ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ekim / October
Cilt / Volume: 9
Sayı / Issue: 4

2021

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

2021 Sonbahar, Cilt:9 Sayı:4
2021 Autumn, Volume:9 Issue:4

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Editörler
Editors
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

İngilizce Dil Editörleri
English Language Editor
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Filiz METE
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL
Öğr. Gör. Fatma KARACA TURHAN

Redaktörler
Redactors
Arş. Gör. Günçe GÜNDUĞDU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

Indexed in,

Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), EBSCO Education Source, Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS ve Directory of Open Access Journals (DOAJ) tarafından dizinlemektedir.

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

2021 Sonbahar, Cilt:9 Sayı:4 / 2021 Autumn, Volume:9 Issue:4

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik 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. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Hacettepe 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
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	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 Sonbahar, Cilt:9 Sayı:4 / 2021 Autumn, Volume:9 Issue:4

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Gökhan ARI
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY
Doç. Dr. Ahmet BALCI İki makale hakemi)
Doç. Dr. Başak UYSAL
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Doç. Dr. Erkan ÇER
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Doç. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Doç. Dr. Mazhar BAL (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT
Doç. Dr. Ülker ŞEN (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Burak DELİCAN
Dr. Öğr. Üyesi Efecan KARAGÖL
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ
Dr. Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Dr. Aliye İlkay YEMENİCİ
Dr. Aliye Nur ERCAN GÜVEN
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL (İki makale hakemi)
Dr. Fidan GEÇİCİ (İki makale hakemi)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Dr. Onur DÖLEK
Dr. Özlem KANAT
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU

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

2021 Sonbahar, Cilt:9 Sayı:4 / 2021 Autumn, Volume:9 Issue:4

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması 1039-1050
Comparing the Reading Comprehension Skills on Screen and Paper of Primary School Students in Print and Digital Settings
Çağrı BATLURALKIZ, Esra KARAKUŞ TAYŞİ

Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri ile Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki 1051-1065
The Relationship between Turkish Teachers' Use of Instructional Methods and Techniques Skills and Teacher Self-Efficacy
İzzet ŞEREF, Enes ÇİNPOLAT

Çağrışımlarını Yaz Taktiğinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Tutum ve Kaygılarına Etkisi ***The Effect of the Write Your Connotation Tactics on the Writing Attitude and Anxiety of Gifted Students*** 1066-1080
Oğuzhan Sevim, Ahmet KARABULUT, Veysel ELKATMIŞ

Üniversite Öğrencilerinin E-Kitap Okuma Alışkanlıkları 1081-1101
E-Book Reading Habits of University Students
Metin ELKATMIŞ

İstiklal Marşı'nın Anlaşılma Düzeyinin Tespitine Yönelik Betimsel Bir Çalışma (Lise ve Üniversite Öğrencileri Örneği) 1102-1127
A Descriptive Study for Understanding to What Degree the Turkish National Anthem is Recognised (Sample of High School and College Students)
Gülşah PARLAK KALKAN

Yurt Dışında Yaşayan Türkler ve Türkçe Eğitimi: İngiltere Örneği(Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler) 1128-1150
Turks Living Abroad and Turkish Education: The Case of England (State of Affairs, Problems, and Suggestions)
Sami BASKIN, Mehmet TOYRAN

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi 1151-1168
The Effects of Creative Writing Activities On the Writing Story Skills of 7th Grade Students
Mustafa Burak TÜRKYILMAZ, Bülent ARI

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

2021 Sonbahar, Cilt:9 Sayı:4 / 2021 Autumn, Volume:9 Issue:4

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

"Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" Dersleri Açısından Türkiye ve Finlandiya'da Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Süreci 1169-1187
Mother Tongue Teacher Training Process in Turkey and Finland in Terms of "School Experience" and "Teaching Practice" Courses
Celal Can ÇAKMAKCI, Necati DEMİR

Türkiye'de Okuma Güçlüğünü Gidermeye Odaklanan İlkokul Düzeyindeki Araştırmaların İncelenmesi: 2000-2020 Dönemi 1188-1225
Examination of Primary School-Level Research Focusing on Overcoming Reading Disability in Turkey: 2000-2020 Period
Mustafa YILDIZ, Mücahit AYDOĞMUŞ

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersine İlişkin Görüşleri 1226-1241
Opinions of Turkish Teacher Candidates on Textlinguistics Course
Zeynep CİN ŞEKER

Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler Modeli 1242-1263
The Direct and Indirect Relations Model of Reading Comprehension on Postmodern Text
Barış ESMER, Mustafa ULUSOY

Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi 1264-1284
Teaching Literacy via Distance Education in the Pandemic Through the Eyes of Primary School Teachers
Tolga KARGIN, Arda KARATAŞ

Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği 1285-1315
Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad
Selçuk Emre ERGÜT, Bayram BAŞ

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazma Eğitimini Olumsuz Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri 1316-1337
The Factors Affecting Teaching Writing Negatively and Suggested Solutions According to the Opinions of Turkish Teachers
Halil KOKKOKOĞLU, Yusuf DOĞAN

Türkçe Eğitimi Alanında Yapılmış Dijital Öğrenme Tezlerinin İncelenmesi 1338-1359
An Investigation of Digital Learning Theses in the Field of Turkish Education
Furkan Kadir TOPÇU

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

2021 Sonbahar, Cilt:9 Sayı:4 / 2021 Autumn, Volume:9 Issue:4

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Türkçe Ders Kitaplarının Soy Bağı İlişkileri Açısından İncelenmesi 1360-1375
Analysis of Turkish Textbooks in Terms of Genealogical Relations
Nihat KAVAN, Faysal ÖZDAŞ, Seval KAVAN

Kitap Okuma Etkinliklerinin ve Resimli Öykü Kitaplarının Niteliği ile Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişki 1376-1399
The Relationship between the Quality of Book Reading Activities and Picture Books and the Language Development of Socioeconomically Disadvantaged Children
Ayşegül DENİZ, Mübeccel GÖNEN

Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarındaki Eğitsel İletilerin İncelenmesi 1400-1420
Examination of Educational Messages in Şermin Yaşar's Children's Books
Sema CAVGA, Bircan EYÜP

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Sınıflandırılması 1421-1442
Classification of the Turkish Course Curricula Objectives Based on Bloom's Revised Taxonomy
Teymur EROL, Hasan KAVRUK

Okul Öncesi Çocuklarının Kelime Hazinesi ile Derlem Temelli Sıklık Listelerinin Karşılaştırılması 1443-1468
A Comparison of Preschool Children's Vocabulary and Corpus-Based Frequency Lists
Melike ULUÇAY

Kişiler Bakımından Çeviri Çocuk Romanları ile Yerli Çocuk Romanlarının Karşılaştırılması 1469-1487
Personal Comparison of Translated Children's Novels and Local Children's Novels
Hasan Hüseyin MUTLU, Gülşah SET

Derleme
Review

Metin Tutarlılığı Değerlendirme Çerçevesi Önerisi 1488-1500
A Proposal for a Coherence Assessment Framework
Atilla DİLEKÇİ

Batluralkız, Ç. ve Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1039-1050.

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

Geliş/Received: 24.11.2020 Kabul/Accepted: 14.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*

*Çağrı BATLURALKIZ***
*Esra KARAKUŞ TAYŞİ****

Öz

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve gelişmesi eğitim ortamlarını etkilemiştir. Uzun yıllar basılı ortamlardan görülerek anlamlandırılan harfler ve semboller dijital ortamlardan okunmaya başlanmış ve dijital okuma türü ortaya çıkmıştır. Okuma ortamlarının farklılaşması, okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasını ve hangi ortamda okuduğunu anlamanın daha başarılı olduğunun tespit edilmesi durumunu gerekli hale getirmiştir. Bu araştırmada amaç altıncı sınıf öğrencilerinin ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Kütahya il merkezinde bulunan devlet okullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 397 altıncı sınıf öğrencisi eşit gruplar haline getirilerek uygulanmıştır. Bu araştırmada verilerin analizinde nedensel karşılaştırma araştırması kullanılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrenci grupları arasında ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, ekran ve kâğıttan okuma, okuma ortamları.

Comparing the Reading Comprehension Skills on Screen and Paper of Primary School Students in Print and Digital Settings

Abstract

The rapid advancement and development of technology today has affected educational environments. Letters and symbols that have been seen and interpreted from printed media for many years started to be read from digital media and reading from digital media has emerged. Differentiation of reading environments made it necessary to compare reading comprehension skills and to determine which environment is more successful to understand reading. The aim of this study is to compare sixth grade students' reading comprehension skills on screen and paper. The research was carried out by bringing together 397 sixth grade students who were studying in the public schools in Kütahya city center of the Ministry of National Education in 2017-2018 academic year. In this study, data was analyzed by using causal comparison design. As a result of the application, no significant difference was found between the students' levels of reading comprehension on screen and paper.

Keywords: Reading comprehension, printed and digital reading environments, reading environments.

* Bu çalışma "Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bursa, cagribatluralkiz@hotmail.com

*** Doç. Dr. , Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr

Giriş

İnsanların duygularını, düşüncelerini aktarmaları ve anlaşmaları için en önemli iletişim aracı dildir. Dili önemli hâle getiren en önemli etken insanlar arasında iletişimi sağlamasıdır (İltar, 2018). Bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için öncelikli olarak ana dilini çok iyi öğrenmeleri gerekir. Ana dili öğretiminin amacı, bilgi yüklemekten ziyade dili meydana getiren kültürel unsurları aktarmaktır. Ana dili, sosyalleşme ve sosyalleştirme eğitim öğretimi olup kültür aktarımının en önemli unsurlarından biridir (Batur, 2014). Dil becerilerini etkili kullanabilmenin en önemli şartı ana dilini iyi öğrenmektir. Ana dili ile temel dil becerileri gelişmiş bireylerin genel başarıları da olumlu yönde etkilenecektir (Kapağan ve Kundakçı, 2015).

Bir dili öğrenmenin yolu temel dil becerilerini öğrenmekle mümkündür. Dil becerisi denildiğinde akla birer öğrenme alanı olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma süreçlerindeki yeterlilikler gelmelidir ve bu yeterlilikler dili kullanma becerisinin göstergesidir (Onan, 2015). Öğrenim sürecinde uygulanan yapılandırıcı öğretim yaklaşımıyla öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu bir süreç başlamıştır. Bu öğretim yaklaşımı, öğrenme sürecinde öğrenenin aktif olmasını ve kendi çözümlemeleriyle öğretmenin rehberliğinde doğru bilgiye ulaşmasını beklemektedir (Maden, 2013). Öğretim sürecinde uygulanan bu yaklaşım dil becerilerinin öğretimini de değiştirmiştir. Dil öğretimi doğrusal olmadığından tek bir öğretim yaklaşımı benimsenmemeli, bir bütünlük içinde diğer öğretim yaklaşımlarının da birbirleriyle ilişkili ve programlı bir şekilde öğretilmesi ve etkinlikler yoluyla kazanımlara ulaşılması hedeflenmektedir (TTKB, 2019). Bu yaklaşımlar uygulanırken hedef kitlenin hazırbulunuşluğu, özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve çağın gereklerine uygun bir öğretim uygulanmalıdır. Okuma becerisi dil öğretim yaklaşımlarının uygulanmasında önemlidir.

Öğrencilerin hedef dili öğrenmesinde ve daha yetkin hâle gelmesinde daha yetkin rol oynayan okuma (Bangash, Haq ve Khurram, 2019), öğrencilerin dil, zihin, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunan bir beceridir (Kazazoğlu, 2020). Okuma, sembollerin tanımlanması ve uygun anlamın onlarla ilişkilendirilmesidir (Acheaw-Owusu ve Larson, 2014). Harfleri, sembolleri, işaretleri seslendirmeden ziyade okuma onlara anlam yükleme ve onlardan anlam çıkarmadır. Okuma becerisinde anlamanın vurgulanması okuduğunu anlamayı önemli hâle getirmiştir. Okuduğunu anlama, öğrencilerin ön bilgileriyle metinde geçen bilgilerini sentezleyerek yeni bilgiler ortaya çıkarması (Akyol, 2019), yazılı dil ve katılım yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve inşa etme sürecidir (Snow, 2002'den; Akt. Keer, Valcke ve Wu, 2019).

Okuma becerisinin gelişmesi ve yaygınlaşmasında insan ihtiyaçları ve öğrenme isteği vardır. Özellikle keşif ve icatlardan sonra teknolojik ilerleme bu okuma ihtiyacını genelleştirmiştir (Sönmez, 2019). Son yıllardaki teknolojik gelişmeler okuma dâhil bilgisayarları hayatımızın her alanına getirmiştir (Elbaz ve Halamish, 2020). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte gazete ve dergi gibi kâğıt materyallerin yerini bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar gibi teknolojik aletler almaya başlamıştır. Okumada dijital aletler, birçok durumda hem sınıflarda hem de boş zamanlarda kâğıdın yerine kullanılmaya başlamıştır (Mangen, Schwippert ve Stole, 2020). Bu nedenle teknolojik aletlerden okuma önem kazanmış ve dijital aletlerden okuma türü ortaya çıkmıştır. Dünya genelindeki salgın süreci de dijitalleşme sürecini hızlandırmıştır.

Dijital aletlerin eğitim-öğretimde yaygın bir şekilde kullanılması bilgiye ulaşımı hızlı hâle getirmiştir. Öğretmenler bu aletlerin kullanımını çok iyi bilmeli ve dil becerilerini öğretmede öğrencilere rehber olmalıdır. Türkçe dersi öğretim programında teknolojik aletlerden yararlanma üzerinde durulmakta, öğrencilerin kâğıt materyaller ve farklı dijital aletlerden bilgiye ulaşma, sorgulama, düzenleme, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (TTKB, 2019). Öğrencilerin dil becerilerini öğrenmelerinde dijital aletlerden yararlanılmalı, aktif olarak kullanmaları sağlanmalı ve bu aletler kullanılırken farklı öğretim yaklaşımları bir arada planlı, programlı ve bir bütünlük içinde öğretilmelidir. Salgın süreciyle birlikte gelişen acil uzaktan eğitim süreci de bu öğretimin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Ekran Okuma

Günümüzde bilgi kaynaklarının geliştirilmesi, dağıtılması ve bunlara erişilmesi için bilgi teknolojilerinden yararlanmak gereklidir (Akkaya, 2015). Bilgiye ulaşımın bilgisayar, tablet, akıllı

telefon gibi dijital aletlerden okunmasına ekran okuma denilmektedir. Bilgisayar gibi teknolojik aletlerin hayatımızın her alanına girmesi, bilginin sanal ortamda depolanması, paylaşılması ve düzenlenip yenilenmesi ekrandan okumayı önemli hâle getirmiştir (Maden ve Maden, 2016). Bilgisayar destekli öğretimin eğitim hayatına girmesiyle birlikte ekran okuma sık kullanılan bir okuma türü olmaya başlamıştır. Ders kitaplarının yanında bilgisayar, tablet, akıllı tahta vb. aletlerin kullanılması ekran okumaya ortam oluşturmuştur. Ekran okumada, görme, anlama ve zihinde yapılandırma süreçleri farklı olmakta, göz hareketleri yapay ve dikey hareket etmekte ve bu nedenle okuma hızı %25 yavaş olmaktadır (Arıcı, 2018). Ekran yüzeyinin ışığı yansıtması, gözün seçerek okuması, ekran parlaklığı, zihnin bilgileri parça parça birleştirmesi zihni ve gözü yormakta ve metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Güneş, 2014). Ekran okumada sayfa atmalarından dolayı anlam bütünlüğünde kopmalar olmakta, bu nedenle öğrenci zihinde yapılandırma sürecinde zorluk yaşamaktadır. Öğrencinin okuma sırasında metni sürekli hareket ettirmesi, satırları araması ve bölümler arasında gidip gelmesi okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilemektedir (Ulusoy, 2016).

Ekran okuma sırasında oturma pozisyonu çok önemlidir. Çünkü sağlıksız bir oturma pozisyonu ile uzun süre oturmak bel hastalığı ve miyop gibi insan sağlığına ciddi zararlar verebilir (Cui, Min ve Han&Zou, 2018). Ekran okumanın olumsuz tarafları olduğu kadar olumlu tarafları da vardır. Gelişmiş ekran okumanın faydaları şu şekilde sıralanmıştır:

1- Etkili ekran okuma becerileri 21. yüzyıl profesyonel kullanıcıları için önemlidir.
2- Ekrandaki metinler, geri bildirim etkinlikleri, açıklayıcı medya ve sözlükler gibi ek kaynaklar ve referanslarla sorunsuz bir şekilde tamamlanabilir.
3- Ekrandaki bilgiler son derece kullanışlıdır ve çeşitli cihazlarla kullanılabilir.
4- Basılı metinler elektronik daha sonra ek biçimlendirme, sayfalandırma, yayınlama, depolama ve dağıtım gerektirdiğinden ekran metinleri daha kolay, ucuz ve dağıtılması daha hızlıdır.
5- Ekrandaki metin kullanıcı tarafından değiştirilebilir, açıklanabilir ve kullanıcı notları kolayca paylaşılabilir. Kullanıcı metin boyutunu, yazı tipini, rengini değiştirebilir.
6- Tüm metindeki anahtar kelimeler için arama yapılabilir.
7- Kullanıcı etkinliği analizler yoluyla pasif olarak izlenebilir (Nichols, 2016).

Okuyucunun bilgiye hızlı ulaşması ve düzenleyebilmesi ekran okumanın en önemli avantajları arasındadır. Ekran okuma, gazete ve dergi gibi kitle iletişim araçlarına ulaşmada ve birden çok yazının okunmasında hem maliyet hem de ulaşılabilirlik açısından avantajlıdır. Ekran okuma savunucularının maliyetlerden tasarruf etmek düşüncesi göz ardı edilmemesi gereken bir konudur (Nichols, 2018). Ekran okumanın avantajlarına rağmen bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Ekranda bilgilerin yoğunluğu nedeniyle hangi bilginin güvenilir olduğu bunlardan biridir (Ulu ve Zelzele, 2018). Öğrenci sağlığını tehdit, altyapı, anlaşılırlık düzeylerinin azalması ekran okumanın olumsuz yönleridir (Duran ve Ertuğrul, 2012). Ekran okumanın olumsuz yönleri olmasına rağmen zaman içinde kâğıttan okuduğunu anlama becerisiyle aynı seviyeye ulaşmıştır.

Bu çalışmada ekran okumanın yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama seviyeleri ölçülmek istenmiştir. Ekran okumayla ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama (Güneş, 2016) ve farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama (Grimshaw vd., 2007) çalışmalarına rastlanmaktadır. Ekran ve kâğıttan okuduğunu anlamaya yönelik araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin kâğıttan okuduğunu anlama seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiş buna rağmen öğrencilerin ekran okumaya yönelik olumlu görüşler bildirdiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Dillon, 1992; Alevli ve Duran, 2014).

2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı'nın iş birliği içinde yürüttüğü Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli FATİH projesi oluşturulmuştur. 2011-2012 yılında pilot uygulaması yapılan proje kapsamında okullara internet alt yapısı kurulmuş, öğretmen eğitimleri tamamlanmış, etkileşimli tahtalar kurulmuş ve öğrencilere tablet dağıtılmıştır. Bu çalışmanın amacı da FATİH projesinin uygulanmaya başladığı yıl okula başlayan ve uygulamanın yapıldığı tarihte 6. sınıfta olan öğrencilerin ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmaktır. Öğrencilerin kâğıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasının nedeni FATİH projesinin uygulanması ve teknolojinin eğitim-öğretim hayatına

girmesiyle öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin kâğıttan okumaya göre başarılı olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nedensel karşılaştırma araştırma deseni uygulanmıştır. Bu desen incelenen konu ve olayın değişkenleri arasındaki farklılıkların nedenlerini ve bu nedenleri etkileyen ya da sonucuna etki eden değişkenleri bulmaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, 2014, s.16).

Bu çalışmada FATİH projesiyle okula başlayan ve çalışmanın yapıldığı tarihte 6. Sınıfta olan öğrencilerin hangi okuma ortamında daha başarılı olup olmadığını belirlemek için nedensel karşılaştırma araştırması yöntemi seçilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu çalışmanın evrenini 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesi devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler FATİH projesiyle yetişen ve ekran okuma konusunda deneyimli öğrenciler olmasından dolayı uygun görülmüştür. Başarı testleri ile altıncı sınıf öğrencileri eşitlenmiş ve "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır.

Güven aralıkları tahminlerin ve bulguların önemini gösteren istatiksel veri aralıklarıdır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). %95 güven düzeyine göre toplam 4489 öğrenciden 397 öğrenci örneklem olarak araştırmaya alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Türkçenin öğretiminde kullanılan yazılı, basılı, elektronik, görsel ve işitsel bütün ders araç-gereçlerinin temelini metinler oluşturmaktadır (Korkmaz, 2020). Bu araştırmada Karatay (2014) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testleri" kullanılmıştır. Başarı testleri Karatay'ın (2014) oluşturduğu metinler ve soruların 6. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanması sonucunda seçilmiştir. Başarı testleri araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testi-1 (KR-20) 0.63, test 2 (KR-20) 0.75 ve test-3'ün (KR-20) değeri 0.72 olarak tespit edilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerini eşit gruplara ayırmak için okuduğunu anlama başarı testi, Test-1 ve okuma ortamları arasındaki farkları karşılaştırabilmek için okuduğunu anlama başarı testleri, Test-2 ve Test-3 uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencileri eşit gruplara ayırmak için başarı testi, Test-1 ve daha sonra okuma ortamları arasındaki farkları tespit edebilmek için okuduğunu anlama başarı testleri, test 2 ve 3 uygulanmıştır. Öğrencilere ilk olarak okuduğunu anlama başarı testi Test-1 uygulanmış ve IBM SPSS İstatistik 21.0 programından yararlanılarak öğrenciler eşit gruplar haline getirilmiştir (Batluralkız, 2018).

A ve B olmak üzere oluşturulmuş ve Test-2, A grubuna kâğıttan, B grubuna ekrandan okutularak uygulanmıştır. Uygulamadan bir hafta sonra Test-3, A grubuna ekrandan, B grubuna kâğıttan okutularak uygulanmış ve eşit gruplara uygulanan test 2 ve 3 arasında fark olup olmadığını tespit edebilmek için Bağımsız Örneklem Test ile analiz edilmiştir. Analizlerde 0,05 güvenilirlik düzeyi alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada (Karatay, 2014) "Okuduğunu Anlama Başarı Testleri" kullanılmış ve testin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri tablolarda yorumlanmıştır.

Tablo 1.
Okuduğunu Anlama Başarı Testi 1'in Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)
M1	.78	.47
M2	.43	.32
M3	.55	.55
M4	.52	.63
M5	.41	.49
M6	.40	.45
M7	.66	.64
M8	.59	.55
M9	.17	.31

Tablo 1'e göre (Karatay, 2014) başarı testi, Test-1'de yer alan 9 sorunun madde güçlük indeksi 0.17 ile 0.78 arasında madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.31 ile 0.64 arasındadır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre (KR-20) 0.63 olarak tespit edilmiştir. Testin ayırt ediciliği 0.37'dir (Karatay, 2016). KR-20 güvenirlik katsayısının 1.00'a doğru olması güvenilirliğin yüksek 0.00'a doğru olması düşük olduğunu gösterdiğine göre bu testin ayırt ediciliği orta veya yüksek düzeydedir.

Tablo 2.
Okuduğunu Anlama Başarı Testi 2'nin Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)
M1	.37	.35
M2	.69	.42
M3	.55	.32
M4	.78	.47
M5	.73	.32
M6	.36	.48
M7	.89	.25
M8	.47	.31
M9	.44	.37

Tablo 2'ye göre (Karatay, 2014) başarı testi Test-2'de yer alan 9 sorunun madde güçlük indeksi 0.36 ile 0.89 arasında madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.25 ile 0.47 arasındadır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre (KR-20) 0.75 olarak tespit edilmiştir. Testin ayırt ediciliği 0.25'tir (Karatay, 2016). KR-20 güvenirlik katsayısının 1.00'a doğru olması güvenilirliğin yüksek 0.00'a doğru olması düşük olduğunu gösterdiğine göre bu testin ayırt ediciliği orta veya yüksek düzeydedir.

Tablo 3.
Okuduğunu Anlama Başarı Testi 3'ün Madde İstatistikleri

Madde	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)
M1	.48	.37
M2	.46	.40
M3	.76	.46
M4	.61	.54
M5	.53	.53
M6	.39	.43

M7	.78	.43
M8	.79	.45
M9	.48	.39
M10	.40	.43
M11	.38	.34

Tablo 3'e göre (Karatay, 2014) başarı testi Test-3'de yer alan 11 sorunun madde güçlük indeksi 0.38 ile 0.79 arasında madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.34 ile 0.46 arasındadır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre (KR-20) 0.72 ve ayırt ediciliği ise 0.28'tir (Karatay, 2016). KR-20 güvenirlik katsayısının 1.00'a doğru olması güvenilirliğin yüksek 0.00'a doğru olması düşük olduğunu gösterdiğine göre bu testin ayırt ediciliği orta veya yüksek düzeydedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı
Karar tarihi= 19.04.2018
Belge sayı numarası= 2018/03 – 56120658 – 044 - 15429

Bulgular

Bu bölümde öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama başarı testlerinin sonucunda ortaya çıkan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4'te öğrencileri eşit gruplara ayırabilmek için uygulanan Test-1'in sonucunda ortaya çıkan veriler bulunmaktadır.

Tablo 4.
Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-1)

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Grup A	198	5.80	2.22	395	1.01	.309
Grup B	199	5.59	1.86			

Bu testin amacı öğrenci gruplarının eşit olduğunu belirlemektir. Tablo 4'te verilen Test-1'in sonuçlarına göre A grubu ($\overline{X}$=5.80), B grubu ($\overline{X}$=5.59) puan alarak okuma ortamlarına göre başarıları eşit seviyede çıkmıştır ve fark bulunamamıştır, t(395)=1.01, p>.05.
İki gruba ayrılan öğrencilere Test-2, A grubuna kâğıttan B grubuna ekrandan okutularak uygulanmıştır. Test-2'ye göre öğrenciler arasında okuma ortamları açısından fark olup olmadığı tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-2)

Grup	Ortam	N	$\overline{X}$	S	sd	T	p
Grup A	Basılı	198	6.12	1.87	395	1.59	.112
Grup B	Dijital	199	5.83	1.71			

Tablo 5'te sonuçları verilen Test-2'ye göre A grubu($\overline{X}$=6.12) ve B grubu ($\overline{X}$=5.83) puan alarak okuduğunu anlama başarıları arasında fark bulunamamıştır, t(395)=1.59, p>.05.

İki gruba ayrılan öğrencilere Test-3, A grubuna ekrandan, B grubuna kâğıttan okutularak uygulanmıştır. Test-3'e göre öğrenciler arasında okuma ortamları açısından fark olup olmadığı tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-3)

Grup	Ortam	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Grup A	Dijital	198	6.27	1.80	395	.513	.819
Grup B	Basılı	199	6.18				

Tablo 6'da sonuçları verilen Test-3'e göre A grubu ($\overline{X}$=6.27) ve B grubu ($\overline{X}$=6.18) puan alarak fark bulunamamıştır, t(395)=.513, p>.05.
Yapılan başarı testleri sonucunda eşit gruplara ayrılan öğrencilerin testlerden aldıkları ortalama puanlar eşit seviyede çıkmıştır ve okuma ortamları arasında okuduğunu başarıları arasında fark bulunamamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın sonucunda ortaokul altıncı sınıf öğrencileri arasında ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama becerileri arasında fark bulunamamıştır (Batluralkız, 2018). Çalışmanın sonucunda okuma ortamları arasında okuduğunu anlama başarısı açısından fark olmamasının nedeni, ülkemizde ekran okumanın eğitimin içinde hızlı bir şekilde yerini alması ve çocukların küçük yaşlardan itibaren tablet, akıllı telefon gibi teknolojik aletleri kullanmalarından dolayı olabilir. Okuma ortamlarıyla ilgili çalışmalara bakıldığında ekran okumanın kâğıttan okumaya göre kullanılmasının daha kolay olduğu ve bu nedenle tercih edilme olasılığının fazla olduğuna yönelik çalışmalar görülmektedir.

Akçayır ve Dündar (2012) tablet ve kâğıdın öğrencilerin okuma performanslarına etkisi çalışmasında tabletin elektronik metinleri okumak için etkili ve pratik kullanılan bir araç olduğu ve metinleri daha rahat okuyabilmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ancak ekran ve kâğıttan okuma ve hızı açısından öğrenci grupları arasında bir fark bulunamamıştır. Demir ve Macit'in (2016, s.342) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğrencilerin ekran okuma becerileri "orta" kâğıttan okuma beceri düzeyleri "kısmen yeterli" düzeydedir. Öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça kâğıttan okuma becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma süresi arttıkça kâğıttan okuduğunu anlamanın daha başarılı olmasının nedeni ekranın gözü yorması, parlaklığı ve aşağı yukarı hareket etmesinden kaynaklanmaktadır. Ekran okumanın olumlu yönleri, bilgilere daha çabuk ulaşma, erişiminin kolay olması, görsel, animasyon, tasarım ve seslerle desteklenmesi, zamanı verimli kullanmaya yönelik katkı sağlamasıdır. Yapılan çalışmada öğrencilerin ekran okumaya hazır olmadıkları uzun süreli okumalarda kâğıttan okuma becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ekran okumayı tercih etme düzeylerini ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri göz önüne alındığında ekran okuma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ekran okumanın hızlı bir şekilde gelişmesi, tercih edilmesinin artmasından dolayı iki çalışma arasında tutarlılık bulunmaktadır.

Bronnick, Mangen ve Walgermo'nun (2013) bilgisayar ekranına göre kâğıt üzerinde doğrusal metin okumanın okuduğunu anlama üzerine etkileri çalışmasında kâğıt üzerinde metin okuyanlar ekrandan okuyanlara göre daha başarılı olmuşlardır. Yine Buchner, Köpper ve Mayr'ın (2016) bilgisayar ekranından okuma kâğıttan okumaya karşı fark yaratıyor mu çalışmasında bireylerin kâğıdı tercih etmelerinin nedeni göz yorgunluğu ve bitkinliğinin azalması, kâğıdın hareketliliği ve esnekliği, not alma ve tutma gibi daha rahat etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lenhard ve Schroeders'in (2017) çalışmasında ekran okuma farklı motor ve algısal gereksinimler ve çalışma stilleriyle yapıldığı için okumada kâğıttan okumaya göre daha yüksek hata oranları ortaya çıkmıştır. Bu duruma göre kâğıttan okuma başarıları ekrandan okuduğunu anlama başarılarına göre daha yüksek seviyededir denilebilir.

Kircz, Kreutzer ve Stoop'un (2013) çalışmasında ekrandan okuma yapan öğrencilerin basılı ortama kıyasla daha başarılı olduğu ve öğrencilerin ekran okumaya daha çok ilgi gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ferreira, Sa, Santos ve Serpa'ya (2019) göre yapılan çalışmalar gittikçe daha teknolojik, dijital ve sanal bir dünyada yaşadığımız gerçeğiyle birlikte ekran okumanın okumaların yükseköğretimde giderek yaygınlaşacağına işaret etmektedir. Çoğu öğretmenin ve akademisyenin artan beklentilerinin yanı sıra hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından iyi kullanılması şartıyla büyük faydaları olacağı düşünülmektedir.

Teknolojinin ülkemizde eğitim hayatının içine girmesi 2012 yılında pilot uygulaması yapılan FATİH Projesiyle başlamıştır. Öğrencilerin teknolojik aletlere olan ilgisi, ulaşma seviyesi, teknolojik altyapı gibi durumların gelişmesi yurtdışındaki ortamlara göre ülkemizde daha geridedir. Ancak teknolojinin hızlı bir şekilde eğitim hayatında kullanılması ekran okuma becerilerini arttırmış ve kâğıttan okuduğunu anlama başarı seviyesiyle eşit duruma getirmiştir. Teknoloji ve eğitimde yaşanan gelişmeler ve değişimler özellikle son dönemde uzaktan eğitimin yaygınlaşması teknolojik aletlerin eğitimde kullanılma oranını arttırmış bu durum ekrandan okumanın artmasına neden olmuştur.

Araştırmalar ekran okumanın her geçen gün öneminin arttığını göstermektedir. Bu çalışma ve yapılan çalışmalar arasında tutarlılık bulunduğu söylenebilir. Özellikle tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik cihazların çok küçük yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanması ekran okuma gelişimine katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda ve teknolojinin de hızlı bir şekilde gelişmesiyle ekran okumanın ilerleyen dönemlerde hem eğitimde hem günlük hayatta daha etkin bir şekilde kullanılacağını söylemek mümkündür. Okuma ortamları karşılaştırılmadan önce öğrencilerin okuma tutumları ve alışkanlıkları gibi değişkenler de göz önünde tutulmalıdır. Çalışmalar arası tutarlılıklar incelenmeli okuma ortamları arasındaki başarı farklarının neden ve sonuçlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca buna benzer çalışmalar acil uzaktan eğitim sürecinin sonunda da yapılarak öğrencilerin ekran okuma durumları değerlendirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı
Karar tarihi= 19.04.2018
Belge sayı numarası= 2018/03 – 56120658 – 044 - 15429

Yazarların Katkı Oranı

1.yazar Çağrı BATLURALKIZ'IN makaleye katkı oranı %60, 2. yazar Esra KARAKUŞ TAYŞİ'nin makaleye katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akçayır, M. ve Dündar, H. (2012). Tablet vs. paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(3)*,* 441-450.

Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30, 107-112.

Akkaya, N. (2015). Teacher candidates views on e-books and screen reading. *International Journal of Languages Education and Tecahing, 3*(2)*,* 247-260.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alevli, O. ve Duran, E. (2014). Students' opinions: Digital text or printed text? *International Journal of Language Academy, 2*(2)*,* 110-126.

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi. A*nkara: Pegem Akademi.

Bangash, K. A., Haq, Z., & Khurram, A. B. (2019). Development of reading skill through activity based learning at grade – VI in khyber pakhtunkhwa. *Bulletin of Education and Research, 41*(1)*,* 85-104.

Batluralkız, Ç. (2018). *Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Batur, Z. (2014). Sosyalleşmenin bir aracı olarak anadili öğretimi: Anadili ders kitaplarındaki sosyalleşmeye yönelik tema ve kodlar (Türkçe ve Almanca örneğinde). *Eğitim ve Bilim, 39*(171)*,* 167-179.

Bronnick, K., Mangen, A., & Walgermo, B. R. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effect on reading comrehension. *International Journal of Educational Research,* 58, 61-68.

Buchner, A., Köpper, M., & Mayr, S. (2016). Reading from computer screen versus reading from paper: does it still make a difference? *Ergonomics, 59*(5), 614-632.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Weidong, M., Hao, C., Qing, H., & Fangyuan, Z. (2018). A scene recognition and semantic analysis approach to unhealthy sitting posture detection during screen-reading. *Sensors, 18*(9), 1-22.

Demir, M. K. ve Macit, İ. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1)*,* 331-346.

Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empiricial literatüre. *Ergonomics, 35*(10), 1297-1326.

Duran, E. ve Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2)*,* 347-365.

Elbaz, E., & Halamish, V. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computer and Education,* 145, 1-11.

Ferreira, M. C., Sa, J. M., Santos, I. A., & Serpa, S. (2019). Reading on paper and scrolling text on a screen in academic learning. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 8*(3)*,* 135-143.

Grimshaw S., Dungworth N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology, 38*(4), 583–599.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1)*,* 1-18.

İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapağan, E. ve Kundakçı, M. (2015). Ortaöğretimde Türkçenin ana dil olarak öğretiminde sözlü ve yazılı metin oluşturma durumu. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 4*(1)*, 1-19.*

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2016). 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Milli Eğitim, 45*(210), 265-285.

Kazazoğlu, S. (2020). Is printed-text the best choice? A mixed-method case study on reading comprehension. *Journal of Language And Linguistic Studies, 16*(1)*,* 458-473.

Keer, V. H., Valcke, M., & Wu, L. (2019). Factors associated with reading comprehension of secondary school students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 19*(4)*, 34-47.*

Kircz, G. J., Kreutzer, P., & Stoop, J. (2013). Reading and learning from screens versus print: A study in changing habits. *New Library World, 9*(10)*,* 371-383.

Korkmaz, C.B. (2020) . Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde metin uyarlama. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim kitabı* içinde (*s.*123-145). Ankara: Pegem Akademi.

Lenhard, A., Lenhard, W., & Schroeders, U. (2017). Equivalence of screen versus print reading depends on task complexity and proficiency. *Discourse Processes, Online First,* 1-19.

Maden, A. ve Maden, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3)*,* 1305-1319.

Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2)*, 20-35.*

Mangen, A., Schwippert, K., & Stole, H. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode – effect study. *Computer and Education,* 153, 1-13.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı.

Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literatüre toward good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 20*(1)*,* 33-43.

Nichols, M. (2018). Addendum: Reading and studying on the screen. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 22*(2)*,* 49-60.

Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3)*, 91-110.*

Owusu-Acheaw, M., & Larson, G. A. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal),* 1-22.

Sönmez, H. (2019). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 7*(2)*,* 127-146.

Ulu, H. ve Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4)*,* 2608-2628.

Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma "ekran okuma". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1)*,* 401-418.

Extended Abstract

Introduction

Language is a communication tool with certain rules that enables people to convey their feelings and thoughts to communicate. Individuals reach most of the information they have through reading. Reading is the process of seeing, comprehending and understanding a text, words, sentences, punctuation marks. Reading is making sense of a printed or written message. Reading is a skill that an individual acquires later on, but it is not enough to just vocalize the text for reading. In order to have reading skills, the reading speed must be at a certain level and the text must be understood. Physical and mental elements are very important in the formation of reading. The organ that initiates reading is the eye. The eye sees the text by making jumps on the text to be read.

The faster the eye jumps on the text and reads by seeing a wide area, the better and faster the reading will be. The movements of the eye during reading are listed as follows:

- While reading, the reader's eye moves on the line not by sliding from left to right, but by jumps.
- The eye collects information when it stops, not during jumping.
- Eye stops take about a quarter of a second on average.
- The eye sees the word as a whole during the pause (Güneş, 2014).

To be able to read comfortably, adjusting the distance between the eye and the book, sitting upright and inclined at an angle of 10-15 degrees are necessary for both adjusting the angle of sharpness while reading and sitting upright (Karatay, 2014).

It is necessary to leave an average distance of 30-40 cm between the eyes and the text in order to form the visual field and not to tire the eyes while reading. The complete realization of the physical elements of reading makes reading better and more understandable.

The mental aspect of reading is the comprehension of the read text in the mind and making it meaningful. During reading, the eye first receives the image, recognizes the image, clarifies it by combining it with the pre-knowledge in the brain, and makes vocalizations. The mental elements of reading are very important for reading to occur, and it is necessary to pay attention to these areas that the mind uses while reading. The use of technological devices such as computers and tablets in schools has become a necessity. The use of these tools in schools has also affected learning and information technologies have begun to be used in education. Individuals have started to read information from the digital environment and screen reading has emerged. Screen reading is the reading of texts written on electronic devices such as computers, tablets, televisions, VCDs, e-books. With the replacement of traditional mass media such as books, magazines and newspapers with information technologies, access to information has become faster. For this reason, screen reading has become a more widely used reading environment today. Since the transition between the pages is provided in reading from the screen, our mind concentrates more on the text being read. Features such as the writing of the text on the screen, the page layout, and the font format are important. These features make it easier for our brain to concentrate on the text, to perceive and understand the text. One of the important factors that should be emphasized in screen reading is comprehension. Screen reading does not directly affect comprehension, but it does affect the factors that affect comprehension. Since there are transitions between the pages in reading from the screen, reading is not done line by line, but by browsing. The texts on the screen are not fixed but permanent, moving and temporary. While reading from the screen, the mind works intensely, and because the eye gets more tired due to page skipping, comprehension becomes difficult or slows down.

The emergence and development of screen reading and the comparison of whether screen reading comprehension is more successful than paper reading has become a research case.

The main purpose of this research is to compare reading comprehension achievements in print and digital media. As a result of the research, it has been determined that which reading environment is more successful in reading comprehension. The causal comparison research method, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The purpose of the causal comparison research design is to reveal the causes and consequences of differences between environments. There are at least two groups in the causal comparison research design. Evaluations are made according to cause-effect relationships between these two groups. Causal comparison studies are similar to the experimental research design in that there are two groups. However, unlike the experimental research design, the researcher does not intervene in causal comparison studies.

Result and Discussions

In this study, middle school sixth grade students were divided into two equal groups in terms of reading comprehension success. Reading comprehension achievement tests were applied to equal groups in printed and digital environments. As a result of the study, there was no difference between the students in terms of reading comprehension as a result of printed and digital readings.

Before performing screen reading and paper reading comprehension skills, factors such as students' attitudes towards reading, reading habits, and permanence of reading should be considered. The reasons and results of the studies on these factors should also be a source for this study to reach its goal. Consistency between studies should be determined and deficiencies should be completed.

Screen reading is rapidly taking place in education in our country, and children have enabled them to develop their screen reading skills by using technological devices such as tablets and smart phones from an early age. The ability to read from the screen has developed rapidly in recent years, and the student has reached the level of reading comprehension on paper. It is expected that technology will develop rapidly and be used from an early age, that mass media will be replaced by technological tools in accessing information, and that screen reading will be higher than reading from paper in the coming years.

Due to the widespread and rapid development of screen reading, the following studies can be carried out for reading comprehension success:

• Reading comprehension skills in print and digital media can be compared according to text types.

• The reasons why families are not successful in understanding reading can be studied.

• The effect of teachers' screen reading competence on high reading success can be investigated.

Şeref, İ. ve Çinpolat, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1051-1065.

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

Geliş/Received: 01.04.2021 Kabul/Accepted: 12.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri ile Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

İzzet ŞEREF[*]
Enes ÇİNPOLAT[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, bağımsız bir değişkenin manipülasyonunun olmadığı nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi ile Türkiye'nin farklı illerindeki eğitim kurumlarında görev yapan 145 Türkçe öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla "Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği", "Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Veriler, SPSS ve JASP bilgisayar programları kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yöntem-teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve öğretmenlerin yöntem-teknik kullanma becerilerinin öğretmen öz yeterliği toplam varyansının %34'ünü açıkladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni, yöntem-teknik, öğretmen öz yeterliği, ilişki.

The Relationship between Turkish Teachers' Use of Instructional Methods and Techniques Skills and Teacher Self-Efficacy

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between Turkish teachers' method and technique usage skills and teachers' self-efficacy beliefs. It was carried out using the correlational research model, which is one of the non-experimental quantitative research methods in which there is no manipulation of an independent variable. 145 Turkish teachers working in various cities in Turkey were chosen to participate in the study using the snowball sampling method. In order to collect data for the study, the personal information forms created by the researchers, "The Ability to use the Turkish Teaching Methods and Techniques Scale", and "Teacher Self-Efficacy Scale", were used. In the analysis of the data, independent groups t-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient, and simple linear regression analysis were used via the software: SPSS and JASP. According to the findings of the research there is a positive and significant relationship between the method-technique usage skills and teacher self-efficacy of Turkish teachers and the teachers' method-technique usage skills explain 34% of the total variance of teacher self-efficacy.
Keywords: Turkish language teacher, method-technique, teacher self-efficacy, relationship.

[*] Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, izzetseref@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2379-1373

[**] Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, enescinpolat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3411-4300

Giriş

Kişinin olası durumları yönetmek için gerekli eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançlarını ifade eden öz yeterlik kavramı (Bandura, 1997), Bandura (1977) tarafından sosyal bilişsel kuram içerisinde ele alınmıştır. Yeterlik inancı insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendilerini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını etkiler (Bandura, 1997, s. 2). Öz yeterlik kavramına bakıldığında, bunun çok daha geniş bir içeriği karşıladığı görülmektedir. Çünkü öz yeterlik insanın karşılaşabileceği tüm olaylara karşı duruşunu ele almaktadır. Yani bu kavram özel olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili değildir. Bu da özel olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterliğin incelenmesine dair bir çalışma alanı oluşmasına imkân sağlamıştır. 1970'li yıllarda öğretmen yeterliği ile ilgili yürütülen çalışmalarda Bandura'nın kuramına değinilmemiş (Dellinger, Bobbett, Oliver ve Ellett, 2008); 1980'li yıllardan sonra öğretmen öz yeterliği ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkın, 2013). Böylelikle öğretmen öz yeterliği konusuna olan ilgilin kuramsal temelli çalışmaların yapılması ile başladığı ve günümüze gelindikçe bu ilginin arttığı söylenebilir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar hız kazandıkça bu alandaki kavramsal tanımlar da artmaya başlamıştır. Ashton (1985, s. 142) öğretmen yeterliğini, "öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olma yeteneklerine olan inancı"; Guskey ve Passaro (1994, s. 4) "öğretmenlerin, zor veya motivasyonu olmayan öğrenciler için bile onların ne kadar iyi öğrendiklerini etkileyebileceklerine dair inancı veya kanısı"; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998, s. 233) da "öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereken eylemleri organize etme ve yürütme kabiliyetine olan inancı" olarak aktarmaktadır. Öğretmen öz yeterliği ise "öğretmenin, belirli bir durumda belirli bir kalite düzeyinde belirli öğretim görevlerini yerine getirme yeteneklerine olan bireysel inançları" olarak tanımlanmaktadır (Dellinger, Bobbett, Oliver ve Ellett, 2008, s. 752). Öğretmen yeterliği, öğretmen davranışı, çaba düzeyi, coşku, planlama, kararlılık, yaratıcılık, daha zor öğrencilerle çalışma isteği ve öğretime bağlılık ile ilgili bir kavramdır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Dellinger (2001) öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterlik inançlarının farklı yapılar olduğu teorisini öne sürerek bu iki kavramın farklı şekilde kavramsallaştırılması ve ölçülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde çeşitli kavramsal ayrımlar bulunsa da tanımlardan da görüleceği gibi bu kavramlar öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve kalitesine etki eden bir durum olarak değerlendirilebilir.

Aşağıda, öğretmen yeterliliklerinin eğitim-öğretim alanındaki etkilerine ilişkin literatürdeki çeşitli araştırma sonuçlarından hareketle bilgiler sunulmuştur. Böylelikle öğretmen öz yeterliğinin çeşitli açılardan önemi daha net görülebilir. Allinder (1994) öğretmen yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kendilerine daha fazla güvendiklerini, daha planlı ve öğretime daha istekli olduklarını belirtmiştir. Ashton ve Webb (1986), öğretmenlerin öğretim yeterliklerine ilişkin inançlarının, öğrencilerin eğitim-öğretim yılı boyunca akademik başarı düzeylerini yordadığını bildirmiştir. Federici ve Skaalvik (2012), öğretmen öz yeterliğinin iş tatmini ile pozitif ve duygusal tükenme ile negatif ilişki içinde olduğunu tespit etmiştirler. Infurna, Riter ve Schultz (2018) da öğretmen öz yeterliğinin iş tatmini ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Moore ve Esselman (1992) öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, başarı gibi olumlu öğrenci çıktıları ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Pajares (1996) öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısının anlamlı belirleyicisi olduğunu aktarmıştır. Skaalvik ve Skaalvik (2007) öz yeterliliğin öğretmenlerin öğretim stratejilerine etki ettiği bilgisine ulaşmışlardır. Soodak ve Podell (1993) öz yeterliği daha yüksek olan öğretmenlerin öğretme istekleriyle birlikte öğretmenlik konumunda kalmaya devam etme olasılıklarının da daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Woolfolk ve Hoy (1990), öğretim yeterliliğine inanan öğretmenlerin öğrencilerin akademik özyönetimlerinin gelişimini desteklediğini aktarmaktadır. Bunların dışında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasının öğrenci katılımı ve davranışları üzerinde olumsuz etkisi olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmen öz yeterliğinin eğitim-öğretim alanına büyük katkılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bu katkıların sağlanabilmesi için öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması bir gerekliliktir. Öz yeterlik algısını etkileyebilecek bir durum da öğretmenin yöntem-teknik kullanım becerisi olabilir. Çünkü formel eğitim sürecinde dersler öğretim programı tarafından belirtilen veya önerilen yöntem ve tekniklere göre işlenmektedir.

Öğretmenin de bunlar hakkında uzmanlaşması, mesleğinin gerekliliklerini daha iyi yerine getireceğine olan inancını etkileyebilir.

Formel eğitim-öğretim sisteminde belirli bir öğretim programı üzerinden öğretim yapıldığı için yöntem ve teknik kullanımı bir mecburiyettir. Dal ve Tatar (2017) öğretim yöntemini "öğretmenin bir içeriği öğretmek öğrencinin de öğrenmek için çabalarını örgütlemeye yönelik -belirlenen strateji doğrultusunda- seçilen yol" (s. 27); öğretim tekniğini ise "amaca ulaşmak için seçilen yöntemlerin uygulanma biçimidir" (s. 28) şeklinde aktarmaktadır. Buradan hareketle öğretim yöntemi kavramı, hedefe yönelik dersin işleniş mantığı (yolu) olarak tanımlanabilir. Öğretim tekniği ise bu mantığa uygun bir şekilde yapılan sınıf içi uygulamalarıdır denilebilir. Arıcı (2006) dersi plansız, yöntemsiz işlemenin, konuyu öğrencilere kavratmanın oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Dal ve Tatar (2017) da doğru yöntem ve teknik kullanımı sayesinde dersin amacına ulaşma düzeyinin yüksek olacağını belirtmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 8) "Öğrenme Öğretme Yaklaşımı" başlığında *"Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır."* şeklindeki uyarı ile dil öğretimi konusunda çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Programda da belirtildiği gibi dil öğretiminde kişilerin özelliklerine göre yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından kavranması oldukça önemlidir.

Ulusal literatür incelendiğinde, çeşitli uygulamalarla öğretmen öz yeterliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı (Ekici, 2008; Kutluca ve Aydın, 2016; Yaman ve Yalçın, 2005; Yıldız, 2012); öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerinin incelendiği (Aslan ve Kalkan, 2018; Azar, 2010; Ekici, 2006; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yeşilyurt, 2013); öğretmen öz yeterliği ile özerklik desteği arasındaki ilişkinin incelendiği (Güvenç, 2011); öğretmen öz yeterliği ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin ele alındığı (Ekinci, 2015); öğretmen öz yeterliği ile pedagojik içerik bilgisi arasındaki ilişkinin incelendiği (Akgün, 2013); öğretmen öz yeterliği ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin incelendiği (Berkant ve Ekici, 2007); öğretmen öz yeterliği ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği (Recepoğlu, 2013); öğretmen öz yeterliği ve epistemeolojik inançların arasındaki ilişkinin incelendiği (Izgar ve Dilmaç, 2008); öğretmen öz yeterliği ile mesleki tutum arasındaki ilişkinin incelendiği (Arastaman, 2013; Bakaç ve Raşit, 2017; Bayraktar, Vural-Batık ve Barut, 2016; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Nakip ve Özcan, 2016) çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Saracoğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencel (2010) de Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Görüldüğü üzere öğretmen öz yeterliği Türkiye'de de önemli bir çalışma alanı hâline gelmiştir.

Eğitim-öğretim alanında yöntem-teknik kullanımı önemli bir etken durumundadır. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları da gerçekleştirilen çalışmaların bulgularından anlaşıldığı üzere eğitim-öğretimde oldukça dikkat çekicidir. Bu iki durum arasındaki ilişkinin belirlenmesi, hâlihazırdaki literatüre farklı bir bakış açısı sunmak adına gerekli görülmüştür. Böylelikle Türkçe derslerinde öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin, öz yeterliliklerini hangi yönde ve oranda yordadığına ilişkin bir veri elde edilebilecektir.

Araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bunun yanı sıra aşağıdaki alt amaçlar incelenecektir:

1. Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarını cinsiyet değişkenine göre incelemek.
2. Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarını yaş gruplarına göre incelemek.
3. Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarını görev yılı gruplarına göre incelemek.
4. Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarını mezun olunan lisans programı türlerine göre incelemek.
5. Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarını eğitim düzeylerine göre incelemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmacı, araştırma probleminin doğasına ve problemi ele almak için sorulacak sorulara bağlı olarak, nicel veya nitel araştırma yolunu seçer (Creswell, 2012). Bu çalışma, bağımsız bir değişkenin manipülasyonunun olmadığı nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 60) ile gerçekleştirilmiştir. Creswell (2012, s. 21) ilişkisel çalışmaları araştırmacıların korelasyonel istatistiksel analizlerini kullanarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini ölçtüğü nicel araştırmadaki prosedürler olarak tanımlamaktadır. Christensen, Johnson ve Turner'a (2015, s. 61) göre "korelasyonel çalışma, iki değişkeni ölçmek ve ardından bunlar arasında var olan ilişkinin derecesini belirlemekten oluşur". Fraenkel, Wallen ve Hyun, (2012, s. 331) da "ilişkisel araştırmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler, onları etkilemeye çalışmadan incelenir" şeklindeki tanımıyla değişkenlere herhangi bir etki olmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin derslerde yöntem ve teknik kullanma düzeyleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak hedeflendiği için ilişkisel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, kartopu örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme tekniğinde çalışma konusu ile ilgili birkaç referans kişi seçilir ve bu kişiler üzerinden diğer kişilere ulaşılır (Gay, Mills ve Airasian, 2011, s. 143). Referans gruptaki öğretmenlerden çalışmaya katılımları istenmiş ve ardından kendilerine gönderilen linki başka Türkçe öğretmenlerine göndermeleri sağlanmıştır. Böylelikle araştırma kapsamında Türkiye'nin çeşitli illerindeki okullarda görev yapan 145 Türkçe öğretmeni çalışmaya dâhil olmuştur. Tek bir gruptaki ilişkileri içeren deneysel olmayan tasarımlar için yaklaşık 30 gözlemin yeterli olacağı belirtilmektedir (Mertens, 2005, s. 325, akt. Robson ve McCartan, 2016, s. 144). Bu bilgiden hareketle söz konusu örneklemin yeterli görülebileceği belirtilebilir. Katılımcı öğretmenlerin, %55,17'si kadın, %44,82'si erkektir. %16.55'i 21-30 yaş, %67,58'i 31-40 yaş, %15,86'sı 41-50 yaş aralığındadır. %32,41'i 0-10 yıl, %59,31'i 11-20 yıl, %8,27'si 21-30 yıl arasında mesleki tecrübeye sahiptir. %92,14'ü Türkçe öğretmenliği, %7,58'i diğer lisans bölümlerinden; genel olarak ise %77,93'ü lisans, % 22,06'sı lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerisi Ölçeği

Süğümlü ve Sulak (2020) tarafından 5'li likert tipinde oluşturulup geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek; "iş birlikli", "buluş", "sunuş" ve "araştırma inceleme yoluyla öğretim" şeklinde 4 faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında DFA (doğrulayıcı faktör analizi) uyum istatistikleri GFI = .92; RMSEA= .061; NFI = .92; CFI= .93; $\chi 2/df$ = 1.92; AGFI= .91 şeklinde hesaplanmıştır (Süğümlü ve Sulak, 2020). Elde edilen uyum değerlerinin ilgili literatüre göre kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik analizi tekrar edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise .85 (95% CI= .82, .89) olarak tespit edilmiştir (n=145). Creswell (2012) bir ölçme aracının güvenilir olması için yeterli Cronbach Alpha kesme noktasının .70 olduğunu belirtmektedir. Bu ölçme aracı için elde edilen değer yüksek güvenirlik olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek, akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve entelektüel öz yeterlik olmak üzere dört faktörlü, 27 maddeli ve 5'li likert tipindedir. Ölçeğin doğruluğu geliştirme çalışmasında DFA (doğrulayıcı faktör analizi) ile test edilmiştir. Bu yolla ulaşılan bulgular analiz edildiğinde $\chi 2$ /sd oranının 2.12 olduğu gözlenmiştir. Diğer uyum iyiliği indekslerine ilişkin veriler ise şu şekildedir: NNFI=.97, AGFI=.82, GFI=.85, RMSEA=.06, RMR=.03, CFI=.97, SRMR=.06, NFI=.95 (Çolak,

Yorulmaz ve Altınkurt, 2017). Elde edilen uyum değerlerinin ilgili literatüre göre kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .93 olarak tespit edilmiştir (Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2017). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapılmıştır. Buna göre Cronbach Alpha değeri ise .93 (95% CI= .91, .94) olarak tespit edilmiştir (n=145). Creswell (2012) bir ölçme aracının güvenilir olması için yeterli Cronbach Alpha kesme noktasının .70 olduğunu belirtmektedir. Bu ölçme aracı için elde edilen değer yüksek güvenirlik olarak değerlendirilebilir.

Gerekli etik prosedürler takip edilerek seçilen ölçeklerin yanı sıra araştırmacılar tarafından öğretmenlere cinsiyetlerinin, yaşlarının, görev yıllarının, mezun oldukları lisans programının, eğitim düzeyinin sorulduğu kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde başlamış, bahar döneminde de tamamlanmıştır. Verilerin çevrim içi yöntemle (Google Forms) toplanması uygun görülmüştür. Bu kararın verilmesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin acil uzaktan eğitim ile gerçekleştiriliyor olması etkili olmuştur. Sonrasında 15 referans Türkçe öğretmenine ulaşılarak katılım linki iletilmiştir. Bu öğretmenlerden de tanıdıkları öğretmenlere katılım linkini göndermeleri istenmiştir. Böylelikle verilerin toplanması tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizler, SPSS 24 ve JASP bilgisayar programları kullanılarak yapılmıştır. Bu programlar aracılığı ile yapılacak analizlerde verilerin dağılımlarının normallik değerlerine göre istatistiksel teknikler seçilmiştir. George ve Mallery'e (2003) göre dağılımın normal olduğunu varsaymak için -2 ile +2 arasındaki, Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre ise -1.5 ile +1.5 arasındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları yeterli kabul edilir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfıra yaklaştığında dağılımın normalliği de yükselmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçme araçlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklıkları - 1.5 ve + 1.5 arasında değerler aldığı için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sebeple analizde parametrik testler kullanılmıştır. Veriler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır. Ayrıca korelasyson ve basit doğrusal regresyon hesaplanmasında bootstrap (k=5000) uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama araçlarına ait geçerlik ve güvenirlik bilgileri veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 05.02.2021
Belge sayı numarası= Oturum: 02 Karar: 01.08

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular tablolar şeklinde açıklamaları ile sunulmuştur:

Tablo 1.

Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanma Becerileri ve Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
YT	Kadın	80	4.13	.43	143	-.377	.707
	Erkek	65	4.15	.29			
	Toplam	145					
	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
OY	Kadın	80	4.24	.47	143	-3.611	.000*
	Erkek	65	4.48	.33			
	Toplam	145					

Not. *p<.001, YT: Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi, OY: Öğretmen Öz Yeterliği

Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ve öğretmen öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 1'de paylaşılmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(143)} = -.377, p > .05$). Öğretmen öz yeterlikleri ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(143)} = .-3.611, p < .05$). Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehinedir ($X = 4.48, SS = .33$).

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanma Becerileri ve Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Lisans Mezuniyeti Değişkenine Göre İncelenmesi

	Lisans Mezuniyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
YT	Türkçe	134	4.13	.37	143	-1.115	.267
	Diğer Lisans	11	4.26	.47			
	Toplam	145					
	Lisans Mezuniyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
OY	Türkçe	134	4.34	.42	143	-.678	.499
	Diğer Lisans	11	4.43	.56			
	Toplam	145					

Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ve öğretmen öz yeterlik algıları lisans mezuniyeti değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin lisans mezuniyetine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(143)} = -1.115, p > .05$). Ayrıca öğretmen öz yeterlikleri de eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(143)} = -.678, p > .05$).

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanma Becerileri ve Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
YT	Lisans	113	4.16	.39	143	1.376	.171
	Lisansüstü	32	4.06	.30			
	Toplam	145					

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
OY	Lisans	113	4.33	.45	143	-.695	.488
	Lisansüstü	32	4.39	.37			
	Toplam	145					

Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ve öğretmen öz yeterlik algıları eğitim düzeyi değişkenine göre Tablo 3'te sunulan bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Tablodaki veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($t_{(143)} = 1.376, p > .05$). Bununla birlikte öğretmen öz yeterlikleri de eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(143)} = -.695, p > .05$).

Tablo 4.
Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanma Becerileri ve Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

YT	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.505	2	.253	1.784	.172
Gruplariçi	20.114	142	.142		
Toplam	20.619	144			
OY	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.978	2	.489	2.640	.075
Gruplariçi	26.311	142	.185		
Toplam	27.290	144			

Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin ve öğretmen öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre incelenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine ait değerler Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,142)} = 1.784, p > .05$). Başka bir bulguya göre öğretmen öz yeterliğinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F_{(2,142)} = 2.640, p > .05$).

Tablo 5.
Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanma Becerileri ve Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Meslek Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi

YT	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.287	2	.144	1.003	.369
Gruplariçi	20.332	142	.143		
Toplam	20.619	144			
OY	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.841	2	.421	2.258	.108
Gruplariçi	26.449	142	.186		
Toplam	27.290	144			

Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri ve öğretmen öz yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre ele alınmıştır. Bu doğrultuda yararlanılan tek yönlü varyans analizine ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin mesleki tecrübeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir

($F_{(2,142)} = 1.003, p > .05$). Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği de anlaşılmaktadır ($F_{(2,142)} = 2.258, p > .05$).

Tablo 6.
Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Kullanma Becerileri ve Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
YT (1)	1									
YT1 (2)	.762*	1								
YT2 (3)	.773*	.363*	1							
YT3 (4)	.749*	.450*	.486*	1						
YT4 (5)	.560*	.447*	.047	.388*	1					
OY (6)	.591*	.363*	.368*	.591*	.476*	1				
OY1 (7)	.500*	.390*	.240*	.502*	.431*	.696*	1			
OY2 (8)	.572*	.405*	.307*	.548*	.504*	.787*	.458*	1		
OY3 (9)	.392*	.147	.265*	.476*	.321*	.829*	.331*	.592*	1	
OY4 (10)	.484*	.309*	.356*	.411*	.335*	.859*	.631*	.514*	.560*	1
Ortalama	4.14	3.70	4.30	4.37	3.93	4.35	4.33	4.51	4.47	4.06
SS	.37	.66	.43	.44	.73	.43	.49	.45	.57	.61

Not. *p<.001, N=145; SS: Standart Sapma, YT: Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi Ölçeği Genel, YT1: Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi Faktör 1, YT2: Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi Faktör 2, YT3: Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi Faktör 3, YT4: Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi Faktör 4, OY: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Genel, OY1: Öğretmen Öz Yeterlik Faktör 1, OY2: Öğretmen Öz Yeterlik Faktör 2, OY3: Öğretmen Öz Yeterlik Faktör 3, OY4: Öğretmen Öz Yeterlik Faktör 4.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerileri ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r = .59, p < .001;\ 95\%\ CI = .47, .68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca yöntem ve teknik kullanma becerisi ölçeğinin kendi alt faktörleri ile öğretmen öz yeterliği ölçeğinin alt faktörleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bunlar Tablo 6'dan ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Buna göre öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerileri yükseldikçe, öğretmen öz yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik kullanma becerilerinin öğretmen öz yeterliğini ne ölçüde yordadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizinden önce bazı ön kontroller yapılmış, değişkenlerin ikili ilişkileri incelenmiş ve çoklu eş doğrusallığın olmamasına dikkat edilmiştir. Oto korelasyon durumu Durbin-Watson değeri doğrultusunda sorgulanmış ve elde edilen değerin (1.87) normal sınırlar arasında olduğu tespit edilmiştir (Field, 2009). İkinci olarak bağımsız değişkenin açıklayamadığı varyans oranı olan tolerans değeri (*1-R²*) ile varyans büyütme faktörü (*VIF*) analiz edilmiştir. Tolerans değeri .20 değerinden daha büyük ve varyans büyütme faktörü (*VIF* = 1.0) 10 değerinden daha düşük olduğu için çoklu bağıntı probleminin olmadığı anlaşılmıştır (Field, 2009).

Tablo 7.
Öğretmen Öz Yeterliğinin Yordayıcısı Olarak Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi

	B	SE	*ß*	*t*	*p*
Sabit	1.533	.323		4.749	<.001
YT	.680	.078	.59	8.770	<.001

Not. k=5000, R^2 = .35, ΔR^2 = .34, *p* < .001, YT (Bağımsız Değişken): Yöntem ve Teknik Kullanma Becerisi, Bağımlı Değişken: Öğretmen Öz Yeterlik Algısı

Öğretmen öz yeterliğinin yordayıcısı, Tablo 7'de gösterilmiştir. Gerekli ön koşulların sağlanmasının ardından gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, yöntem ve teknik

kullanma becerisinin, öğretmen öz yeterlik toplam varyansının %34'ünü açıkladığı belirlenmiştir ($F_{(1,143)} = 76.905, p < .001$). Yöntem ve teknik kullanma becerisinin regresyon modeline pozitif katkısının anlamlı (ß $= .59, p < .001$; 95% $CI = .52, .83$) olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri cinsiyete, lisans mezuniyet bölümlerine, eğitim durumlarına, yaş gruplarına, mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Süğümlü ve Sulak (2020) tarafından yürütülen araştırmada da cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, lisans mezuniyet bölümüne göre Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanma becerileri değişmemiştir. Bunların yanı sıra Süğümlü ve Sulak'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre yöntem ve teknik kullanma becerileri farklılık göstererek meslek yılı artan grupların becerileri de daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algıları cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu durum alanda yapılan bazı çalışmaların sonuçları ile örtüşmezken (Ekici, 2006; Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017), bazı çalışmalar da yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla uyuşmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Izgar ve Dilmaç, 2008; Korkuk ve Babaoğlan, 2012; Yeşilyurt, 2013). Bunun yanı sıra pek çok çalışmada öğretmen öz yeterliğinin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür (Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç, 2012; Aslan ve Kalkan, 2018; Azar, 2010; Baykara, 2011; Ercan-Özaydın, Çavaş ve Arslan-Cansever, 2017; Uzun, Özkılıç ve Şentürk, 2010; Üstüner, vd., 2009; Saracoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Tejeda-Delgado, 2009).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları lisans mezuniyet bölümüne, eğitim durumuna, yaşına ve mesleki deneyim yılına göre araştırmada anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmen öz yeterlik algılarının eğitim durumuna (Aslan ve Kalkan, 2018), mesleki deneyim yılına göre (Aslan ve Kalkan, 2018; Saracoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Güvenç (2011) ise öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça öz yeterlik algısı puanlarının azaldığını belirtmektedir. Bazı araştırmalarda da burada olduğu gibi öğretmen öz yeterlik algıları lisans mezuniyet bölümüne (Saracoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010), eğitim durumuna (Üstüner, vd., 2009), mesleki deneyim yılına (Ekici, 2006; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Üstüner, vd., 2009) göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerileri ve öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca basit doğrusal regresyon analizi ile yöntem ve teknik kullanma becerisinin, öğretmen öz yeterlik toplam varyansının %34'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Literatür tarandığında doğrudan araştırma konusu ile ilgili yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Zee ve Koomen (2016) öğretmen öz yeterliliği ile öğrencilerin akademik uyumu, öğretmen davranış kalıpları ve sınıf kalitesiyle ilgili uygulamaları, öğretmenin kişisel başarısı, iş tatmini ve bağlılık dâhil öğretmenlerin psikolojik refahının altında yatan faktörler ile olumlu bağlantılar olduğunu belirtmektedir. Kim ve Seo (2018) yapılan 16 çalışma ve 4130 öğretmeni içeren meta analiz araştırmasında öğretmen yeterliği ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ortalama ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan görülmektedir ki öğretmen öz yeterliği eğitimde oldukça etkili bir değişkendir. Bu sebeple yeterliğin yükselmesi eğitim kalitesini de geliştirecek bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerileri öğretmen öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmuştur. Bu sonuç yöntem ve teknik kullanma becerisinin öğretmen öz yeterliğini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma becerilerinin geliştirilmesi ile öğretmen öz yeterliği de olumlu yönde etkilenebilir.

Dirican (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim sürecine dair görüşleri ile öz yeterlik algıları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. 2005 yılından itibaren Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu öğretim programları bulunmaktadır. Öğretim programlarında önerilen yöntem ve tekniklerin de öğrenci merkezli uygulanacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan Dirican'ın çalışmasında elde edilen öğrenci merkezli eğitime öğretmenlerin bu tarzdaki eğitimi uygularken kullandıkları yöntem ve teknikler de dâhil olabilir. Dolayısıyla günümüzdeki öğretim

programına uygun yöntem ve tekniklerin kullanma becerileri ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında ilişki kurulabilir.

Yapılan araştırmadan ve diğer araştırmalardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin öz yeterliklerinin, onların uyguladığı eğitim-öğretim stilleri, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaları ile anlamlı ilişkisi vardır. Literatür bölümünde ve tartışma bölümünde yer alan diğer çalışmalarda da öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısıyla ve mesleki tutumla ilişkili olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerinin gelişmesinin birden çok faydasının olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler sunulabilir:

1. Öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında anlamlı pozitif ilişki olması sebebiyle, öğretmenlik lisans programında yöntem ve teknikler ile ilgili derslere daha fazla önem verilebilir.
2. Bu araştırmada yapılan inceleme ve analizler farklı örneklemlerle tekrar edilerek bu konu ile ilgili bulgular temellendirilebilir.
3. Öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlikleri nitel yöntemler kullanılarak incelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 05.02.2021
Belge sayı numarası= Oturum: 02 Karar: 01.08

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

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

Destek ve Teşekkür

Çalışmaya katılım sağlayan Türkçe öğretmenlerine teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 48-58.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and special education*, *17*(2), 86-95.

Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 26-34.

Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *14*(2), 205-217.

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 299-307.

Ashton, P. T. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. In C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom meliu* (s. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.

Ashton, P. T., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 477-494.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(12), 235-252.

Bakaç, E. ve Raşit, Ö. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu eğitim dergisi*, *25*(4), 1389-1404.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.

Bayrakdar, U., Vural-Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(2), 133-149.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(1), 113-132.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). New Jersey: Pearson.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New Jersey: Pearson.

Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkın, A. (2013). Adaptation of sources of self-efficacy inventory into Turkish. *İlköğretim Online*, *12*(3), 749-758.

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 20-32.

Dal, S. ve Tatar, N. (2017). Temel kavramlar. S. Dal ve M. Köse (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 1-45). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dellinger, A. B. (2001). *A study of the measurement and sources of teachers' self and collective efficacy beliefs in professional learning environments* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, *24*(3), 751-766.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 96-111.

Dirican, E. E. (2014). *Matematik öğretmenlerinin öz-yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 62-76.

Ercan-Özaydın, T., Çavaş, P. ve Arslan-Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *18*(1), 1-30.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. In S. L. Britner (Ed.), *Perspectives on cognitive psychology. Self-efficacy in school and community settings* (s. 125–150). New York: Nova Science Publishers.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). CA: Sage.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10th ed.). Boston: Pearson.

George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31*,* 627-643.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *17*(1), 99-116.

Infurna, C., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(1), 1-7.

Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with simpliscomm and language*. Lincolnwood: Scientific Software International.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *46*(4), 529-540.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *8*(16), 269-281.

Kutluca, A. Y. ve Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 217-236. DOI: 10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182919

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Moore, W. ve Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,* San Francisco.

Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *12*(3), 783-795.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543-578.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*(1), 311-326.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology,* 99*,* 611–625.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, *27*(1), 66-81.

Süğümlü, Ü. ve Sulak, S. E. (2020). Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi*, 171, 147-171.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.

Tejeda-Delgado, M. D. C. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender, and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, *24*(1), 112-119.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

Tschannen–Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2) 202–248. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1170754

Uzun, A., Özkılıç, R. ve Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 5018-5021.

Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *18*(2), 651-668.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 1-16.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82*,* 81–91.

Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, *12*(45), 88-104.

Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015.

Extended Abstract

Introduction

In social cognitive theory, Bandura discussed the concept of self-efficacy, which expresses the belief in one's ability to organize and execute the necessary action plans to manage possible situations (Bandura, 1997). Efficacy belief affects how people think, feel, motivate themselves and behave (Bandura, 1997). The concept of self-efficacy covers a broad set of contents because self-efficacy deals with a person's stance on all the occurrences they may encounter. In other words, this concept is not specifically limited to the teaching profession, thus enabled the creation of a field of study which examines self-efficacy particularly in the teaching profession. In the studies carried out on teacher efficacy in the 1970s, Bandura's theory was not mentioned (Dellinger, Bobbett, Oliver, & Ellett, 2008); after the 1980s, studies on teacher self-efficacy gained momentum (Çapa-Aydin, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli & Tarkın, 2013). Thus, it can be said that the interest in the subject of teacher self-efficacy started with the theoretical-based studies, and this interest has increased to the present day.

Ashton (1985) defined teacher competence as teachers' belief in their ability to have a positive effect on students' learning. Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy (1998) defined teacher competence as teachers' belief in their ability to organize and carry out the actions required to successfully perform a particular teaching task in a given context. Dellinger (2001) suggests the theory that teacher efficacy and teacher self-efficacy beliefs are structured differently and therefore, teacher competence and teacher self-efficacy need to be conceptualized and measured differently. Teacher self-efficacy is defined as the individual beliefs of teachers in their ability to fulfil certain teaching tasks up to a certain

standard in a given situation (Dellinger, Bobbett, Oliver & Ellett, 2008). Thus, this concept can be evaluated as a situation that affects the teaching activities and the quality of the teaching.

Teachers' method-technique usage skills may affect their self-efficacy perception. In the formal education process, lessons are taught according to specific methods and techniques. If the teacher specializes in these, it may affect their belief that they will fulfil the requirements of their profession better.

The use of method-technique in the field of education is an important factor in the quality of education. Teachers' perceptions of professional self-efficacy are also very pertinent to education as can be deduced from the findings of the studies carried out. Determining the relationship between these two variables has been deemed necessary in order to present a more immersive perspective to the current literature.

The main purpose of the study is to determine the relationship between Turkish teachers' method and technique usage skills and their self-efficacy beliefs.

Method

This study was carried out with relational research, one of the quantitative research designs which excludes manipulation of an independent variable (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Creswell (2012) defines relational studies as procedures in quantitative research in which researchers measure the degree of relationship between two or more variables using correlational statistical analysis.

As part of the research, 145 Turkish teachers working in various cities of Turkey participated in the study.

Using Turkish Teaching Methods and Techniques Skill Scale: The scale prepared in 5-point likert type; it consists of 4 factors and 26 items: "Collaborative", "Invention", "Presentation" and "Teaching through Research and Analysis". The Cronbach Alpha reliability coefficient of this scale was determined as .80. DFA fit statistics were calculated as GFI = .92, RMSEA = .061, NFI = .92, CFI = .93, $\chi 2$ / df = 1.92, AGFI = .91 (Süğümlü & Sulak, 2020). In this study, the reliability analysis of the scale was calculated. Accordingly, the Cronbach Alpha value of the scale was determined as .85 (95% CI = .82, .89) (n = 145).

Teacher Self-Efficacy Scale: The scale has 27 items, four-factor and 5-point likert type, which are Academic Self-Efficacy, Professional Self-Efficacy, Social Self-Efficacy and Intellectual Self-Efficacy. The accuracy of the scale was tested with DFA. When the findings obtained in this way were analyzed, it was observed that the ratio of $\chi 2$ / df was 2.12. The data for other goodness of fit indices are as follows: NNFI = .97, AGFI = .82, GFI = .85, RMSEA = .06, RMR = .03, CFI = .97, SRMR = .06, NFI = .95. The Cronbach Alpha value of the scale was determined as .93 (Çolak, Yorulmaz & Altınkurt, 2017). In this study, the reliability analysis of the scale was calculated. Accordingly, the Cronbach Alpha value was determined as .93 (95% CI = .91, .94) (n = 145).

Analyses were performed by using SPSS 24 and JASP computer programs. Statistical techniques were chosen according to the normality values of the distributions of the data in the analyses to be made within these programs. The data were analyzed using one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient, independent groups t-test, simple linear regression analysis.

Result and Discussion

In the study, Turkish teachers' method and technique usage skills did not differ significantly according to gender, bachelor graduation departments, educational status, age groups, and years of professional experience. In the study conducted by Süğümlü and Sulak (2020), Turkish teachers' method and technique usage skills did not vary according to gender, age, education level and undergraduate graduation department. However, method and technique usage skills differed according to the teachers' professional experiences: The skills of the groups with longer professional experience were determined to be higher.

When considering gender as a factor, Turkish teachers' self-efficacy perceptions differed in favor of males. While this situation is in contrast to some studies in the field (Ekici, 2006; Ünlü, Kaşkaya & Kızılkaya, 2017), some studies also agree with this finding (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Izgar &

Dilmaç, 2008; Korkuk & Babaoğlan, 2012; Yeşilyurt, 2013). Furthermore, more studies conclude that gender does not have a significant effect on teacher self-efficacy (Altıntaş, Özdemir & Kerpiç, 2012; Aslan & Kalkan, 2018; Azar, 2010; Baykara, 2011; Ercan-Özaydın, Çavaş & Arslan-Cansever, 2017; Uzun, Özkılıç & Şentürk, 2010; Saracoğlu, Karasakaloğlu & Gencel, 2010; Tejeda-Delgado, 2009; Üstüner, et al., 2009).

Self-efficacy perceptions of teachers did not differ significantly in the study according to their bachelor graduation department, educational status, age, and professional experience years. On the other hand, in various studies, it is seen that teachers' self-efficacy perceptions differ significantly according to education status (Aslan & Kalkan, 2018) and professional experience (Aslan & Kalkan, 2018; Saracoğlu, Karasakaloğlu & Gencel, 2010). Güvenç (2011) states that as the seniority of teachers increases, their self-efficacy perception scores decrease.

In the study, it was found that there is a positive and significant relationship between teachers' method and technique usage skills and teacher self-efficacy. In addition, the simple linear regression analysis - determined that the skill of using methods and techniques explained 34% of the total variance of teacher self-efficacy. Zee and Koomen (2016) state that there are positive links with teacher self-efficacy and factors underlying teachers' psychological well-being including students' academic compliance, teacher behaviour patterns and classroom quality practices, teachers' personal success, teachers' job satisfaction and commitment. Kim and Seo (2018) concluded in a meta-analysis study involving 16 studies and 4130 teachers that the average relationship between teacher efficacy and students' academic achievement is significant. From this study, it can be concluded that teacher self-efficacy is a very influential variable in education. For this reason, increasing the competence of teachers is presumed to improve the quality of education. As evidenced by the positive and significant relationship between teachers' method and technique use skills and teacher self-efficacy, the skill of using method and technique may affect teacher self-efficacy.

Sevim, O., Karabulut, A. ve Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1066-1080.

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

Gelis/Received: 28.04.2021 Kabul/Accepted: 09.09.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çağrışımlarını Yaz Taktiğinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Tutum ve Kaygılarına Etkisi

Oğuzhan SEVİM[*]
Ahmet KARABULUT[**]
Veysel ELKATMIŞ[***]

Öz

Bu araştırmada; kavram haritaları, kelime ağı oluşturma tekniği ve zihin haritaları tekniğinin bir arada kullanılmasıyla oluşan "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi araştırılmıştır. Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen ile zayıf deneysel desenlerden ön test-son test tek gruplu desen kullanıldığı bu çalışmada nicel verileri daha iyi açıklayabilmek amacıyla nitel veriler de toplanmıştır. Çalışmada, zayıf deneysel desenlerden ön test -son test tek gruplu desen yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan özel yetenekli 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden 'sıralı eş zamanlı karma yöntem örneklemi' kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen nicel veriler, 'Çağrışımlarını Yaz' taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli birey, kavram haritaları, zihin haritaları, kelime ağı oluşturma, yazma tutum ve kaygısı

The Effect of the Write Your Connotation Tactics on the Writing Attitude and Anxiety of Gifted Students

Abstract

The use of concept maps, word networking and mind mapping techniques together, and the effect of the mentioned application on the writing attitudes and anxieties of gifted students were tried to be investigated in this study, which the researchers describe as the "Write Your Connotations" tactic. In the study, descriptive sequential design, one of the mixed research methods, was used and qualitative data were collected at the end of the study in order to explain the obtained quantitative data better. The study was conducted with a pre-test and post-test single-group design among weak experimental designs. The study group of this research consists of 40 gifted students studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades in Bingöl city in 2019-2020 academic year. While creating the study group, one of the purposeful sampling methods, "sequential simultaneous mixed method sampling" was used. From the data obtained at the end of the study, it was concluded that the quantitative and qualitative results coincide with each other and based on these results, the "Write Your Connotations" tactic, which consists of the combination of word networking, mind maps and concept map, has a positive effect on the writing attitudes and anxieties of gifted students.

Keywords: Gifted person, concept maps, mind maps, word networks, writing attitude and anxiety

[*]Prof. Dr., Atatürk Ünv., Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzurum, e-posta:oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7533-4724

[**]Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Ünv., Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ağrı, e-posta:karabulut.ahmet25@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2222-4078

[***]Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Bingöl BİLSEM, Türkçe Öğretmeni, Bingöl, e-posta:veysel.elkatmis@gmail.com , ORCID: orcid.org/ 0000-0002-9599-8330

Giriş

Yazma; duygu, düşünce ve hayalleri anlatmada başvurulan bir anlatım biçimidir. Hem günlük hayatta hem mesleki hayatta görüş ve bilgilerin başkasına aktarılmasında, kendini ifade edebilmede yazma becerisi oldukça önemli bir yere sahiptir. Yazı dili toplum içinde iletişim kurabilmek adına yazma becerisi başlı başına bir ihtiyaçtır denilebilir. Toplumların geleceğinde önemli bir işlev göreceği düşünülen özel yetenekli öğrencilerin diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerilerinin geliştirilmesi de kritik bir öneme sahiptir. Bu öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme ve iletişim kurmada yazma becerisini kullanmaları, sahip oldukları yetiyi açığa çıkarabilmelerinde oldukça önemlidir. Özel yetenekli öğrenci kavramı ile üstün yeteneklilik ve üstün zekâlılık kavramları bugün birbirinin yerine kullanılmakta ve bu kavramların aynı olduğu düşünülmektedir. Ancak bu kavramlar birbirinden farklıdır. Zekâ testlerinden 130 ve üzeri puan alanlar üstün zekâlı birey olarak kabul edilmektedir. Üstün yetenek ise içinde üstün zekâyı da barındıran, kapsamı daha geniş bir kavramı ifade etmektedir. Bu kavramların yanlış şekilde birbirinin yerine kullanılması nedeniyle, Millî Eğitim Bakanlığı da "üstün yeteneklilik" ve "üstün zekâlılık" kavramlarını içinde barındıran "özel yeteneklilik" kavramını kullanmaya başlanmıştır (Özsoy, 2015).

Özel yetenekli öğrenciler, kelime hazinelerinin zenginliği, iletişim kurma becerileri, yaratıcılık özellikleri ve temel dil becerilerini kullanabilmeleri bakımından akranlarına göre belirgin olan öğrencilerdir (Çağlar, 2004). Bundan dolayı özel yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı bir ana dili eğitimi almaları önem arz etmektedir. Ana dili eğitiminde beceriler, anlama ve anlatma olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır ve öğrencilerin en zorlandıkları beceri alanı ise anlatma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına yönelik yeterli çalışma yapılmamıştır (Saluk ve Pilav, 2018). Ancak Palmquist ve Young'ın 1992 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre dört temel dil becerisinden biri olan yazma konusunda özel yetenekli öğrencilerin kaygı yaşadıkları ve buna bağlı olarak da olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Yazma kaygısı, bireyin yazma göreviyle ilgili hislerini olumsuz etkileyen, bozan ruhsal durumlardır (Özsoy, 2015). Yazma tutumu ise yazarın yazma eylemi karşısındaki -mutluluk ya da mutsuzluk gibi- duygusal eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Graham, Berninger ve Fan, 2007). Yazma becerisi, içindeki süreçler bakımından yazan kişilerin olumsuz tutum ve tavır geliştirmelerine neden olmaktadır (Saluk ve Pilav, 2018). Bireyin yazma kaygısı yaşamaması, yazma eylemi karşısında olumsuz tutum geliştirmemesi, kendini yazılı olarak amacına uygun ve doğru bir şekilde ifade edebilmesi için yazılı anlatım becerisini geliştirici etkinlikler yapması, bazı eğitimleri alması gerekmektedir. Bunun için de uygun strateji, yöntem, teknik ve taktiklerin belirlenip uygulanması oldukça önemlidir. Eğitim bilimlerinde, strateji bir amaca ulaşmak için izlenecek yolun planlanmasıdır; yöntem, amaca ulaşmada kullanılan yol, teknik bu yolun uygulama biçimi, taktik ise tekniklerin derslerde farklı şekillerde kullanılması ve öğretmenin kişisel çabasına ve isteğine göre yapılan etkinliklerdir (Akyürek, 2013; Özbay, 2006; Ş. Tok, 2011; T. N. Tok, 2011; Toker, 2003; Strateji-Yaklaşım, 2021). Ülkemizde yapılan çalışmalarda uygun eğitim ortamlarında, uygun yöntem ve tekniklerle yazılı anlatım becerisinin geliştirilebileceği, yazma kaygısının ortadan kaldırılabileceği ve bireyin yazı yazmaya karşı olumlu bir tutum sergileyebileceği belirtilmiş, öğrencilere daha özendirici ve farklı yazma uygulamaları yaptırılmasının, yaptırılan çalışmaların değerlendirilmesinin, değerlendirmelere göre eksiklerin giderilmesinin, kazanımların edinilmesi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Anılan, 2005; Bağcı, 2007; Sak, 2010; Göçer, 2010; Özsoy, 2015).

Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için birçok teknik bulunmaktadır. Listeleme, kümelendirme, not alma, küpleştirme, beyin fırtınası, soru-cevap, zihin haritası, kavram haritası, kelime ağı oluşturma gibi teknikler bunlardan bazılarıdır. Bu tekniklerin öğrencilere faydası yadsınamaz ancak her yöntem ve tekniğin her öğrenciye aynı oranda fayda sağlamayabilir. Yazılı anlatım becerilerini geliştirmekte, "kelime ağı oluşturma tekniğine" dayalı olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanması ile geleneksel tekniklerin uygulanması arasında anlamlı fark olduğu görülmekte söz konusu teknik ile yazı yazma çalışmalarında verimli sonuçlar elde edilmektedir (Anılan, 2005). Yine "kavram haritaları" ile yapılan etkinliklerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin öğretiminde, öğrenci merkezli bir şekilde destek sağlamaktadır (Acat, 2003). Bu tekniğin bilhassa bireyin var olan bilgilerini zihninde yapılandırması açısından verimli bir teknik olduğu bilinmektedir.

Benzer şekilde "zihin haritası tekniği" ile yapılan yazma çalışmaları da öğrencilerde yazma becerilerini hem biçim hem de dil ve anlatım yönünden geliştirmektedir. Özellikle yazı yazma sürecinde yazma ön çalışmalarında kullanılmasının öğrencilere yarar sağladığı görülmektedir. Yine "kelime ağı oluşturma", "kavram haritaları" ve "zihin haritaları" tekniklerinin öğrencilerin yazma tutum ve kaygısı ile yazma başarısına olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir (Tağa, 2013). Bununla beraber çalışmalar göstermektedir ki geleneksel dil öğretimi yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda dil becerileri yeterince kazandırılamamaktadır (Acat, 2003). Türkçe dersinin öncelikli amaçları arasında bulunan anlama ve anlatma becerisinin geliştirilmesi, bu becerilerin kendi aralarında bütüncül olarak geliştirilmesine dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü dil becerileri sadece okul ortamında değil hayatın her alanında önem verilmesi gereken yeterliklerdir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine günümüz eğitim anlayışı temel alındığında yenilikçi, eğlenceli ve karma tekniklerin kullanılmasının bireylerin yetiştirilmesinde etkili bir yol olduğu görülmektedir. Yapılan birçok çalışma adı geçen tekniklerin verimliliğini ortaya koymuştur (Bircan-Manay, Türkel ve Savaş 2017; Tağa, 2013; Şahin, Kurudayıoğlu ve Öztürk, 2013; Cavkaytar, 2010; Kapar-Kuvanç; 2008). Ancak özel yetenekli öğrencilerin bu tekniklerin verimliğinden ne düzeyde yarar görebilecekleri ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan araştırma, özel yetenekli öğrencilerle yapılmasından dolayı önem arz etmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin mükemmele erişmek için gayret sarf ettikleri ve genellikle de başarılı oldukları bilinmektedir. Ancak bazen yazma konusunda bu durum mükemmeli yakalayamama kaygısı olarak görülmekte ve yazı yazma tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler "birçok alanda derin ve geniş bir ilgi ve bilgiye sahiptirler." (Çağlar, 2004). Bu durum da kendi yazdıklarını beğenmeme gibi olumsuz bir durum oluşturabilmektedir. Yazma sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi ve nitelikli ürünlerin ortaya koyulabilmesi, öğrencilerin yazmaya ilişkin herhangi bir olumsuz tutum göstermemelerine bağlıdır (Tunagür ve Kardaş, 2021; Akkaya, 2011).

Bu araştırmada; kavram haritaları, kelime ağı ve zihin haritaları tekniklerinin bir arada kullanıldığı "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmamızda özel yetenekli öğrenciler için haritalama tekniklerinden olan kelime ağı oluşturma, kavram haritaları ve zihin haritaları tekniklerinin aynı anda ve beraber kullanılması tasarlanmış ve "Çağrışımlarını Yaz" taktiği şeklinde isimlendirilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi taktik bir öğretim tekniğinin uygulanma biçimidir. Bu çalışmada da kavram haritaları, zihin haritaları ve kelime ağı oluşturma tekniklerinin aynı anda ve birlikte kullanılması şeklinde bir taktik geliştirilmiştir. Ardından bu taktiğin kullanılacağı iki hafta sürecek bir yazma uygulaması düzenlenmiştir. Çalışmada şu araştırma sorunlarına cevap aranmıştır:

1. "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin uygulandığı deney grubunun (özel yetenekli öğrenciler) uygulama öncesine ve sonrasına ait ortalama yazma kaygı puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?
2. "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin uygulandığı deney grubunun (özel yetenekli öğrenciler) uygulama öncesine ve sonrasına ait ortalama yazma tutum puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?
3. Çalışma grubundaki öğrencilerin "Çağrışımlarını Yaz" taktiği ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

"Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin, özel yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarına etkisi ile öğrencilerin taktikle ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Çalışmada karma yöntemin kullanılma sebebi, nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yönlerini kapatarak daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktır. Çünkü Creswell'e (2017) göre nitel veya nicel kaynaklardan birinin kullanılması o yöntemin doğasından kaynaklanan zayıflıkların bulunmasından dolayı yeterli olmayabilir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda, zayıf deneysel desen içerisinde yer alan ön test-son test tek gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın karma yöntem deseninde ise, açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desenin amacı, çalışmaya nicel bir aşama ile başlayıp elde edilen nicel verileri açıklamak amacıyla çalışmanın sonunda nitel veriler toplamaktır (Creswell, 2017). Nicel sonuçlar, çalışma hakkında istatiksel veriler ortaya koyarken bu sonuçların nasıl oluştuğuna ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar yapma imkânı sunmamaktadır. Buna bağlı olarak da nicel sonuçları ayrıntılı olarak açıklayabilmek için nitel çalışmalara başvurulur. Böylece açıklayıcı ardışık desen oluşur.

Açıklayıcı ardışık desenin adımları şu şekildedir:

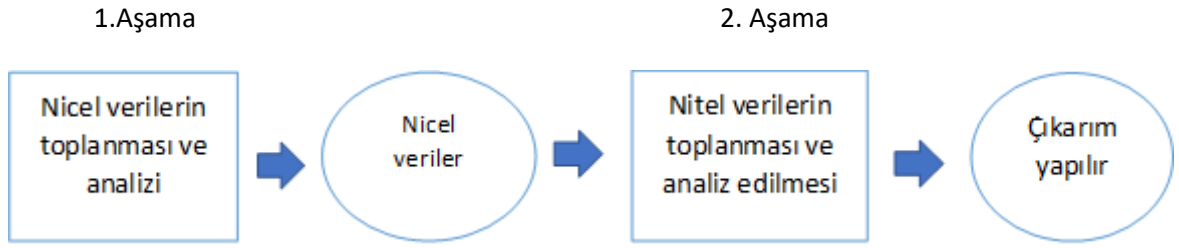
1. Nicel veriler toplanır ve analiz edilir.

2. Nitel veriler için hangi sonuçların daha ayrıntılı bir biçimde araştırılacağı ve sorulacak sorular için nicel verilerin sonuçları incelenir.

3. Nicel verileri açıklamaya yardımcı olacak nitel veriler toplanır ve analiz edilir.

4. Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların nasıl kullanılacağına ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Creswell, 2017).

Araştırmanın deseninin diyagramı aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 1. Açıklayıcı Ardışık Desenin Aşamaları

Örneklem / Araştırma grubu

Ülkemizde özel / üstün yetenekli öğrenciler resmî olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim görebilmektedirler. Bu araştırmada, çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bingöl merkezde eğitim öğretime devam etmekte olan ve 5, 6, 7, 8. sınıfta okuyan özel / üstün yetenekli 40 ortaokul Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki bu 40 öğrencinin 5'i 5. sınıf, 5'i 6. sınıf, 16'sı 7. sınıf ve 14'ü ise 8. sınıf öğrencisi olarak yer almıştır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden "sıralı eş zamanlı karma yöntem örneklemi" kullanılmıştır. Bu örneklem, olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri şeklinde yani nicel-nitel / nitel-nicel sıralı biçimde örneklem seçilmesin dayanır (Baki ve Gökçek, 2012). Kemper, Stringfield ve Teddlie'ye (2003) göre, sıralı nicel-nitel teknik en yaygın kullanılan tekniktir. Bu teknik ile yapılan çalışmaların çoğunda nicel aşamada kullanılan örneklem, nitel aşamada örneklem seçimi için belirleyici olarak kullanılır. Dolayısıyla çalışmanın nicel ve nitel aşamalarındaki çalışma grubu özdeş olarak belirlenmiştir.

Deneysel İşlem Süreci

Çalışmada yazma tutum ve kaygısına etkisi araştırılan bağımsız değişken; zihin haritaları, kelime ağı oluşturma ve kavram haritaları tekniklerinin aynı anda kullanılmasıyla tasarlanan "Çağrışımlarını Yaz" taktiğidir.

Çalışma grubunda "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin deneysel işlem uygulanma sırası şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Aşama: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere sınıf seviyelerine ve derslerin saatlerine göre kendi yazı yazmaya yönelik tutum ölçeği (YAYTÖ) ile yazma kaygısı ölçeği verilmiş ve bu ölçekleri dikkatlice doldurmaları istenmiştir.

2. Aşama: Çalışma grubunda yer alan öğrencilere sırasıyla zihin haritası (akıl haritası), kelime ağı oluşturma, kavram haritası teknikleri ile ilgili bilgi verilmiş ve tekniklerle ilgili örnekler incelenmiştir.

3. Aşama: Çalışma grubundaki öğrencilere herhangi bir konuda zihin haritası, kelime ağı ve kavram haritası oluşturmaları istenmiş ve öğrenci ürünleri incelenmiştir. Bu üç tekniğin aynı anda kullanılmasının "Çağrışımlarını Yaz" taktiği şeklinde isimlendirildiği söylenmiştir.

4. Aşama: Çalışma grubundan "Çağrışımlarını Yaz" taktiğini kullanarak istedikleri bir konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Çalışma, 2 hafta boyunca toplam 8 saat uygulanmıştır. Çalışmanın normalde 4 hafta boyunca haftada 2 saat uygulanması amaçlanmışsa da müfredattan ve izin durumlarından dolayı çalışma yoğunlaştırılmış bir şekilde uygulanmıştır.

5. Aşama: Aynı gruba yazı yazmaya yönelik tutum ölçeği (YAYTÖ), yazma kaygısı ölçeği ve "Çağrışımlarını Yaz" taktiğini ile ilgili görüşme formu verilmiş ve elde edilen veriler dâhilinde öğrenci görüşleri analiz edilmiştir.

Verilerinin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Karma yöntem odaklı yapılan bu çalışmada nicel ve nitel verileri elde etmek araştırmanın verilerini toplamak amacıyla 3 farklı veri toplama aracı (2 nicel, 1 nitel) kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları, nitel ve nicel araçlar olmak üzere 2 başlıkta ele alınmıştır.

Nicel veri toplama araçları

Çalışmada, "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin özel yetenekli bireylerin, yazma tutum ve kaygılarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarını belirlemek üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazma tutumlarını belirlemek için Susar Kırmızı'nın (2009) geliştirdiği "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ)" kullanılmıştır. YAYTÖ beş basamaklı Likert tipi olarak "hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum" şeklinde yapılmıştır. Düzenlenen ölçekte alınabilecek puan 34-170 aralığındadır. Alınan puanın yüksek olması, yazma tutumunun olumlu olduğunu; düşük olması ise yazma tutumunun olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uygulanma süresi 10-15 dakika arasında değişmektedir. Ölçek, deney grubunu oluşturan 40 öğrencinin tamamına uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan bir ölçek ise Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilen 26 maddelik Yazma Kaygısı Ölçeği'dir. Beş dereceli Likert tipi olarak "her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiç" şeklinde geliştirilen bu ölçekten en yüksek 130, en düşük 26 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan, madde sayısı olan 26'ya bölünerek yazma kaygısı ile ilgili bir sonuç çıkarılmaktadır. Bu işlem sonucunda 1,00-1,80, hiç; 1,81-2,60, nadiren; 2,61-3,40, bazen; 3,41-4,20, sık sık; 4,21-5,00, her zaman olarak belirlenmiştir. Bu ölçeğin uygulanma süresi 5-10 dakika arasında değişmektedir. Bu ölçek de deney grubunun tamamına uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan tutum ve kaygı ölçeğinden elde edilen puanların dağılımları için çarpıklık ve basıklık katsayıları ile normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov testi ve Shaphiro Wilk Testi) kullanılmış ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Ölçme aracı ve alt faktörlerinin normallik testlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme Araçları	$Z_{Çarpıklık}$	$Z_{Basıklık}$	*K-S Testi*		*S-W testi*	
			İstatistik	*p*	İstatistik	*p*
Tutum Ölçeği	0,41	-0,01	0,049	0,200*	0,990	0,502*
Kaygı Ölçeği	-1,97	0,44	0,070	0,200*	0,974	0,504*

Not. *p > 0,05; K-S testi = Kolmogorov-Smirnov testi, S-W = Shaphiro-Wilk testi

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen toplam puanının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Nitel veri toplama aracı

Karma yöntemle tasarlanan bu çalışmada, nicel verilerin yanında nitel veriler de elde edilmek istenmiştir. Bu amaçla, deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulamayla ilgili düşüncelerini almak için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanıp geliştirilmesinde uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Görüşme formu; Türkçe eğitimi alanında 2 uzman, eğitim bilimleri alanında 1 uzman ile 2 Türkçe öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Alınan bu görüşler doğrultusunda bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formu, 4 sorudan oluşmaktadır (**Ek-1**).

Verilerin Analizi

Deney grubuna yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma kaygılarına ilişkin kullanılan ölçekler dâhilinde ön ve son test uygulanmış ve çalışmanın sonunda uygulamaya katılan öğrencilerden çalışma ile alakalı nitel görüşler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler şu şekilde analiz edilmiştir:

1. Öğrencilere uygulanan yazma kaygısı ölçeğiyle elde edilen ön ve son test verilerinin analizleri, bağımlı örneklem t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sayısal veriler tablolaştırılarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

2. Aynı şekilde uygulanan yazmaya yönelik tutum ölçeği (YAYTÖ) ile elde edilen ön ve son test verileri de bağımlı örneklem t-testi ile karşılaştırılıp analizleri yapılarak tablolaştırılmıştır.

3. Öğrencilerin "Çağrışımlarını Yaz" taktiği ile ilgili görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yöntemi ile temalara ayrılarak kategorize edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan araştırma "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyularak yapılmıştır. Söz konusu yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı ikinci bölümünde belirtilmiş olan eylemlerin hiçbiri meydana gelmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanıldığı için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın üç sorusuna göre incelenmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın, "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin uygulandığı deney grubunun (özel yetenekli öğrenciler) uygulama öncesine ve sonrasına ait ortalama yazma kaygı puanları arasındaki fark anlamlı mıdır? şeklindeki birinci sorusunu cevaplamaya dönük olarak yazmaya yönelik kaygı ölçeğinden elde edilen veriler, bağımlı değişken t testine göre incelenmiş ve tablolaştırılarak ifade edilmiştir.

Tablo 2.

Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası yazma kaygısı puanlarına karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	$\overline{X}$	*n*	*t*	*sd*	*p*
Yazma kaygısı ön test	76,22	40	0,966	39	0,03
Yazma kaygısı son test	65,53	40			

Tablo 2'ye bakıldığında, uygulama sürecine katılan öğrencilerin, uygulanan yazma kaygısı ölçeğine dair ön test-son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış, yazma kaygısını belirlemeye yönelik ön test-son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (t_{39}= 0,966; p<.05). Ayrıca kaygı ölçeği kurallarına göre ortalama puanın ölçekteki madde sayısına bölümüne bakıldığında ön test

puanı X=76,22/26=2,93 puan iken son test puanının X=65,53/26=2,52 puana gerilediği dolayısıyla kelime ağı oluşturma yönteminin, zihin haritalarının ve kavram haritalarının birlikte kullanımının yazma kaygısına olumlu etki ettiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç uygulama sürecinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yazma kaygılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın, "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin uygulandığı deney grubunun (özel yetenekli öğrenciler) uygulama öncesine ve sonrasına ait ortalama yazma tutum puanları arasındaki fark anlamlı mıdır? şeklindeki ikinci sorusuna cevap bulmak amacıyla deney grubuna yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış, elde edilen veriler, bağımlı değişken t testine göre incelenmiş ve tablolaştırılarak ifade edilmiştir.

Tablo 3.
Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası yazma tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	$\overline{X}$	*n*	*t*	*sd*	*p*
Yazma tutumu ön test	144,90	40	1,687	39	0,01
Yazma tutumu son test	158,25	40			

Tablo 3'e bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin yazma tutumu ön test-son testlerin ortalama puanları karşılaştırılmış ve yazmaya yönelik tutum ön test-son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. (t=1,687; p<.05). Bu durumda Yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalaması X=144,90 iken son test puan ortalaması X=158,25'e yükselmiş ve en yüksek puan olan 170 puana doğru artış göstermiştir. Bu da iki sonucun aralarında son test lehine anlamlı bir farkın olduğunun göstergesidir. Elde edilen bu sonuç, uygulanan taktiğin öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü problemi olan "Çalışma grubundaki öğrencilerin 'Çağrışımlarını Yaz' taktiği ile ilgili düşünceleri nelerdir?" sorusunu yanıtlamak üzere, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmış ve bu formdan edilen veriler içerik analizine tabi tutularak tema ve kategorilere ayrılmış, ardından tablolaştırılarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin katılımcıların "Çağrışımlarını Yaz" taktiğine dair görüşleri;

- Yazma becerisine etkisi,
- Taktiğin farklı yönleri,
- Taktiğin uygulanmasında zorlanılan kısımlar,
- Taktiğin gelecekte kullanımı,

olmak üzere dört tema altında toplanmış ve elde edilen temalar sırasına bağlı kalınarak sunulmuştur.

Uygulamaya katılan öğrencilerin "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin etkililiği ile ilgili yaptıkları değerlendirmeleri belirlemek için verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin tamamı bu taktiğin etkili olduğunu bildirmiş; taktiğin etkili olmadığına ilişkin herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin taktiğin yazma kaygısına ve yazma tutumuna olan etkisine dair ifadeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğrencilerin çağrışımlarını yaz taktiğinin yazma becerisine olan etkileri ile ilgili görüşleri

Kategoriler	*Kodlar*	*f*
Kolaylık sağlama	Yazı planını organize edebilme (giriş, gelişme, sonuç)	5
	Zaman kazandırma	9
	Cümle kurmada zorlanmama	8
	Rahat hissetme	8
	Akıcı yazabilme	11
Duygu ve düşünceleri ifade edebilme	Daha düzgün ifadeler yazabilme	3
	Duygu ve düşüncelerini örneklendirebilme	2
	Şiir yazabilme	6

Yazmayı sevdirme	Kurallara uygun yazma	4
	Eğlenerek yazma	15
	Yazılarını paylaşmaktan çekinmeme	5
	Kaygı yaşamama	3

Tablo 4'te öğrencilerin "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili görüşleri yer almaktadır. Buna göre uygulamanın öğrencilere daha keyifli yazma, yazmada kolaylık sağlayıcı olduğu ve yazmayı sevdirmeyi kazandırdığı söylenebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerden bazılarının konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Hiçbir şey yazmak istemiyorken artık daha iyi yazılar yazmaya başladım." K2.

"Daha akıcı ve verimli yazmamı sağladı." K7.

"Artık daha güzel kompozisyonlar yazıyorum. Şiir defterim doldu taştı." K9.

"Artık ben de yazdığım yazıları sınıfta okumak istiyorum" K17.

Bu uygulamaya katılan öğrencilerin uygulamanın kendilerine neler kazandırdığıyla ilgili ifadeleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin çağrışımlarını yaz taktiğinin kazandırdıklarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	*Kodlar*	*f*
Zamanı verimli kullandırma	Düşünceleri toparlama	3
	Verilen sürede yazabilme	8
	Yazıyı kısa sürede tamamlama	21
Severek yazdırma	Yazı yazmayı daha keyifli/eğlenceli hale getirme.	1
	Sıkılmadan yazma.	5
	Yazma isteğini arttırma yazı yazmayı sevdirme	11
	Yazı yazmayı sevdirme	6
Daha başarılı kompozisyon/şiir yazdırma	Kurallara uygun yazma	1
	Duygu ve düşünceleri ifade edebilme	2
	Daha iyi/güzel yazılar yazma	1
	Daha uzun yazılar yazmamı sağladı.	1
Yazma becerisini kazandırma/geliştirme	Yazma isteğini arttırma	7
	Yazı yazmayı kolaylaştırma	8
	Ufku geliştirme.	1
	Takılmadan yazma.	1

Tablo 5'te "Çağrışımlarını Yaz" taktiği uygulamasına katılan öğrencilerin bu uygulamanın onlara neler kazandırdığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre kullanılan taktiğin özellikle yazma çalışmalarında kompozisyonlarını daha kısa sürede yazabilmelerinde ve bu yöntemin yazı yazmayı sevdirmesi noktasında olumlu etkiler bıraktığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

"Daha rahat ve keyifli yazı yazdıran bir yöntem" K1.

"Çok iyi bir yazma taktiği" K24.

"Çağrışımlarını yaz yazacağımız tasarımı yazacağımız şiir/yazıda bize kolaylık sağlayacak bir sistem." K28.

"Yazmayı sevmeyen öğrencilere yazı yazmayı sevdirmeye yarayan bir tasarım." K38.

Uygulamaya katılan öğrencilerin zorlandıkları yönlere ilişkin ifadeleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Çağrışımlarını yaz taktiği uygulamasına katılan öğrencilerin uygulamanın zorlandıkları yönlere ilişkin görüşleri

Kategoriler	*Kodlar*	*f*
Teknikle	Kavram haritaları tekniğinde zorlanma	4
	Zihin haritaları tekniğinde zorlanma	1
	Kelime ağı oluşturma tekniğinde zorlanma	2
	Tekniklerin tamamında zorlanma	3
Yazma	Cümle kurmakta	3
	Tekrara düşme kaygısı	1
	Beğenilmeme kaygısı	1
	Eleştirilme kaygısı	1
	Konu bulamama	2
Kompozisyon kuralları	Yazı planı	3
	Kâğıt düzeni	1
	Sıkıcı bulma	1

Çağrışımları yaz taktiği uygulamasına katılan öğrencilerin 26'sı herhangi bir şeyde zorlanmadığını ifade etmiştir. Bu da çalışma grubunun %65'ine denk gelmektedir. Çalışma grubunun geriye kalanı ile ilgili Tablo 6 oluşturulmuştur. Tablo 6'ya bakıldığında "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin öğrencileri çok fazla zorlamadığı anlaşılmaktadır. Ancak bazı öğrencilerin kavram haritaları, kelime ağı oluşturma tekniği ve zihin haritaları tekniğini uygulamada zorlandıkları görülmektedir. Bu taktik yazma çalışmalarında 2 hafta süresince yoğunlaştırılmış bir şekilde uygulanmıştır. Taktiğin yıl içine yayılması öğrencilerin konuya hâkimiyetini ve taktiğin etkisini daha da arttıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

"Kavram haritalarını oluşturmada biraz zorlandım." K15.

"Başkalarına okumakta. Anlamlı ve paragrafın bütünlüğünü bozmadan cümle kurmakta zorlandım." K18.

"Bazen aynı cümleleri yazacağım diye korkmuştum." K30.

"Sayfa düzeninde zorlandım." K31.

"Çağrışımlarını Yaz" taktiği uygulamasına katılan öğrencilerin bu taktiği gelecekte kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin ifadeleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Çağrışımlarını yaz taktiği uygulamasına katılan öğrencilerin öğrendiklerini gelecekte kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	*Kodlar*	*f*
Olumlu	Yazmada etkili bir yöntem olduğu için	7
	Kısa zamanda yazabildiği için	12
	Eğlenceli olduğu için	8
	Kolaylaştırıcı olduğu için	14
	Daha güzel yazmayı sağladığı için	5
Olumsuz	Yazma becerisinin yöntemle ilgili olmadığını düşündüğü için	1

Çağrışımlarını yaz taktiği uygulamasına katılan öğrencilerden yalnız 1 öğrenci gelecekte öğrendiklerini kullanmayı düşünmediğini ifade etmiştir. Geriye kalan öğrencilerin tamamı gelecekte öğrendiklerini kullanmayı düşündüğünü ifade etmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu gelecekte bu taktiği kullanmayı düşündüklerine dair cevaplar vermişlerdir. Buna gerekçe olarak kompozisyon yazmayı kolaylaştıran bir taktik olduğunu düşündükleri ve kısa sürede kompozisyonlarını tamamlayabildiklerini söyledikleri görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren az sayıda

öğrenciden aktarılan bir ifadede ise öğrencinin bu taktiği beğendiği ancak yazı yazmakla ilgili olumsuz düşünceleri olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

"Evet, kullanacağım. Çünkü ben yazı yazmayı sevmememe rağmen bana yazı yazmayı sevdirdi." K20.

"Evet, kullanacağım. Çünkü bu sayede daha iyi kompozisyonlar yazabileceğimi düşünüyorum." K29.

"İşimi çok kolaylaştırıyor." K32.

"Evet, çünkü çağrışımlarını yaz programı hayal gücümü geliştirdi, daha güzel yazılar yazmamı sağladı ve yazı yazmayı sevdirdi." K36.

"Yazı yazmak insanın içinden gelen bir duygudur. Yöntemle ilgili değildir." K15.

Elde edilen nicel ve nitel sonuçların birbirleriyle örtüştüğü ve bu sonuçlardan hareketle, kelime ağı oluşturma tekniği, zihin haritaları tekniği ve kavram haritaları tekniğinin birlikte uygulanmasından oluşan "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

"Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şunlar söylenebilir:

Çalışma grubuna ait yazmaya yönelik tutum ölçeği (YAYTÖ) ön test-son test ortalama başarı puanları karşılaştırılmış, "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin uygulanması sonrasında öğrencilerin yazma tutumu puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle uygulanan taktiğin deney grubunun yazma tutumu üzerinde anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Aynı şekilde yine çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait yazma kaygı ölçeği ön test-son test ortalama başarı puanları karşılaştırılmış, "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin uygulamaları sonrasında öğrencilerin yazma kaygı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, uygulanan taktiğin deney grubunun yazma kaygısı üzerinde de anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin "Çağrışımlarını Yaz" taktiği ile ilgili görüşme formunda açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplara göre öğrencilerin kompozisyon ile ilgili bilgilerinin yeteri düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun da öğrencilerin tutum ve kaygılarına olumsuz etki ettiği, Türkçe derslerinde öğrencilere yazı yazma yöntem ve tekniklerini öğretmek dışında yazma becerisi kazandırmak için kompozisyon bilgilerinin verilmesi konusunda da özen gösterilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Özel yetenekli bireylerin kendi akranlarına oranla yazma tutum puanlarının daha yüksek; yazma kaygılarının da düşük olduğu görülmektedir. Ancak okullarda üstün zekâ ile akademik başarı konusu birbiriyle karıştırılmaktadır. Kompozisyon ile ilgili akademik bilgisi yetersiz olan özel yetenekli bireyin yazma kaygısı olmasa bile akademik yetersizlik, başarılı ürünler ortaya koyamamasına neden olmaktadır (Özsoy, 2015).

Tok ve Ünlü'nün (2014) yaptığı araştırma öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. Bunun sebeplerinden biri de uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmamasıdır. Yazma tutum ve kaygılarına yönelik uygulanan ön test-son test sonuçlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde iki test arasındaki farkın ortalama büyüklükte olduğu, dolayısıyla "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin özel yetenekli öğrencilerde kısa sürede yazma tutum ve kaygılarına orta büyüklükte ve olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Buradan hareketle özel yetenekli bireylerin yazma becerisi kazanmaları ve yazı yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü Tağa (2013) yazma çalışmalarında, öğrencilerin zevk alabileceği yöntemlerin kullanılması gerektiğini ayrıca yazı çalışmalarının eğlenceli bir süreç olmasını sağlayacak yöntemlerin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Tekşan, 2001 yılında "Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi" adlı bir çalışma yapmış ve bu çalışmasında yazılı anlatımda ön hazırlığın özellikle kompozisyonun içeriğini olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Aynı şekilde Tağa (2013) yazma çalışmalarından önce uygun ön hazırlıkların mutlaka yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmamızda da "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin ön

hazırlık çalışması olarak kullanılabildiği görülmüştür. Bunun yanında taktiğin öğrencilerin sıkılmadan ve eğlenerek kullanabildikleri bir taktik olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamalar esnasında yapılan gözlemler öğrencilerin yazı yazarken klasik tekniklere göre daha çok eğlendiklerini ve yazılarını kısa sürede tamamlayabildiklerini göstermiştir. Bu da öğrencilerin derse karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında "Çağrışımlarını Yaz" taktiği ile oluşturulan kompozisyonlarını aile, öğretmen ve arkadaşları ile paylaşma konusunda öğrencilerin daha çok istekli oldukları söylenebilir. Bunu da taktiğin kullanılmasının sonucu olarak değerlendirmek gerekir.

"Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin öğrencilerin yazma tutumlarına dair diğer bir etkisi de onları yazma konusunda motive etmesidir. Palmquist ve Young (1992) üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini üstün olarak algılayıp algılamadıklarının, yazma performansına ve kaygı seviyesine etkisi olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında, kendilerini üstün yetenekli olarak görmeyen öğrencilerin yazma kaygısı yaşayacağı ve sık yazmalarının beklendiği derslerden kaçınacakları varsayımında bulunmuşlar ve yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin kendilerini üstün yetenekli olarak algılamalarının yazma tutumlarını nasıl algıladıklarında etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin kendi yazı yazma becerilerini değerlendirebildikleri durumlarda üstün yetenekli oluşlarını yazma kaygıları ile ilişkilendirmediklerini ancak yazma yeteneklerini değerlendirmede güçlük çektikleri durumlarda, kendi yazma yeteneklerini üstün yetenekli oluşlarıyla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yazı yazmada kendini üstün yetenekli olarak algılamayan öğrencilerin; yazma becerilerini geliştirmek için ihtiyaçları olsa dahi yazma eğitimi almayı istemedikleri tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilere uygun çalışmalar yaptırılması ve verilecek uygun bir eğitimle yazma becerilerini geliştireceklerine inanmalarına yardım edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Özsoy, 2015). Çalışmamızın nitel ve nicel bulgularından hareketle, "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin, öğrencilerin yazma motivasyonunu arttırıcı, yazma tutumlarını olumlu yönde geliştiren, kaygıyı azaltan bir taktik olması açısından özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde kullanılabilir bir taktik. Olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Türkçe ve edebiyat derslerinde öğrencilere yazma becerisini kazandırmada, özellikle yazma kaygısı yaşayan öğrencilere bu kaygılarını yenmeleri adına "Çağrışımlarını Yaz" taktiği kullanılarak yazma çalışmaları yaptırılabilir.

Araştırmacılar tarafından "Çağrışımlarını Yaz" taktiğinin etkisi yaş, sınıf, cinsiyet, kitap okuma, sosyo-ekonomik durum, Türkçe ders notu gibi çeşitli değişkenler bakımından incelenebilir.

Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerine veya eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına yazı yazmayı daha keyifli, eğlenceli ve verimli hâle getiren yazma etkinlikleri ve yazma uygulamaları eğitimleri verilebilir. Böylece öğrencilerin yazma kaygı seviyeleri daha düşük seviyelere çekilebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarını etkileyen faktörlerden biri diğeri de yazı yazmada yazma süreleri ile ilgilidir. Aynı şekilde sınıf ortamında öğrencilerin fikirlerini dile getirme imkânı bulamamalarıdır. "Çağrışımlarını Yaz" taktiği ile öğrenciler yazı yazmada süre sıkıntısı çekmemekte ve yazı yazılacak konu ile ilgili tüm fikirlerini serbestçe ön hazırlık aşamasında kâğıda dökebilmektedirler. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri kurumlarda yaptıkları yazı etkinliklerinde ve etkinlik kitaplarında "Çağrışımlarını Yaz" taktiğine yer verilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan araştırma "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyularak yapılmıştır. Söz konusu yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı ikinci bölümünde belirtilmiş olan eylemlerin hiçbiri meydana gelmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanıldığı için etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarların katkı oranı 1. Yazar %30; 2. Yazar %30; 3. Yazar %40 şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Yapılan çalışmada çıkar çatışması ortaya çıkarabilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

Acat, M. B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*(34), 168-193.

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 311-319.

Akyürek, S. (2013). *Din öğretimi, model, strateji, yöntem ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Bircan-Manay, E., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies, 12*(14), 257-284.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research, 3*(10)*,* 133-139.

Creswell, J. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çağlar, D. (1972). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(3), 95-110.

Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1034-1051.

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

Graham, S., Berninger, V. V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 516-536.

Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kemper, E., Stringfield. S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social ve behavioral research (pp. 273-296).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Palmquist, M., & Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication, 9*(1), 137-168.

Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 19*(3), 2191-2215.

Strateji-Yaklaşım (2021). Strateji-Yaklaşım. Erişim adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/55568/mod_resource/content/1/ADM%20%C3%96%C4%B0Y%2015_Scrd.pdf

Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 2*(5), 159-177.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(7), 13-33.

Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatım geliştirmede ön hazırlığın etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 13*(50), 73-95.

Tok, T. N. (2011). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler, A. Doğanay (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde, (s. 161-237). Ankara: Pegem Akademi.

Tok, Ş. (2011). Öğrenme-öğretme strateji ve modelleri, A. Doğanay (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde, (s. 130-160). Ankara: Pegem Akademi.

Toker, M. M. (2003). Aktif Öğrenme. *Mevzuat dergisi, 6*(61). Erişim adresi: https://www.mevzuatdergisi.com/2003/01a/03.htm

Tunagür, M. ve Kardaş. N. M. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 59-79). Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

Giftedness and to be highly talented are used interchangeably and these concepts are considered to be the same. However, these concepts differ from each other in terms of scope. Superior mind; Scores of 130 and above in intelligence tests, and giftedness refers to a concept with a wider scope, which includes giftedness (Özsoy, 2015). The Ministry of National Education has started to use the concept of "special talent", which includes the concepts of "giftedness" and "to be highly talented", as the scope of these concepts are different and they are used interchangeably. Specially gifted students are more prominent than their peers in terms of their vocabulary, communication skills, creativity characteristics and ability to use basic language skills (Çağlar, 2004). It has been determined that students with special skills in written expression, which is one of the four basic language skills, experience anxiety and develop an attitude accordingly. Writing anxiety is a mental state that negatively affects and disrupts an individual's feelings about the writing task. Writing attitude is defined as the writer's emotional disposition towards the act of writing, such as happiness or unhappiness. In order for the individual not to have anxiety about writing, not to develop a negative attitude towards the act of writing, to express himself / herself in writing properly and in a proper way, he / she should do activities that improve written expression skills and receive some training. For this, it is very important to determine and implement the appropriate strategies, methods, techniques and tactics. As a matter of fact, in the studies conducted in our country, it has been stated that written expression skills can be developed with appropriate methods and techniques in appropriate educational environments, writing anxiety can be eliminated and the individual can exhibit a positive attitude towards writing, making students have various and encouraging writing practices, evaluating these activities, and eliminating the deficiencies as a result of the evaluation, It has been stated that the gains are important in terms of acquisition (Bağcı, 2007, Göçer, 2010, Özsoy, 2015). It is seen that the studies conducted focus on the effects of different methods and techniques. As it is known, strategy is planning the way to be followed to reach a goal; The method is the way used to achieve the goal, the technique is the way of applying this way, and the tactic is the use of techniques in different ways in the lessons and according to the teacher's personal effort and desire. In this study, a tactic was

developed to use concept maps, mind maps and concept networking techniques simultaneously and together. The effect of the two-week application prepared with the tactic called write your connotations on the writing attitude and anxiety anxiety of special students was investigated.

Method

The mixed method was used in this study, in which the effect of writing their connotations on the attitudes and anxieties of gifted students and their views on writing was investigated. The mixed method is used in the field of health, social and behavioral sciences where the researcher collects both quantitative data (closed-ended) and qualitative data (open-ended), integrates the two data sets, and then draws conclusions using the advantages of integrating these two data sets. It is a research approach (Creswell, 2017). The reason for using the mixed method in the study is that it is based on the view that qualitative and quantitative research methods alone cannot be sufficient to adequately understand and interpret the research problem. In the quantitative dimension of the research, a pre-test-post-test single-group design, which is located in a weak experimental design, was used. In the mixed method design of the study, descriptive sequential design was used. The purpose of the descriptive sequential design is to start the study with a quantitative stage and collect qualitative data at the end of the study in order to explain the quantitative data (Creswell, 2017). The study group of the research consists of 40 specially talented (Bilsem) students studying in 4th, 5th, 6th and 7th grades studying in Bingöl city center in 2019-2020 academic year. There were 40 students in the study group; 5 were 4th grade, 5 were 5th grade, 16 were 6th grade and 14 were 7th grade students. While forming the study group, "sequential simultaneous mixed method sampling" was used, one of the purposeful sampling methods. Therefore, the study group in the quantitative and qualitative stages of the study was determined to be identical. In this mixed method-oriented study, 3 different data collection tools (2 quantitative - 1 qualitative) were used to obtain quantitative and qualitative data. Attitude towards Writing Scale developed by Susar Kırmızı (2009) to determine students' attitudes towards writing; The Writing Anxiety Scale developed by Deniz ve Demir (2019) was used to determine writing anxiety. In order to explain the quantitative data, an interview form was prepared in order to get the opinions of the experimental group students who participated in the application about the tactic. The dependent sample t-test was used to compare the analysis of the pre-test and post-test data obtained from the applied writing anxiety scale and the attitude towards writing scale, and the numerical data obtained was tried to be expressed by tabulating. In addition, content analysis technique used in qualitative research was used to analyze the data obtained from the interview form about the tactic of writing its connotations.

Result and Discussion

The answers given by the students to the questions in the interview form about the application were divided into themes, categorized and tabulated using content analysis method. When the pre-test and post-test average success scores of the study group were compared, a significant difference was found between the writing attitude scores of the students after applying the tactic of writing their connotations. When the scores were compared, a significant difference was found between the writing anxiety scores of the students after the tactics application to write the connotations. In addition to the quantitative results, the qualitative data obtained from the students also found supportive findings for these results. It can be said that the obtained quantitative and qualitative results overlap with each other, and based on these results, it can be said that the tactic of writing the connotations consisting of the combination of word networking technique, mind maps technique and concept map technique has a positive effect on the writing attitudes and anxieties of gifted students.

Ekler

Ek-1. Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler, “Çağrışımlarını Yaz Tasarımının” (Zihin Haritası, Kelime Ağı Oluşturma, Kavram Haritası Teknikleri) yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmaktadır. Daha önce bu tasarımı kullanarak sizinle kompozisyon yazma çalışmaları yapılmış ve birkaç anket

doldurmanız istenmişti. Bu görüşme formunda çağrışımlarını yaz tasarımını kullanarak kompozisyon yazma ile ilgili görüşleriniz alınmak istenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Çağrışımlarını Yaz Tasarımının yazı/şiir yazmada becerinize ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?

2. Çağrışımlarını Yaz Tasarımının size kazandırdıklarını birkaç cümle ile anlatır mısınız?

3. Çağrışımlarını Yaz Tasarımı ile yazı/şiir yazarken nerelerde zorlandınız?

4. İlerleyen zamanlarda Çağrışımlarını Yaz Tasarımını kullanarak kompozisyon yazmayı düşünüyor musunuz?

a. Evet ise Niçin?

b. Hayır ise niçin?

Elkatmış, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıkları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1081-1101.

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

Geliş/Received: 10.05.2021 Kabul/Accepted: 22.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversite Öğrencilerinin E-Kitap Okuma Alışkanlıkları

Metin ELKATMIŞ[*]

Öz

Teknolojinin kitaba izdüşümü olan e-kitap olgusu modern çağın yeni okuma biçimini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın öncül amacı da üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıkları olarak belirlenmiştir. Söz konusu amaca ulaşmak için çalışma nitel veri toplama teknikleri içerisinde yer alan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler frekans değerleri alınarak tablolaştırılmıştır. Buna göre araştırmada, üniversite öğrencileri arasında e-kitap okuma aracına sahip olma düzeyi oldukça düşüktür. Katılımcıların büyük çoğunluğu okumalarını cep telefonu üzerinden gerçekleştirmektedirler. Buna karşın basılı kitaplar halen en çok tercih edilen okuma araçları olarak yerini korumaktadır. Yine katılımcıların büyük çoğunluğunun e-kitap ya da bilgisayar üzerinden okumalarını kısa aralıklarla yaptıkları ve baştan sona bir kitabı okumadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca e-kitabın gözü ve bedeni yorması gibi nedenlerle tercih edilmediği de belirlemeler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, e-kitap, okuma, okuma alışkanlığı

E-Book Reading Habits of University Students

Abstract

Being the projection of technology to books, e-book phenomenon, forms new reading style of modern age. Primary aim of this study is specified as e-book reading habits of university students. To achieve this aim, this study is carried out by semi-structured interview method, one of qualitative data collecting techniques. Study area of the research includes the students at Kırıkkale University in 2019-2020 Academic year. The collected data in the study is presented in tables by obtaining frequency values. Accordingly, level of having an e-book reading tool is quite low among university students. The majority of participants read over mobile phones. Notwithstanding, printed boks remain as most preferred reading tool. Again, it is observed that majority of participants read through e-book or computer in short intervals and do not read until the end. Besides, it was found out that e-book was is not preferred due to reasons such as eye and body fatigue.

Keywords: University, e-book, reading, reading habits

Giriş

"İlginç zamanlarda yaşayasın." Çinlilere ait olduğu söylenen bu temenni cümlesi birisine beddua etmek amacıyla kullanılırmış. Beddua ile ilgili kısmı değil ancak ifade ettiği gerçek tamda 21. yüzyılın karakteristiğini yansıtması bakımından konumuzla doğrudan ilgili durmaktadır. Zira bilgi, teknoloji ve internetin bir araya gelmesi ile oluşan sinerji her şeyin dijital ve akıllı bir hal almasını beraberinde getirdi. Kuşkusuz ilginçlik de burada başlamaktadır. Alışılagelen hayat normallerinin dijital ortamlara taşınması yeni ve farklı bir kültürün oluşmasını da beraberinde getirmektedir. E-devlet, e-imza, e-banka, e-okul, e-yazı, e-okuma, e-kitap gibi bilgisayar teknolojisinin oluşturduğu yeni yaşam

[*]Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, metinelkatmis@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6132-8865

biçimi ilginçliğin boyutunu göstermesi bakımından pek çok örnekten bazıları olarak gösterilebilir. Başka bir anlatımla hayat her geçen gün artarak dijital bir ekosisteme doğru yol almakta. Söz konusu bu ekosistem bilginin asırlardır en sadık taşıyıcısı olan kitap olgusunu da etkilemiştir.

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğüne göre (TDK, 2011) kitap, herhangi bir konuda yazılmış, ciltli veya ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kâğıt yaprakların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım dikkate alınacak olursa kitap iki kapak arasına yerleştirilmiş kâğıt kümelerinden oluşmaktadır. Geleneksel olarak bilginin nesnesi olan bu araç temelde kâğıt ve yazı teknolojilerinin birleşiminden oluşmaktadır. Ne var ki söz konusu bu betimleme günümüzde eksik bir tanım olarak durmaktadır. Zira bilgisayar teknolojileri kitabın geleneksel formunu da değiştirmektedir. Literatürde e-kitap, elektronik kitap, z-kitap gibi tamlamalarla yeni kitap olgusu kavramsallaştırılmaya çalışılmaktadır.

Oldukça yeni bir olgu olması nedeniyle e-kitabın ne olduğuna ilişkin literatürde birtakım farklılıkların ve karmaşanın yaşandığı da görülmektedir. Genel olarak elektronik ve kitap sözcüklerinin birleşiminden oluşmasına istinaden kitabın elektronik hali olarak algılanmaktadır. Ne var ki bu yeni okuma aracını yalnızca teknolojik bir nesne olarak görmek içeriğin ve beraberinde gelen farklılığın ıskalanması anlamına gelecektir. Buna göre e-kitap, özellikle bir bilgisayar monitöründen ya da özel e-kitap okuma araçlarından okunmak üzere tasarlanmış kitaplardan oluşan sayısal dosyalardır (Dündar, 2011). Singh ve Matsui (2018) ise e-kitabı, elektronik cihazlarla depolanabilen, yayınlanabilen ve dağıtılabilen metin, görüntü ve diğer malzemelerden oluşan dijital içerik olarak tanımlarken Mattison (2002), çevrimiçi olarak okunması veya taşınabilir bir cihaza indirilmesi için dijital biçimde sunulan basılı kitaba benzer bir monograf olarak tanımlamıştır. Wang ve Bai (2016) basılı kitabın dijital olarak çoğaltılması olarak görürken Abbott ve Kelly (2004) ise tam aksini iddia ederek basılı bir yayının dijital forma dönüştürülmüş bir versiyonu olarak basite indirgenmemesi gerektiğini, zira bundan çok daha kompleks bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Onlara göre e-kitapların doğasında okuyucuya multimedya, ilgili web sayfası bağlantıları gibi bir dizi özellik sunma yeteneğinin yanında kullanıcıya etkileşim imkânı veren, arama özellikleri ile metin boyutunu değiştirmek ya da metni özel okuyucuların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sese dönüştürmek gibi birtakım kişiselleştirme fonksiyonlarına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Önder ise (2011) elektronik kitap tanımlarını dört grupta toplayarak yaptığı tasniften birisinde e-kitabı, ekranı bulunan herhangi bir aygıtta ya da özel bir donanımda görüntülenebilen elektronik içeriktir şeklinde ifade etmektedir. Hawkins ise (2000) e-kitabı herhangi bir kitabın içeriğine elektronik formda erişim olanağı veren kitaplar olarak tanımlamaktadır. Özetle e-kitap, okuma materyali nesnesinin kâğıt ve yazı teknolojisinden çıkarak dijital platforma evirilmesidir. Bu çalışmada tüm resmi uygulamalarda ve genel kullanımda yaygın olan ve elektroniğin e'si ile sembolize edilen e-kitap yaklaşımı kullanılacaktır.

Getirilen tanımlara bakıldığında da elektronik kitap ne salt bir bilgisayarlık mühendisliği ne de yazarlık işi olarak görülmemektedir. Elektronik kısmı daha çok bilgi teknolojilerinin yani yazılımın ve donanımın işi iken kitap kısmı geleneksel yazarlığın ve yazının bir parçasını gerektirmektedir. Bu anlamda temelde üç farklı bileşenin bir araya gelmesi ile oluşan bu yapı yazılım, donanım ve içerik olmak üzere formüle edilmektedir.

İçerik bileşeni, e-kitabın içerdiği bilgilerin (metin, grafik, resim ve diğer) sayısal ortamda çalıştırılabilir dosyalar haline dönüştürülmesini ifade eder. Yazılım bileşeni, e-kitap içeriğinin, e-kitabı okumak için seçilen donanımda gösterimini sağlayan, dolaşım, arama, not alma gibi fonksiyonları kullanılır hale getiren programlardır. E-kitap teknolojisinin donanım bileşeni; masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve e-kitap okuyucular başta olmak üzere e-kitapları depolanmakta ve ekranı sayesinde okumakta kullanılabilecek her türlü cihazı kapsamaktadır. Donanım sektörünün gelişimine bağlı olarak geçmişte ve günümüzde e-kitap okumak için kullanılan cihazlar tür ve özellik yönleriyle farklılıklar göstermektedir. Kuşkusuz gelecekte de değişimler yaşanacaktır (Öngöz, 2015).

Gelecek gücünü geçmişten alır. Kitabın da geçmişi insanlık tarihiyle eş sayılabilecek kadar eski olmasına karşın e-kitap son derece yeni bir olgudur. Her geçen gün geleneksel kitaba meydan okumaktadır. Ong'a göre (1995) her yeni araç eski olanın konumunu hem pekiştirir hem değiştirir. Ancak konu üzerinde görüş bildirenler iki farklı noktada durmaktadırlar. Birinci görüşe sahip olanlar, kültürel bir miras olarak güçlü bir alışkanlığı barındırması nedeniyle kâğıt kitaptan vazgeçilemeyeceğini

söylemektedirler (Binatlı, 2011). İkinci görüş ise teknolojinin hayat üzerindeki belirleyici etkisine yönelik olarak e-kitabın çokta uzak olmayan bir gelecekte kâğıt kitabın yerini alacağını iddia etmektedirler (Güneş, 2010-2016; Soydan, 2012; Önder ve Atılgan, 2015). Ne var ki ne geçmişi kutsayan sadakatin sorgulanması ne de geleceği okumak adına fütüristtik bir yorum bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Ancak yeni bir olgu olarak karşımızda duran ve her geçen gün farklı yazılım ve donanımla niteliği ve albenisi artan e-kitabın kısa tarihine ilişkin iz sürmek bugünü anlamak ve geleceğin yönünü görmemize ışık tutacaktır. Buna göre e-kitabın değişim serüveni aşağıda özetlenmiştir.

Gutenberg'in matbaayı icadıyla birlikte özelde kitabın genelde ise insanlığın tarihi seyrinde önemli bir dönüm noktasını da beraberinde getirmiştir. Bilginin kayıt altına alınarak çoğaltılması ve daha geniş kitlelere yayılması ile kültürel kalkınma ve nihayetinde sanayi devrimine giden sürece öncülük etmiştir. 20. yüzyıla kadar kitabın formunda bir değişim yoktur. Ancak 1940'lı yıllarda bilimsel romanlarda başlayan bir hayalin ardından 1960 yılında Alan Kay'in kaleme aldığı "Dynabook" adlı kitabında ilk kez e-kitapların gelişimi ele alınmıştır (Anameriç ve Rukancı, 2003). Eş zamanlı olarak 1945 yılında Vannevar Bush tarafından geliştirilen "Bush's Memex" adlı mikrofilm tabanlı sanal aygıt kitap elektronik kitabın doğuşuna zemin hazırlayan adım olarak görülmektedir (Henke, 2001; Doman, 2001; Akt. Önder ve Atılgan, 2015). 1971 yılına gelindiğinde ise Michael Hart tarafından meşhur edebi eserlerin dünyanın her yerinden okuyucuların elektronik ortamda ve ücretsiz olarak erişebilmesini sağlamak amacıyla "Gutenberg Projesi" hayata geçirilmiştir. Proje e-kitapların başlangıcı için ilk ciddi ve somut adım olarak kabul görmektedir (Dündar, 2011; Önder, 2011; Öngöz, 2015). 1980'li yıllarda özellikle PDA'ların (Personel Digital Asistant) geliştirilmesi, elektronik sözlükler, cd-romlara veya disketlere yüklü hypertext metinlerin kullanılması elektronik kitap teknolojisine geçişin temellerini sağlamlaştırmıştır (Önder ve Atılgan, 2015). 1990'lı yıllarda internetin ortaya çıkışı ve sonrasında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimin bir sonucu olarak bugün kısaca e-kitap olarak adlandırılan elektronik kitaplar hayatımızda yerini almıştır (Öngöz, 2015). Özetle denilebilir ki e-kitap olgusunun tarihi serüveninde bu gelişmeler dönüm noktalarını oluşturmaktadır.

Okuma ortamının elektronik platforma taşınmasıyla birlikte pek çok teknolojik araç da başta tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar olmak üzere her yerde, her zaman kullanıma uygun bir forma dönüştürülmüştür. Bu yönüyle bakıldığında e-kitap yazının gücünü teknolojiyle çarparak daha da genişletmiştir. Ne var ki her yeni değişimin getirdiği birtakım avantajlar ve bu avantajlara nispeten de içinde bilinmezliği barındıran dezavantajlar bulunmaktadır. Yapılması gereken avantaj ve dezavantaj durumlarının kullanıcılar tarafından bilinmesi ve ilerleyen süreçte de avantajları artırmak dezavantaj durumlarını ise asgariye indirmek olacaktır. Bu noktada e-kitabın avantajları şöyle sıralanmaktadır (Öngöz, 2015):

1. Depolama, saklama ve taşınması kolaydır,
2. Yayın süreci kısa ve baskı maliyeti düşüktür,
3. Çevre dostudur,
4. İçerdiği görsel ve işitsel öğeler sayesinde ilgi çekicidir,
5. Metin içi arama özelliği vardır,
6. Dağıtım ve paylaşımı kolaydır,
7. Kişisel kullanıma uygun seçenekler sunar,
8. Çok sayıda ücretsiz e-kitap vardır,
9. Güncellenmesi kolaydır.

Dezavantajları ise;

1. Yayını, tanıtımı ve pazarlanması sırasında yazara çok iş yükü düşer,
2. İnternet ortamında çeşitli güvenlik sorunları yaşanabilir,
3. Uzun süreli okuma yapıldığında baş ağrısı ve göz yorgunluğuna sebep olur,
4. Telif haklarıyla ilgili sorunlar tam olarak çözülmemiştir,
5. Okunması için yazılım ve donanıma ihtiyaç vardır,
6. Farklı formatlarda e-kitapların oluşu nitelik sorununu ortaya çıkarır.

Özetle denilebilir ki olumlu ve olumsuz potansiyelleri bir arada barındıran e-kitap olgusuna zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak hazırlıklı olmamız büyük önem taşımaktadır. Kitap artık kâğıt temelli değil teknolojik temelli olma yoluna girmiş ve her geçen gün geleneksel kitabın üstünlüğünü

biraz daha fazla tehdit eder hale gelmiştir. Bu süreçte teknolojik yenilikler bir felaket, dengesizlik hâli ya da korkulacak bir durum olarak görülmemelidir. Bilakis teknolojinin sunduğu cazibe ve yenilikler ile her kesim için önemli fırsatlar ve olanaklar sunmaktadır.

Her yeni teknoloji kendi alışkanlıklarını da beraberinde getirir (Özdenören, 2016). E-kitap okuma alışkanlığı da teknolojinin getirdiği yeni bir alışkanlık türünü ifade etmektedir. Ne var ki e-kitap olgusunun henüz çok yeni bir alan olması nedeniyle konuya yönelik yapılan araştırmalarda oldukça sınırlıdır. Bu nedenle e-kitap olgusunun ne olduğu (Anameriç ve Rukancı, 2003; Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Öngöz, 2015; Zor ve Yüksel Kirişcan, 2016), nasıl okunması gerektiği, okuma hızı, okuduğunu anlama gibi hususlar halen araştırmacıların en yeni ve ilginç inceleme alanı olarak tazeliğini korumaktadır. Bu çalışmanın temel amacı ise ülkemiz üniversite gençliğinin kitapla olan ilişkisinin ne yönde olduğunu ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıda belirlendiği şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin e-kitap okumak için uygun araçlarının var olma durumu nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin elektronik ortamda yaptıkları okumada kullandıkları araçlar nelerdir?
3. Üniversite öğrencilerinin okuma araçları açısından tercihleri hangi yöndedir?
4. Üniversite öğrencileri e-kitap üzerinden ara vermeden okuma süreleri ne kadardır?
5. Üniversite öğrencilerinin baştan sona bir kitabı e-kitap aracından ya da bilgisayardan, tablet, cep telefonundan okuma durumu nasıldır?
6. Üniversite öğrencileri e-kitabı ne sıklıkla okurlar?
7. Üniversite öğrencilerinin bir yılda e-kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmeleri nasıldır?
8. Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma amaçları nelerdir?
9. Üniversite öğrencileri e-kitap üzerinden hangi tür kitapları okumaktadır?
10. Üniversite öğrencilerinin yeterince e-kitap okumama nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile veri toplama süreci ve analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel veri toplama tekniklerinden birisi olan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Üst bir başlık olarak kabul edilen nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır. Bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesidir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Görüşme yöntemi de kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme tekniği olarak alt kategorilere ayrılır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise görüşme sırasında soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına (Ekiz, 2017) imkân vermesi nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca görüşme ile bireyin bilgi, duygu ve tutumlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine ele alma imkânı sağladığı için de tercih edilmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmış olup literatürde buna çalışma evreni de denilmektedir (Arseven, 1993; Karasar, 1999). Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmalar da, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçları da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmektedir (Karasar, 1999). Eldeki araştırmanın çalışma evrenini ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tesadüfî yolla seçilmiş olup demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	*n*		*%*		*Fakülte Türü*	*Kadın*	*%*	*Erkek*	*%*
Kadın	*362*		*66,4*		Diş Hekimliği	*15*	*4,1*	*8*	*4,4*
Erkek	*183*		*33,6*		Eğitim	*86*	*23,8*	*34*	*18,6*
Toplam	545		100		Fen Edebiyat	*60*	*16,6*	*28*	*15,3*
Gelir Grubu	*Kadın*	*%*	*Erkek*	*%*	Güzel Sanatlar	*24*	*6,6*	*19*	*10,4*
Üst Gelir	*27*	*7,5*	*9*	*4,9*	Hukuk	*15*	*4,1*	*7*	*3,8*
Orta Halin Üzeri	*63*	*17,4*	*33*	*18,0*	İktisadi İdari Blm	*27*	*7,5*	*13*	*7,1*
Orta Halli	*150*	*41,4*	*97*	*53,0*	İslami İlimler	*58*	*16,0*	*15*	*8,2*
Orta Halin Altı	*87*	*24,0*	*30*	*16,4*	Mühendislik	*18*	*5,0*	*20*	*10,9*
Alt Gelir	*35*	*9,7*	*14*	*7,7*	Sağlık Bilimleri	*33*	*9,1*	*8*	*4,4*
					Spor Bilimleri	*9*	*2,5*	*11*	*6,0*
					Tıp	*7*	*1,9*	*6*	*3,3*
					Veteriner	*10*	*2,8*	*14*	*7,7*
Toplam	362	100	183	100	Toplam	362	100	183	100

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere çalışma evrenini oluşturan öğrencilerin 362'si (%66,4) kadın, 183'ü (%33,6) erkek olmak üzere toplam 545 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan kadınların 15'i (%4,1) diş hekimliği, 86'sı (%23,8) eğitim, 60'ı (%16,6) fen edebiyat, 24'i (%6,6) güzel sanatlar, 15'i (%4,1) hukuk, 27'si (%7,5) iktisadi ve idari bilimler, 58'i (%16,0) İslami ilimler, 18'i (%5,0) mühendislik, 33'ü (%9,1) sağlık bilimleri, 9'u (%2,5) spor bilimleri, 7'si (%1,9) tıp, 10'u (%2,8) veteriner; erkek öğrencilerin ise 8'i (%4,4) diş, 34'ü(%18,6) eğitim, 28'i (%15,3) fen edebiyat, 19'u (%10,4) güzel sanatlar, 7'si (%3,8) hukuk, 13'ü (%7,1) iktisadi ve idari bilimler, 15'i (%8,2) İslami bilimler, 20'si (%10,9) mühendislik, 8'i (%4,4) sağlık bilimleri, 11'i (%6,0) spor bilimleri, 6'sı (%3,3) tıp, 14'ü (%7,7) veteriner fakültesinde eğitim görmektedir. Yine araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ailelerinin sosyoekonomik durumuna bakıldığında kadınların 27'si (%7,5) üst gelir grubu, 63'ü (%17,4) orta halin üzeri, 150'sini (%41,4) orta halli, 87'sini (%24,0) orta halin altı, 35'ini (%9,7) alt gelir grubu oluşturmaktadır. Erkeklerin gelir grubuna bakıldığında ise; 9'u (%4,9) üst gelir grubu, 33'ü (%18,0) orta halin üzeri, 97'si (%53,0) orta halli, 30'u (%16,4) orta halin altı, 14'üde (%7,7) alt gelir grubundan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, geniş bir alan yazın taraması neticesinde üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. İlgili literatür araştırmasına bağlı olarak önce soru havuzu ardından da yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formun kapsam geçerliği için 5 uzman akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak soruların anlaşılırlığını kontrol etmek için iki deneme görüşmesi yapılarak forma son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; çalışmanın amacına uygun tür ve sayıda olmasına, açık, anlaşılır, yansız, açık uçlu, betimleyici ve tek amaçlı sorular (Karasar, 1999; Merriam, 2013) olması gibi özelliklere dikkat edilmiştir. Bu kriterler çerçevesinde geliştirilen görüşme formu üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin genel durumları ile okuma tercihleri, kitap türü ve çeşitlerinin yanı sıra e-okuma sürecinde karşılaştıkları sorunları ve deneyimleri ele alan bir içerikte yapılandırılmıştır.

Görüşmeler makale yazarı tarafından çevrim içi ve görüntülü görüşme imkânı veren programlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat, güvende ve özgür hissetmesi için gerekli tedbirler alınmış, görüşme mekânı içinde gerekli teknik ve donanım önceden hazır edilmiştir. Bu yolla gerek katılımcılardan ve gerekse mekândan kaynaklı oluşabilecek sorunların önlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama süreci başında katılımcılara bir yönergeyle yapılan çalışmanın amacı ve takip edilecek yöntem ile araştırma sonuçlarının nasıl ve nerede kullanılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Yaklaşık 5 ila 15 dakika arasında süren görüşme sürecinde katılımcıların demografik bilgileri kısa sorularla elde

edilmiştir. Verilen yanıtlar araştırmacı tarafından hem ses cihazıyla hem de yazılarak kayıt altına alınmıştır. Bu durum görüşme türü araştırmalarda en ideal yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Ayrıca görüşme esnasında araştırmacı, yönlendirici olmamaya, konunun amaçtan uzaklaşmamasına, katılımcılara eşit söz hakkı ve süre tanımaya özellikle dikkat etmiştir (Krueger ve Casey, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005; akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcı sayısını olabildiğince yüksek tutmak adına görüşmeler 2019 yılı Kasım ayı ile 2020 yılı Haziran ayları arasında yapılmıştır. Bu anlamda katılımcılar için en uygun zaman dilimi belirlenerek samimi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Verilen yanıtlar araştırmacı tarafından hem ses kayıt cihazı hem de not alma teknikleri ile kayıt altına alınmıştır. Bu durum görüşme türü araştırmalarda en ideal yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Ardından elde edilen kayıtlar araştırmanın yazarı tarafından çözümlenmiştir. Çözümleme sonrasında 58 sayfa veri elde edilmiştir. Bilimsel araştırmalarda aranan en önemli özelliklerden biriside güvenirliktir. Bu bağlamda verilerin güvenirliğini sağlamak adına tutulan kayıtlar ve kaydın dökümü başka bir uzman tarafından incelenmiş ve elde edilen iki döküm karşılaştırılmıştır. Nitel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı açısında güvenirlik konusu özel bir anlam içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu araştırmada da güvenirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100] formülü kullanılmıştır. Elde edilen iki döküm arasındaki güvenirlik % 89 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık oranının %80'in altında olmaması (Miles ve Huberman, 1994) nedeniyle elde ki araştırma bulguları güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra veriler tablolaştırılarak işlenmiş ve doğrudan alıntılama teknikleriyle de bulgular yorumlanmıştır. Etik ilkeler çerçevesinde katılımcıların kimlikleri gizli tutularak EK1 (Erkek Katılımcı 1), KK2 (Kadın Katılımcı 2) gibi kodlarla kayıtlar alınmış ve doğrudan alıntılarda bu kodlarla verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 09.06.2020
Belge sayı numarası= 03

Bulgular

Aşağıda, üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular ve yorumlar önceden belirlenen alt problemler doğrultusunda incelenmiş olup sırasıyla yer verilmiştir. Buna göre birinci olarak üniversite öğrencilerinin e-kitap okumak için uygun araçlarının (Kindle, Agebook, Firisby, Pocket Book vb.) var olma durumu Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Üniversite Öğrencilerinin E-Kitap Okumak İçin Uygun Araçlarının (Kindle, Agebook, Firisby, Pocket Book vb.) Var Olma Durumu

Kadınlar İçin	*Araca Sahip Olma*	*n*	*%*	*Erkekler İçin*	*Araca Sahip Olma*	*n*	*%*
	Hayır	259	71,5		Hayır	117	63,9
	Evet	103	28,5		Evet	66	36,1
Toplam		362	100			183	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin e-kitap okumak için uygun araca sahip olmadıkları hem kadın (n=259/%71,5) hem de erkek (n=117/%63,9) öğrenciler arasında oldukça yüksek bir düzeyde saptanmıştır. Diğer taraftan kadın öğrencilerin elektronik kitap araçlarına sahip olma durumları (n=103/%28,5) erkek öğrencilere kıyasla (n=66/%36,1) daha yüksek olduğu da belirlemeler arasındadır. Özetle söylemek gerekirse üniversite öğrencileri arasında e-kitap okuma aracına sahip olma düzeyi oldukça sınırlıdır. Buna karşın söz konusu araçlar kadın öğrencilerde, erkek öğrencilere kıyasla daha yaygındır. Buna göre katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

KK9: Pocket Book uygulaması var uygulamada kitaplara erişim daha kolay olduğu için ve internete bağlanma sorunu olmadığı için tercih etmiştim.

EK 57:Herhangi bir elektronik kitap okuma aracı kullanmıyorum. Çünkü kitabı elle tutup duyularımla hissederek okumak bana daha çok haz veriyor. Bunun için kitabın kokusunu içime çekmem bile yeterli. Fakat elektronik araçlarda bu mümkün değil.

Araştırma kapsamında cevabı aranan bir diğer soruda, üniversite öğrencilerinin elektronik ortamda okuma yaparken en çok hangi tür aracı kullandığına ilişkindir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Üniversite Öğrencilerinin Elektronik Ortamda Okuma Yaparken En Çok Kullandığı Araçlar

	Elektronik Okuma Aracı	*n*	*%*		*Elektronik Okuma Aracı*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	Cep Telefonu	256	70,7	*Erkekler İçin*	Cep Telefonu	104	56,8
	Tablet Bilgisayar	46	12,7		Tablet Bilgisayar	33	18,0
	Bilgisayar	34	9,4		Bilgisayar	27	14,8
	E-Kitap Aracı	26	7,2		E-Kitap Aracı	19	10,4
Toplam		362	100			183	100

Tablo 3 incelendiğinde, "Elektronik ortamda yaptığınız okumaları en çok hangi araçlarla yaparsınız?" sorusuna kadın ve erkeklerin çoğunluğu (n_k=256/%18,2; n_e=104%10,8) cep telefonu kullandığı çok azı ise (n_k=26/%19,0; n_e=19/%20,4) e-kitap araçlarından yararlandığını ifade etmiştir. Katılımcıların en çok tercihte bulundukları ikinci seçenek ise (n_k=46/%24,8; n_e=33/%29,0) tablet bilgisayarlar olmaktadır. Özetle söylemek gerekirse katılımcıların büyük çoğunluğu okumalarını cep telefonu üzerinden gerçekleştirmektedirler. Daha sonra tablet bilgisayarlar, bilgisayarlar ve son olarak da e-kitap araçları olmaktadır. Buna göre katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

EK 22: Elektronik kitap okuma eylemini daha çok cep telefonuyla yapıyorum. Çünkü cep telefonum her zaman benimle ve istediğim zaman açıp okuyabiliyorum. Tabletimde de elektronik kitap okuma uygulaması var ve az da olsa onu da kullanıyorum.

KK105: Bilgisayardan okuyorum çünkü ekranı diğer araçlara göre daha büyük olduğu için okuma kolaylığı sağlıyor ve okuma süremi uzatıyor.

Araştırma kapsamında cevabı aranan bir diğer soruda, üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarındaki tercihlerinin ekran üzerinden mi yoksa kâğıt üzerinden mi olduğuna ilişkindir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Konusunda Tercihlerine İlişkin Görüşleri

Kadınlar İçin	Okuma Tercihiniz	*n*	*%*	*Erkekler İçin*	*Okuma Tercihiniz*	*n*	*%*
	Basılı Kitap	282	77,9		Basılı Kitap	150	82,0
	E-Kitap	80	22,1		E-Kitap	33	18,0
Toplam		*362*	*100*			*183*	*100*

Tablo 4 incelendiğinde, "Kitap okuma konusunda en çok hangi tür kitapları tercih etmektesiniz?" sorusuna hem kadın katılımcıların (n=282/%77,9), hem de erkek katılımcıların çoğunluğu (n=150/%82,0) basılı kitaptan yana tercihte bulunmuşlardır. E-kitap tercihinde bulunan kadın öğrenciler (n=80/%22,1) erkek öğrencilere kıyasla (n=33/%18,0) daha büyük bir grubu teşkil

etmektedir. Eldeki bulgular doğrultusunda basılı kitaplar halen en çok tercih edilen okuma araçları olarak yerini korumaktadır. Buna göre katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

EK 139: Kâğıt kitabın 'kitap okuduğumuzu hissettirme' açısından daha gerçekçi olduğunu düşünsem de taşıma, maliyet ya da dinlenirken kitap okuma durumları göz önünde bulundurulduğunda e-kitap okumanın daha avantajlı olduğunu söyleyebilirim. Fakat genellikle bilimsel ve ders kitabı türünde kitaplar okuduğum için kitap üzerine notlar almam gerekiyor ve bu durumda da yine somut olan basılı kitap daha tatmin edici oluyor. Tercihim de basılı kitaptan yana olurdu.

KK287: Kesinlikle kâğıt kitabı tercih ederim. Çünkü her ne kadar elektronik kitap somut olsa da kâğıt olanla aynı hazzı vermiyor ya da bana aynı duygular işlemiyor. Satırlara dokunabilmek, sayfaların kâğıt ve mürekkep kokusunu içime çekebilmek bile beni oldukça mutlu ediyor. Ayrıca teknolojiye gömülü bir çağda yaşadığımız için e-kitap araçları her ne kadar işimizi kolaylaştırıyor gibi dursa da kanımca kâğıt kitabın insana işlediği huzurun yok olmasına da neden oluyor.

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin e-kitap ya da bilgisayar üzerinden ara vermeksizin okuma süreleri de incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5.
Üniversite Öğrencilerinin E-Kitap ya da Bilgisayar Üzerinden Ara Vermeden Okuma Sürelerine İlişkin Görüşleri

	Okuma Oranı	*n*	*%*		*Okuma Oranı*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	30 dk.'dan az	157	43,4	Erkekler İçin	30 dk.'dan az	70	38,3
	1 saat	103	28,5		1 saat	60	32,8
	1-2 saat	62	17,1		1-2 saat	22	12,0
	3-4 saat	24	6,6		4 saatten fazla	20	10,9
	4 saatten fazla	16	4,4		3-4 saat	11	6,0
Toplam		362	100	Toplam		183	100

Araştırmada üniversite öğrencilerine "E-kitap ya da bilgisayar üzerinden ara vermeden ne kadar okursunuz?" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 5'de verilen yanıtlar özetlenmiştir. Buna göre kadınlar için bakıldığında katılımcıların çoğunluğu 30' dakikanın altında (n=157/%43,4) aralıksız okuduklarını, daha sonra en yüksek katılımın 1 saat okuma yapanlarda (n=103/%28,5) olduğu görülmektedir. Daha sonra 3-4 saat okuma yapanlar (n=24/%6,6) ile 4 saatten fazla okuma yanlar (n=16/%4,4) en düşük katılımla gerçekleşmiştir. Erkekler için bakıldığında ise katılımcıların çoğunluğu 30'dakikanın altında (n=70/%38,3) aralıksız okudukları, daha sonra en yüksek katılımın 1 saat okuma yapanlarda (n=60/%32,8) olduğu görülmektedir. En düşük katılımın ise 3-4 saat okuma yapanlar (n=11/%6,0) ile 4 saatten fazla okuma yapanlar (n= 20/%10,9) arasında gerçekleşmektedir. Buna göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun e-kitap ya da bilgisayar üzerinden okumalarını kısa aralıklarla yaptıkları, çok azının da 3 saat ve üzerinde aralıksız okudukları söylenebilir. Buna göre katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

KK 312: Elektronik kitap uygulamaları bize birçok kolaylık sunsa da sağlımız açısından tehdit oluşturan araçlar arasında görmekteyim. Gün içerisinde hayatın her alanında teknolojik araçlara maruz kalışımı da düşünerek bir saati geçirmemeye dikkat ediyorum.

EK 67:Gözlerim çabuk yorulduğu için en fazla 30 dakika okuyabilirim.

Üniversite öğrencilerinin baştan sona bir kitabı e-kitap aracından ya da bilgisayardan okumalarına ilişkin görüşleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.
Üniversite Öğrencilerinin Baştan Sona Bir Kitabı E-Kitap Aracından ya da Bilgisayar, Tablet, Cep Telefonundan Okumalarına İlişkin Görüşleri

Kadınlar İçin	*Baştan Sona Okuma*	*n*	*%*	*Erkekler İçin*	*Baştan Sona Okuma*	*n*	*%*
	Hayır	239	66,0		Hayır	107	58,5
	Evet	123	34,0		Evet	76	41,5
Toplam		362	100			183	100

Üniversite öğrencilerinin baştan sona bir kitabı e-kitap ya da bilgisayar, tablet, cep telefonundan okumalarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da özetlenmiştir. Buna göre hem kadın (n=239/%66) hem de erkek (n=107/%58,5) katılımcıların büyük çoğunluğu bir kitabı baştan sona e-kitap aracından ya da diğer elektronik araçlardan okuma yapmadıkları görülmektedir. E-kitap ya da bilgisayar türü cihazlar üzerinden bir kitabı baştan sona okuma yapanların ise kadınlarda (n=123/%34,0), erkekler de ise (n=76/%41,5) oldukları görülmektedir. Bir başka anlatımla katılımcıların büyük bir bölümünün e-kitap ve bilgisayar türü araçlar üzerinden baştan sona bir kitabı okumadıkları söylenebilir. Bazı katılımcı görüşleri ise şöyle gerçekleşmiştir:

EK 43: Elektronik kitap okumayı tercih etmediğim için baştan sona da bir kitabı elektronik araçlar üzerinden hiç okumadım.

KK: 157: Teknoloji çağında yaşıyoruz. Gazete, dergi, makale gibi içerikleri internet ortamından yani teknolojik cihazlar aracılığıyla okuyabiliyoruz. Bu alışkanlık sayesinde kitaplarımı da tabletimdeki uygulama aracılığıyla okuyorum. Ancak ekran parlaklığı gözümü yorabilmekte.

Araştırma kapsamında cevap aranan bir diğer soruda, üniversite öğrencilerinin e-kitabı ne sıklıkla okuduklarına ilişkindir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Üniversite Öğrencilerinin E-Kitabı Ne Sıklıkla Okuduklarına İlişkin Görüşleri

	E-Kitap Okuma Sıklığı	*n*	*%*		*E-Kitap Okuma Sıklığı*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	Hiç okumam	125	34,5	*Erkekler İçin*	Fırsat buldukça	67	36,6
	Fırsat buldukça	118	32,6		Hiç okumam	50	27,3
	Sadece tatillerde	43	11,9		Her gün düzenli	18	9,8
	Birkaç günde bir	21	5,8		Sadece tatillerde	16	8,7
	Her gün düzenli	20	5,5		Birkaç günde bir	12	6,6
	Hafta sonlarında	17	4,7		Gece yatmadan önce	10	5,5
	Gece yatmadan önce	16	4,4		Hafta sonlarında	6	3,3
	Yanımdan hiç ayırmam	2	0,6		Yanımdan hiç ayırmam	4	2,2
Toplam		362	100			183	100

Araştırmada öğrencilere "E-kitabı ne sıklıkla okursunuz?" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 7'de verilen yanıtlar özetlenmiştir. Buna göre kadın katılımcıların büyük bir kısmı (n=125/%34,5) hiç okumadıklarını ya da fırsat buldukça (n=118/%32,6) okuduklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla tatilde okuduklarını (n=43/%11,9), birkaç günde bir okuduklarını (n=21/%5,8), her gün düzenli okuduklarını (n=20/%5,5) belirtmişlerdir. Yanımdan hiç ayırmam (n=2/%0,6), gece yatmadan önce (n=16/%4,4) ve hafta sonlarında okurum (n=17/%4,7) diyenler en az yoğunlaşılan görüş ve seçenekler olarak dikkat çekmektedir. Erkek katılımcılarda da benzer bir durum söz konusudur. Buna göre erkek öğrencilerde fırsat buldukça okurum (n=67/%36,6) ile hiç okumam (n=50/%27,3) görüş ve seçeneklerinde yoğunlaşmıştırlar. Sonra sırasıyla her gün düzenli okurum (n=18/%9,8), sadece tatillerde okurum (n=16/%8,7), birkaç günde bir okurum (n=12/%6,6) şeklinde görüş bildirmiştirler. Yanımdan hiç ayırmam (n=4/%2,2), hafta sonlarında okurum (n=6/%3,3), gece yatmadan önce okurum (n=10/%5,5) görüşleri ise erkek katılımcıların en az okuma tercihinde bulundukları maddeler olarak dikkat çekmektedir. Özetle söylemek gerekirse hem kadın hem de erkek öğrenciler birbirine yakın ve benzer şekilde görüş bildirmiştirler. Her iki grubun e-kitap okuma sıklığı oldukça düşük bir düzeydedir. Bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

EK 26: Kitap okumak ders çalışmak gibi bir aktivite olmadığı için ve beyni de dinlendiren bir yanı olduğu için kitap okumayı dinlenme alanından bir aktivite olarak görüyorum. Tabi dinlenirken sayfa çevirmek gibi bir durumdan da kurtardığı için e-kitap okumak daha rahat oluyor. Bu nedenle de gece yatmadan önce okurum.

KK 75:Her gün düzenli kitap okumaya ve yıllık kitap okuma hedeflerimi tamamlamaya çalışıyorum. Kitabı ne kadar uzun süre elime almazsam tekrar başlamamda bir o kadar zor oluyor. Bu yüzden her gün okurum.

Üniversite öğrencilerinin bir yılda e-kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri de incelenmiş olup bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Üniversite Öğrencilerinin Bir Yılda E-Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Görüşleri

	1 Yılda E-Kitap Okuma oranı	*n*	*%*		*1 Yılda E-Kitap Okuma oranı*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	*Hiç kitap okumam*	170	47,0	*Erkekler İçin*	*1-5 arası kitap*	86	47,0
	1-5 arası kitap	136	37,6		*Hiç kitap okumam*	66	36,1
	6-20 arası kitap	40	11,0		*6-20 arası kitap*	19	10,4
	21 ve üzeri kitap	16	4,4		*21 ve üzeri kitap*	12	6,6
Toplam		362	100			183	100

Okuma alışkanlığına ilişkin katılımcıların durumunu tanımlayabilmek adına Amerikan Kütüphaneciler Derneğinin (ALA) (1978) belirlediği ölçütler dikkate alınmıştır. Söz konusu ölçütlerde; 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişi, "çok okuyan"; 1 yılda 6– 20 kitap okuyan kişi, "orta düzeyde okuyan"; 1 yılda 1–5 kitap okuyan kişi, "az okuyan" ve hiç kitap okumayan kişi de "okuyucu olmayan birey" olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada öğrencilere "Bir yılda e-kitap okuma alışkanlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 8'de de verilen yanıtlar özetlenmiştir. Buna göre kadın katılımcılara bakıldığında çoğunluğu hiç kitap okumam (n=170/%47,0), daha sonra en yüksek katılım ise 1-5 arası kitap okuduğunu (n=136/%37,6) ifade ederken, en düşük katılım ise 21 ve üzeri kitap okurum (n=16/%4,4) ile 6- 20 arası kitap okurum (n=40/%11,0) aralığında olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılara bakıldığında ise çoğunluğu bir yılda e-kitap okuma alışkanlıklarının 1-5 arası kitap olduğunu (n=86/%47,0) ifade ederken daha sonra en yüksek katılımın ise bir yılda hiç kitap okumadıklarını (n=66/%36,1) belirtmişlerdir. En düşük katılımı ise 21 ve üzeri kitap okurum (n= 12/%6,6) ile 6-20 arası kitap okurum (n=19/%10,4) görüşüne sahip katılımcılar temsil etmektedir. Eldeki veriler doğrultusunda katılımcıların e-kitap okuma alışkanlığı son derece düşük olarak değerlendirilebilir. Buna göre bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

KK 75: Her yılın başında bir plan yapar ve kendime bir hedef belirlerim. Belirlediğim bu hedefin üstüne çıkmaya çalışırım ancak bazen okuduğum kitaplar önceki yıla göre düşük kalabiliyor. Yine de yılda 21 kitabın üstünde okuyan bir kitapseverim. Tabii ki bunlar da e-kitaplar.

EK 90: Genelde kitaplarımı basılı olarak tercih ettiğim için e kitap okumam gerektiğinde de e-kitap uygulamasını kullanıyorum. Özellikle de bunları araştırma yapmak, ödev hazırlamak ya da ilginç gelen kitapları okumakta tercih ediyorum. Onların sayısı da 5-10 kitabı geçmez diye düşünüyorum.

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Üniversite Öğrencilerinin E-Kitap Okuma Amaçlarına İlişkin Görüşleri

	E-Kitap Okuma Amacı	*n*	*%*		*E-Kitap Okuma Amacı*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	Ders amaçlı	74	20,4	*Erkekler İçin*	Ders amaçlı	36	19,7
	Haber/Gazete/Dergi bakmak	65	18,0		Kişisel gelişim	31	16,9
	Bilgilenme	48	18,0		Bilgilenme	29	15,8
	Eğlenme	46	12,7		Haber/Gazete/Dergi bakmak	24	13,1
	Kişisel gelişim	44	12,2		E-posta bakmak	21	11,5
	Dinlenme	37	10,2		Boş zaman değerlendirme	15	8,2
	E-posta bakmak	18	5,0		Eğlenme	12	6,6
	Boş zaman değerlendirme	17	4,7		Dinlenme	10	5,5

	Sosyal paylaşım sitelerini takip etmek	13	3,6	Sosyal paylaşım sitelerini takip etmek	5	2,7
Toplam		362	100		183	100

Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 9'da görüldüğü gibi kadın katılımcıların çoğunluğu (n=74/%20,4) ders amaçlı kullandıkları, daha sonra en yüksek katılım ise (n=65/%18,0) haber/gazete/dergi bakmak için kullandıkları görülmektedir. En düşük katılımın ise sosyal paylaşım sitelerini takip etmek (n=13/%3,6) seçeneğinde olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılara bakıldığında da çoğunluğunun (n=36/%19,7) ders amaçlı kullandıkları, daha sonra en yüksek katılımın (n=31/%16,9) kişisel gelişim amaçlı kullandıkları görülmektedir. En düşük katılım ise sosyal paylaşım sitelerini takip etmek (n=5/%2,7) maddesinde olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların çoğunluğu e-kitap okumalarını çoğunlukla ders amaçlı okumalar yapmak şeklinde gerçekleştirmektedirler. Sosyal paylaşım siteleri üzerinden yapılan okuma aktiviteleri ise katılımcıların en az tercih ettikleri okuma biçimleri olarak değerlendirilmektedir. Buna göre bazı katılımcı görüşleri şeyledir:

EK 240: Kitap okuma benim için daha çok bir dinleme aktivitesi olarak görüyorum. O yüzden de serbest zaman etkinliği olarak eğlenceli içerikleri okuyorum.

KK 240: Ben aktüel gelişmeleri yakın takip eden birisiyim. Özellikle günlük gelişmeleri ve değerlendirmeleri içeren köşe yazılarını düzenli olarak okurum. Gazete ve dergilerin internette ve açık erişimde olması da okuma alışkanlığımı belirleyen bir faktör oldu diyebilirim. Çünkü her gün takip ettiğim gazeteleri ya telefonumdan ya da bilgisayarımdan okuyorum. Basılı gazete ya da dergiler ise ek bir masraf getireceği için tercihim olmamakta. Bu alışkanlığım sayesinde araştırma ödevlerim için daha uzun makaleleri, raporları ya da kitapları da okuyabiliyorum.

Üniversite öğrencilerinin e-kitap üzerinden hangi tür kitapları okuduğuna ilişkin görüşleri de Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Üniversite Öğrencilerinin E-Kitap Üzerinden Hangi Tür Kitapları Okuduğuna İlişkin Görüşleri

	E-Kitapta Hangi Tür	*n*	*%*		*E-Kitapta Hangi Tür*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	*Edebi kitaplar;* roman hikâye şiir *vb.*	168	46,4	*Erkekler İçin*	*Edebi kitaplar;* roman hikâye şiir *vb.*	59	32,2
	Ders kitapları	82	22,7		*Bilimsel kitaplar*	53	29,0
	Kültür kitapları; deneme vb.	59	16,3		*Ders kitapları*	44	24,0
	Bilimsel kitaplar	53	14,6		*Kültür kitapları; deneme vb.*	27	14,8
Toplam		362	100			183	100

Tablo 10'da "E-kitap formunda hangi tür kitapları okursunuz?" sorusuna cevaben kadın katılımcıların çoğunluğu (n=168/%46,4) edebi kitapları okuduklarını, daha sonra en yüksek katılım ise (n=82/%22,7) ders kitapları olduğunu ifade etmişlerdir. En düşük katılımın ise (n=53/%14,6) bilimsel kitap okuyanlar arasında olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılara bakıldığında ise çoğunluğunun (n=59/%32,2) edebi ve bilimsel kitapları okuduklarını söylemişlerdir. Diğer taraftan en düşük okuma oranı ise (n=27/%14,8) kültür kitaplarına dönük olan kategoride toplanmıştır. Özetle söylenecek olursa katılımcılar e-kitap okumalarında tercihlerini roman, hikâye, şiir gibi edebi kitaplardan yana kullanmaktadırlar. Ayrıca kadın katılımcılar arasında bilimsel kitaplar; erkek katılımcılar arasında da kültür kitapları en az tercih edilen türleri oluşturmaktadır. Buna göre bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

KK 110: Elektronik kitap üzerinden fazla okuma yapmadığım için geniş bir tür listem yok. Fakat okuduğum kitaplar genelde fantastik, polisiye, bilim kurgu türlerindedir. Basılı kitaplarda da bu türlerde okuyorum. Şiir kitaplarını da çok sevdiğimi söyleyebilirim. Şiir kitaplarında olan duygu hiçbir türde yok. Bazı dizeler vardır, ne anlattığını saatlerce okursun yine de anlayamazsın ama bir yaşanmışlık, hüzün barındırdığını bildiğinden üzülürsün, hüzünlenirsin. Bir kitap için verdiği duygu benim için çok önemlidir. Bu sebeple her zaman edebi kitaplar benim için ön plandadır.

EK 19:E kitap uygulaması üzerinden en fazla ders kitaplarını okuyorum. Çünkü bazı derslerde bir kaynaktan çalışmak yeterli gelmiyor. Bu yüzden birden fazla kaynak okuyabilmek adına e-kitap uygulamasını ders kitaplarına ulaşmada daha çok kullanıyorum. Tabii ki aynı oranda olmasa da hikâye, bilimsel kitapları takip etmek ve bilgi edinmek için de kullanıyorum.

Son olarak araştırmada üniversite öğrencilerinin yeterince e-kitap okuyamıyorsa bunun nedenine ilişkin görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
Üniversite Öğrencilerinin Yeterince E-Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

	Okumama Nedeni	*n*	*%*		*Okumama Nedeni*	*n*	*%*
Kadınlar İçin	Kâğıt kitabın verdiği (koku, dokunma, doğallık) hisleri vermemesi	129	35,6	*Erkekler İçin*	E-kitap araçlarının gözü ve zihni yorması	65	35,5
	E-kitap araçlarının gözü ve zihni yorması	116	32,0		Kâğıt kitabın verdiği (koku, dokunma, doğallık) hisleri vermemesi	44	24,0
	İnternette gezinmekten fırsat kalmaması	35	9,7		E-kitap araçlarının yeterince bilinmemesi	24	13,1
	E-kitap araçlarının yeterince bilinmemesi	30	8,3		İnternette gezinmekten fırsat kalmaması	16	8,7
	E-kitap aracının maliyetli olması	24	6,6		Teknolojik araçları kullanmadaki yetersizliğim	13	7,1
	Teknolojik araçları kullanmadaki yetersizliğim	16	4,4		E-kitap aracının maliyetli olması	12	6,6
	Okuma hızımı ve anlamamı olumsuz etkilemesi	12	3,3		Okuma hızımı ve anlamamı olumsuz etkilemesi	9	4,9
Toplam		362	100			183	100

Araştırmada cevabı aranan son soru ise "Eğer yeterince e-kitap okuyamıyorsanız bunun nedeni nedir? Şeklinde yöneltilmiştir. Buna göre kadın katılımcıların çoğunluğu (n=129/%35,6) kâğıt kitabın verdiği (koku, dokunma, doğallık) hisleri vermemesi şeklinde yanıtlarken, daha sonraki en yüksek katılım ise (n=116/%32,0) e-kitap araçlarının gözü ve zihni yorması şeklinde bir görüş belirtmişlerdir. En düşük katılım ise (n=12/%3,3) okuma hızını ve anlamamı olumsuz etkiler şeklinde görülmektedir. Erkek katılımcılara bakıldığında ise çoğunluğun görüşü (n=65/%35,5) e-kitap araçlarının gözü ve zihni yorması şeklinde yanıtlarken, daha sonraki en yüksek katılım ise (n=44/%24,0) kâğıt kitabın verdiği (koku, dokunma, doğallık) hisleri vermemesi şeklindeki madde üzerinde yoğunlaşmıştır. En düşük katılım ise (n=9/%4,9) okuma hızını ve anlamamı olumsuz etkilemesi şeklinde görülmektedir. Özetle söylenecek olursa katılımcıların e-kitap üzerinden okumamalarına yönelik görüşleri kâğıt kitaplara olan alışkanlık ile bilgisayar merkezli araçların yorucu olarak algılanmasından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Buna göre bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

EK 76: E kitap okurken okuduğum kitapla bağ kuramıyorum. Genel olarak küçüklüğümden beri kitaplarımın üzerine notlar almaktan çok hoşlanıyorum, beğendiğim yerlerin altını çizme imkânı buluyorum. Yine E kitap uygulamasında belli bir zamandan sonra gerçekten okurken zorlanıyorum, gözlerim uzun zaman telefona bakmaktan ağrıyor. Ve nedeni bilmediğim bir şekilde e-kitap okurken daha çabuk sıkılıyorum.

KK 256: Bana kalırsa e kitap sadece ihtiyaç duyulan istisnai durumlarda kullanılmalıdır. Teknolojinin alışkanlarımızı kökten değiştirecek biçimde değil de ihtiyaç duyulan durumlarda işimizi kolaylaştıracak şekilde kullanılmasından yanayım. Bu sebeptendir ki e-kitap uygulamalarının kitap okuma alışkanlıklarıma müdahale ederek kökten değiştirmesini istemiyorum. Ayrıca e-kitap kimi insanın hayatını kolaylaştırıyor olsa da (özellikle iş insanlarının) ben yine de e-kitabın insanın hem göz hem de zihin tembelliğine alıştırdığını düşünüyorum. Bir başka faktör ise tek başına bir kitabı okumak da yeterli olmuyor onu yaşamak da gerekiyor ki; e-kitap ile verilemeyen hisler (koku, dokunma, doğallık) yüzünden kitabı yaşamak pek de mümkün olmuyor. Bu nedenlerle e-kitap tercihlerim arasında bulunmuyor.

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıklarına yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcı öğrencilerin oldukça sınırlı bir bölümünün elektronik kitap okuma aracına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu Odabaş, Odabaş ve Sevmez'in (2018) üniversite öğrencileri, Boz'un (2018) lise öğrencileri, Başören ve Beyhan'ın (2013) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Benzer olarak Türkiye Okuma Kültürü Araştırma (2019) sonuçları da Türk toplumunun sadece yüzde 2'sinin e-kitap okuma cihazına sahip olduğunu söylemektedir. Ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok elektronik kitap okumak için uygun araca sahip oldukları da belirlemeler arasındadır. Bu durum okuma alışkanlığı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi sorgulayan ve farkın kadın öğrenciler lehine çıkan çok sayıdaki araştırma bulgusu ile (Aral ve Aktaş, 1997; Hall ve Coles, 1999; Coles ve Hall, 2002; Saracaloğlu vd, 2003; Gönen vd, 2004; Gömleksiz, 2005; Saracaloğlu vd, 2006; Saracaloğlu vd, 2007; Odabaş vd, 2008; Akt. Aslantürk ve Saracaloğlu; 2010; OKUYAY, 2019; PEW, 2014) ilişkilendirilebilir. Başka bir ifadeyle kadın öğrencilerin okuma alışkanlığına olan yatkınlığı onların elektronik kitap okuma aracına sahip olma oranlarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu yönüyle eldeki araştırma sonuçlarıyla yukarıda sıralanan bulguların birbirini desteklediği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Türk gençliğinin elektronik okuma aracına karşı olan düşük ilgisi Amerika'da tersi yöndedir. Araştırmalar, ABD'de yetişkin nüfusun yarısının bir tablete ya da e-kitap okuyucusuna sahip olduğunu da göstermektedir (Oğuz, 2019). Yine Amerika da Pew Research Center'in 2014 yılı verilerine göre, hem tablet hem de e-kitap okuma aracına sahip olma açısından kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ne var ki Türkiye özelinde teknolojik araçlara olan ilgi pek çok kez farklı platformlarda ve çalışmalarda ortaya konmuştur. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının İnsani Gelişim Raporunda (2007/2008) Türkiye'nin teknoloji kullanımında üst sıralardaki ülkelerle başa baş gittiği görülmektedir. Örneğin 2005 yılı itibariyle genel değerlendirmede 84. sırada yer alan Türkiye'de 1000 kişiden 605'i cep telefonu abonesiyken 4. sıradaki Kanada'da bu sayı 514, 8. sıradaki Japonya'da 742, 12. sıradaki ABD'de ise 680'dir (Human Development Report, 2007). Benzer olarak özel bir danışmanlık kuruluşu olan Deloitte'un Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 30 ülkeden 49 bin katılımcıyla yaptığı "Global Mobil Kullanıcı Araştırması'na (GMCS)" (2015) göre Avrupa'nın akıllı telefona en bağımlı ülkesi Türkiye olarak tespit edilmiştir. Türkiye'den 18-50 yaş arası 1000 kişinin katılımıyla ortaya çıkan sonuçlara göre mobil kullanıcılar günde ortalama 70 kez, diğer bir deyişle her 15 dakikada bir cep telefonu ekranına bakmaktadır. Bu oran Avrupa'da günde ortalama 48 olarak tespit edilmiştir. Aynı araştırmada Türkiye, sosyal medyada fotoğraf paylaşımında da Brezilya, Çin, Rusya, İngiltere, Almanya gibi pek çok ülkeyi geride bırakarak en ön sıralarda yer almıştır. Araştırmaya göre Türkiye'de her iki kullanıcıdan biri sosyal medyada günlük fotoğraf paylaşımında bulunmaktadır. Bu durum Türkiye'de hem teknolojinin hem de internet tabanlı platformların oldukça yoğun olarak kullanıldığının güçlü bir ispatıdır. Yine ülke nüfusunun genç olduğu ve gençlerinde teknolojiye yatkınlığı da bilinen bir gerçektir. Hal böyle iken, özellikle de kültürel formasyonun en yoğun yaşandığı varsayılan üniversite gençliği arasında, teknolojik bir yenilik sunmasıyla birlikte farklı bir okuma deneyimi de sağlayan elektronik okuma araçlarına olan ilginin düşük olması, ülkenin kültürel atmosferinin acı bir gerçeğini yansıtması açısından önemli bir durum tespiti olarak kayda geçmelidir. Yine önemli bir gerekçe olarak da elektronik kitapların yazılım ve donanımlarının ve buna bağlı olarak elektronik kitap pazarının başta Amerika, İngiltere olmak üzere Kanada, Hollanda, Fransa, Japonya ve Çin'de gelişmiş olması da söylenebilir (Önder, 2011).

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin e-kitap okumak için kullandıkları araç ise cep telefonu olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) tarafından üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürünü belirlemek üzere yaptıkları çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada üniversite öğrencileri arasında teknolojik araçlara sahip olma oranının oldukça yüksek olduğu, katılımcıların çok büyük bir bölümünün ise akıllı telefon sahibi olduğu ve bu durumla ilgili iki cinsiyet arasında da eşitlik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, teknolojik araç sahiplerinin okuma eylemini de baskın olan bu ortamlar üzerinden sürdürme olasılığının olduğuna dikkat çekmektedirler. Benzer olarak Onursoy'un (2018) araştırmasında da üniversite gençlerinin genelinde dijital araç kullanımının yaygın olduğu, bilgiye ulaşmada da akıllı telefon

kullanımları ön sırada geldiği tespit edilmiştir. Yine Boz (2018) tarafından lise öğrencilerinin dijital okuma kültürlerinin incelendiği araştırma bulgusunda da öğrencilerin en çok akıllı cep telefonlarından okuma yaptıkları en az kullandıkları dijital cihazın ise elektronik kitap okuyucular olduğu tespiti vardır. Buna karşın ABD'de Book Industry Study Group tarafından yapılan bir araştırmada ise genç okuyucuların %47'sinin bilgisayar ekranından, %32'sinin Amazon Kindle (e-kitap), %21'inin iphone ve ipod Touch, %9'unun da cep telefonu ekranından okuduğu görülmüştür (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014). Eldeki araştırma sonucuyla çelişen bu bulgu farklı kültürlerde çalışılmış olmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca elektronik kitap okuma araçlarının Türkiye'de çok fazla yaygınlaşmamış olması; bunun yerine telefon, tablet gibi alternatif araçların tercih edilmesi olasılığını da güçlendirmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda, katılımcıların kitap okuma konusunda büyük bir bölümünün tercihinin kâğıt kitaptan yana olduğudur. Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin çoğunluğu bir metni ekran üzerinden okumaktan ziyade basılı sayfa üzerinden okuma yönünde tercihte bulunmuşlardır. Bu bulgu Dağtaş (2013), Elkatmış (2018), Gömleksiz ve Kan (2013), Boz (2018) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Yine Çetin'in (2007) yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile deneysel olarak yaptığı araştırmada da sadece bir katılımcının günlük hayatında ekrandan okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca oldukça güncel bir çalışma olan Türkiye Okuma Kültürü Araştırmaları (2019) kapsamında da dijital ekranlardan okuma sıklığının sadece yüzde 2 olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın bilgisayar teknolojilerindeki hızlı değişime paralel olarak son on yıllarda insanların okuma kültürü ve alışkanlıklarında değişimlerin olduğu ve yeni okuma biçiminin teknoloji tabanlı okuma anlayışından yana geliştiği pek çok çalışmada ortaya konan bir gerçektir (Chauhan ve Lal, 2012; Güneş, 2010; 2013; Halme, 2011; Liu 2005; Shen, 2006; Duran ve Alevli, 2014). Eldeki araştırmada ortaya çıkan bu durum ise ekran okuma kavramının yeni bir okuma stratejisi olarak görülüp tanınmaması ile ilgili olabileceği gibi, geleneksel okuma alışkanlığının kâğıt üzerinden okuma olarak algılanmasının da bir yansıması olabilir. Ne var ki Bodomo, Lam ve Lee'de (2006) öğrencilerin basılı ya da kâğıt tipi materyalleri okumaktan ziyade elektronik kaynaklı materyallere yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle önceki on yıllarda insanların bilgisayarla tanışmaları ileri yaşlarda olmasına karşın, günümüz gençliği bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi hayatın her anını kuşatan çağdaş teknolojik çevrenin içine doğmaktadırlar. Bundan dolayı bu nesle yabancı literatürde "digikids" yani "diji çocuklar" adı verilmektedir (Özbay ve Özdemir, 2014). Doğdukları günden itibaren teknolojiyle yaşayan bugünün çocuklarına dijital ortamlarda okuma becerilerinin kazandırılması, çağdaşlığın, kalkınmanın ve kültürel gelişmenin önünü açacak nitelik taşımaktadır denilebilir.

Yine araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ekran üzerinden okumalarını kısa aralıklarla yaptıkları, çok azının da 3 saatin üzerinde aralıksız okudukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu Boz (2018) tarafından yapılan ve öğrencilerin dijital bir cihazdan bir günde en çok 1 saat, aralıksız en çok 30 dakika okuma yaptıkları bulgusuyla paralellik göstermektedir. Benzer olarak Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) üniversite öğrencilerinin günlük okuma eylemlerini, okumayan, az okuyan (160 dakikaya kadar), orta düzeyde okuyan (161- 321 dakika arası) ve çok okuyan (322 dakikadan fazla) olarak dörtlü bir kategori ile incelemişlerdir. Elde edilen sonuca göre katılımcıların büyük çoğunluğu az okuyan okur tipi kategorisinde yer almaktadır. Başka bir anlatımla üniversite öğrencilerinin elektronik ortamlar üzerinden günlük okuma eylemleri 160 dakika olarak gerçekleşmektedir. Bu durum eldeki araştırma bulgusu ile de paralellik göstermesi bakımından önemlidir. Ne var ki elektronik ortamlar üzerinden okuma sürecinde birtakım zorlukların olduğu bilinmektedir. Pek çok araştırmacıya göre (Başaran, 2014; Güneş, 2010; Dillon, 1992) ekrandan yansıyan ışık okuma verimini %30 düşürmekte ve buna bağlı olarak da gözün ve zihnin fazladan yorulmasına neden olmaktadır. Ayrıca uzun süre ekran üzerinden okunması durumunda en sık görülen rahatsızlıkların; gözlerde yorgunluk, kaşıntı, kızarıklık, kuruluk, yanma, sulanma; bulanık veya çift görme, yavaş odaklanma, renk algısında bozulma ve baş ağrısı olduğu söylenmektedir (Bostancı, 2016). Ne var ki Faghıhmıyardan (2016) yaptığı araştırmada ise akıllı cep telefonu ve bilgisayar kullanımının günlük 3 saati geçtiği zaman 7-14 yaş grubunda göz kusuru eğilimi ve gözlerde yorgunluk hissi tanımlamalarına yol açarken yaş grubu 15-40 yaş arasında olduğunda ise ne göz kusuru ne de göz konforuna ilişkin bir etki yapmadığını tespit etmiştir. Ancak güncel bir çalışma da ise (Odabaş, Odabaş

ve Sevmez, 2018) üniversite öğrencilerinin dijital araçlarla okumaya başladıktan sonra okuma süresinde, kalitesinde ve konsantrasyonda azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle gözün sürekli olarak uyarıldığı görsel bir çağda özellikle de eğitim çağında olan gençlerin bakışlarını israf etmemesi önemli bir çıkarımdır. İnternette, sosyal sitelerde, telefon ekranlarında bakışlarını kontrol etmeli, kullanılacaksa bu sürenin daha çok okuma için kullanması gözün doğru ve iktisatlı kullanılması olarak görülmelidir. Diğer taraftan 7-14 yaş grubu öğrencileri için ise dijital okuma sürelerinin bilinçli ve kontrollü gerçekleştirilmesi onların göz sağlığı açısından önemli bir konu olarak görülmesinin gerektiğini kayda geçirebiliriz.

Hal böyle olmasına karşın yapılan araştırmalarda gençlerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği görülmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Güneş'in (2016) aktardığına göre benzer bir çalışma da Fransa'da yapılmış, 15-24 yaşındaki gençlerin zamanlarını nasıl geçirdikleri araştırılmıştır. Fransız gençlerinin her gün 3,5 saat TV ya da bilgisayar karışışında oldukları, kâğıt kitapla ise sadece 10 dakika vakit geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Yani günümüz gençleri ekran karşısında bir kitaptan 24 kat daha fazla zaman geçirmektedirler. Bu sonuçlar da göstermektedir elektronik ortamların kullanımı, kâğıt kitapların okunmasına karşı açık bir üstünlük sağlamıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu bir kitabı baştan sona e-kitap aracından ya da bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlar üzerinden okumadıkları tespit edilmiştir. Buna karşın okuduğunu ifade edenlerde azımsanmayacak bir orandadır. Araştırmanın bu bulgusu e-kitap okuyup okumadıklarına ilişkin yapılan bir araştırma ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada 307 kişinin verdiği yanıta göre yüzde 22 oranında okur (68 kişi) e-kitap okuduğunu belirtirken, yüzde 77'si (239) okumadığını belirtmiştir (Gürcan, 2005). Diğer taraftan ABD'de yapılan araştırmalarda ise her 10 kişiden 3'ünün e-kitap okuduğunu göstermektedir (Oğuz, 2019). Getirilen bu bulgularla birlikte düşünüldüğünde e-kitabın Türk okurlar tarafından çok fazla tercih edilmediği söylenebilir. Ayrıca Duran ve Alevli ise (2014) ekran üzerinden uzun süre okumanın güç olması nedeniyle okuyucuların ya daha kısa metinleri tercih ettiğini ya da göz atarak okuma yaptığını ifade etmektedirler. Her ne kadar büyük çoğunluğu teknolojik ortam üzerinden bir kitabı tam olarak okuma yapmadığını bildirse de, gençlerin bilgiye ulaşma, sosyal medya ve elektronik posta kullanma gibi alışkanlıkları dikkate alındığında, yeni gelişmekte olan okuma aracı ve türünün yeterince bilinmediği ya da benimsenmediği ile açıklanabilir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise bir yıl içerisinde okudukları elektronik kitaba yönelik sonuçlardır. Katılımcı kadın ve erkek öğrencilerin e-kitap okuma oranları birbirine yakın ve düşük düzey okuyucu grubu içinde oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgu da Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) tarafından yapılan ve katılımcıların yarıdan fazlasının kendini orta düzeyde okuyan okur tipi içinde gördükleri araştırma sonuçlarıyla çelişkilidir. Genel itibariyle her iki okuma aracı üzerinde de üniversite gençliğinin okuma kültürünün istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Ne var ki bu durumun tipik göstergesi her ilde açılan üniversitelere paralel, şehrin kültürel alt yapısı yerine kafeterya ve eğlence merkezlerinin geliştiği ve şehirlerin çekim merkezleri haline geldiği günümüzde yaşanan acı bir gerçek olarak durmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu da, üniversite öğrencileri e-kitap okumalarında tercihlerini roman, hikâye, şiir gibi edebi kitaplardan yana kullanmaktadırlar. Ayrıca kadın katılımcılar arasında bilimsel kitaplar, erkek katılımcılar arasında da kültürel kitaplar en az tercih edilen türleri oluşturmaktadır. Bu bulgu genel okuma kültürünü yoklayan ancak basılı kitaplar üzerine yapılmış bazı araştırma sonuçlarıyla (Yılmaz, 2002; Akça, 2008; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Arı ve Demir, 2013) paralellik göstermektedir. Benzer olarak Türkiye Okuma Kültürü Araştırmaları kapsamında da (2019) katılımcıların okuma için en çok tercih ettiği kitap türlerinin "roman, öykü, şiir gibi kurgu kitaplar" olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın e-kitap üzerinden hangi tür kitapların daha çok tercih edildiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun önemli bir nedeni Türkiye özelinde e-kitap yayınlarının istenilen ölçüde olmaması ile izah edilebilir. Zira TÜİK'in 2018 yılı verilerine göre yayımlanan basılı kitap sayısı 61.265 iken e-kitap sayısı sadece 5.177 olarak belirlenmiştir (BBC News, 2019). Yani kâğıt kitap basımı e-kitaptan 12 kat daha fazla gerçekleşmektedir. Buda alana ilişkin araştırmaların görece daha az olmasına sebep olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu da, e-kitap okuyamama nedenleri arasında büyük çoğunluğu e-kitap araçlarının gözü ve zihni yorması ile kâğıt kitabın verdiği (koku, dokunma, doğallık) hisleri vermemesi olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim hem yurtiçi hem de yurtdışı literatür incelendiğinde uzun süre ekran okumanın baş ağrısı, bel ve boyun ağrısı, yorgunluk ve gözlerde sulanma gibi olumsuz yan etkilerinin olduğu görülmektedir (Dağtaş, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2013; Jeong, 2012; Dockrell, Earle ve Galvin, 2010; Duran ve Alevli, 2014). Aynı şekilde basılı kitabın verdiği his, haz ve doğallık, elektronik kitaplara karşı halen baskın şekilde tercih edilme nedeni olarak görülmektedir (Azizoğlu ve Okur 2018). Bu bağlamda eldeki araştırma bulgusu literatürü desteklemektedir. Diğer taraftan bu durum insanla kitap arasında kurulan kadim yol arkadaşlığının bir neticesi de olabilir. Zira kitap insan emeği olan bilginin depolanması, taşınması ve yayılmasında en sadık nesne olarak zihinlerde yer etmiştir. Zamanla bu düşünce duygusal bir boyuta evrilmiş ve görüşlerimizin belirleyicisi olmuştur denilebilir.

Çalışmaya konu olan bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere ele alınmıştır. Yeni nesil okuma kültürünün gelişimi için, eğitimin her tür ve kademesinde daha geniş çaplı araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 09.06.2020
Belge sayı numarası= 03

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışmasını teşkil edecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Abbott, W., & Kelly, K. (2004). *Sooner or later! have e-books turned the page?*. In VALA conference sunulan bildiri. Australia, Melbourne.

Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

American Library Association. (1978). *Book reading and library usage: a study of habits and perceptions*. New Jersey: Gallup.

Anameriç, H. & F. Rukancı. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği, 17*(2), 147-166.

Arı, E. & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 116-128.

Arseven, A. D. (1993). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Aslantürk, E. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 155-176.

Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 1-21.

Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 248-268.

Başören, M. T. & Beyhan, Ö. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin e-kitap okuma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* International Symposium on Changes and New Trends in Education sempozyumunda sunulan bildiri, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(3), 73-83.

BBC News. (3 Mayıs 2019). Yayınevleri 2018'de kâğıt krizine rağmen kitap satışlarını nasıl artırdı?. Erişim Adresi:https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-48122755

Binatlı, C. (2011). Yeni teknolojiler ve kitabın geleceği üzerine birkaç söz. Z. Hepkon (Ed.), *İletişim ve teknoloji: olanaklar, uygulamalar, sınırlar kitabı içinde,* İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

Bodomo, A., Lam, M. & Lee, C. (2006). Some students still read books in the 21st century: a study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix, 3*(3), 34-49.

Bostancı, B. (2016). Dijital göz yorgunluğu sendromu ve kuru göz. *MN Oftalmoloji*. 23, 96-99.

Boz, M. S. (2018). *Öğrencilerin dijital okuma kültürü*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı.

Bozkurt, A. & Bozkaya, M. (2013). *Etkileşimli e-kitap: dünü, bugünü ve yarını*. Akademik Bilişim 2013, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Erişim Adresi: https://ab.org.tr/ab13/bildiri/125.pdf

Chauhan, P. and Lal, P. (2012). Impact of information technology on reading habits of college students. *IJRREST: International Journal of Research Review in Engineering Science and Technology, 1*(1), 101-106.

Çetin Y. (2007). *Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies, 8*(3), 137-161.

Deloitte. (2015). Global Mobil Kullanıcı Anketi (GMCS). Erişim Adresi: https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/global-mobile-consumer-survey.html,

Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics, 35*(10), 1297-1326.

Dockrell, S., Earle, D. & Galvin, R. (2010). Computer-related posture and discomfort in primary school children: the effects of a school-based ergonomic iıntervention. *Computers & Education, 55*(1), 276-284.

Duran, E. & Alevli, O. (2013). Ekrandan okumanın 8.sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2*(1), 1-11.

Duran, E. & Alevli, O. (2014). Öğrenci görüşleri: dijital metin mi basılı metin mi?. *International Journal of Language Academy, 2*(2), 110-126.

Dündar, B. (2011). *Kitap nesnesi nesne olarak kitap*. İstanbul: Akın Nalça Kitapları

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 203-222.

Faghıhmıyardan, M. R. (2016). *Tablet bilgisayar, akıllı cep telefon kullanımının gözlerin refraksiyon durumuna ve konforuna etkileri* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.

Gömleksiz, M.N. & Kan, A.Ü. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 138-159.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekran okuma türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 1-20.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 1-18.

Güneş, F. & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 196-212.

Gürcan, H. İ. (2005). *E-kitap yayımcılığı ve uygulamaları.* X. Türkiye'de İnternet Konferansı, 1-6.

Halme, O. (2011). *E-reading devices as a new medium for newspaper reading* (Unpublished master's thesis). Aalto UniversitySchool of Economics, Finland.

Hawkins, D. T. (2000). Electronic books. *Online 24*(4), 14-25.

Human Development Report. (2007). *Fighting climate change: human solidarity in a divided world 2007/2008.* New York: United Nations Development Programme.

Işık, A. D. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 395-411.

Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatique, and perception. *The Electronic Library, 30*(3), 390-408. DOI:10.1108/02640471211241663.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 24*(1), 11-32.

Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environments. changes over the past ten years. *Journal of Documentation, 61*(6), 700-712. DOI:10.1108/00220410510632040.

Mattison, D. (2002). Alice in e-book land: A primer for librarians. *Computers in Libraries, 22*(9), 14-21.

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

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

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *58*(1), 139-171.

Oğuz, C. (2019). Bir iletişim aracı olarak e-kitap okuyucu: "kitap kurtları" tarihe mi karışıyor?. A. Yapar Gönenç ve M. İris (Ed.), *Dijitalleşme ve dergicilik içinde*, İstanbul: Der Yayınları.

OKUYAY. (2019).Türkiye Okuma Kültürü Araştırması. Erişim Adresi: http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdfn

Ong, W. J. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *6*(2), 989-1013.

Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği 25*(1), 97-105.

Önder, I. & Atılgan, D. (2015). Elektronik kitap ve gelişim süreci. U. Al ve Z. Taşkın (Yay. Haz.), *Prof. Dr. İrfan Çakın'a armağan* içinde, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Yayınları.

Önder, I. Y. ve Fenerci, T. T. D. (2010). *Elektronik kitap olgusu ve Türkiye'de durum (*Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öngöz S. (2015). Elektronik kitap. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), E*ğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 336-353)*, Ankara:* Sakarya Üniversitesi-TOJET.

Özbay, M. & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2*(2), 31-40

Özdenören, R. (2016). Dijital ahlak. *Hece, 20*(234-235-236), 621-623.

Pew Research Center. (2014). *The demographics of device ownership.* Erişim Adresi: https://www.pewresearch.org/internet/2015/10/29/the-demographics-of-device-ownership/

Shen, L-B. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-nan Annual Bulletin*, 32,559-572. http://lib.chna.edu.tw/bulletin/files/v32_559_572.pdf adresinden erişilmiştir.

Singh, M & Matsui, Y. (2018). What drives e-book use: a comparative study of paper-based books and e-books in japan. *International Journal of Business & Information, 13*(4), 505-534.

Soydan, E. (2012). E-kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Bartın University Journal of life sciences, 1*(1), 18-20.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wang, S. & Bai, X. (2016). University students awareness, usage and attitude towards e-books: Experience from China. *The Journal of Academic Librarianship*, 42, 247–258.

Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(2), 64-79.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'da ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 16*(4), 441-460.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dershane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 635-650.

Zor, A & Kirişcan, B. Y. (2016). Elektronik kitaplar ve sanat eğitimi derslerinde e-kitap kullanımına yönelik bir öneri. *Akdeniz Sanat Dergisi, 9*(19), 1-14.

Extended Abstract

Introduction

Undoubtedly, book is the most ancient tool in storage, in carrying and transmission of the information. This thousands-year-old relationship is established between the human and the book is also cumulatively developing the cultural memory of human beings. Especially in the last century and thanks to science, developments in the field of technology was spread to all areas of our lives. The most loyal friend of humanity, the books also were affected by this change. In other words, as a reflection of the technology, the book transformed into a new form by transferring into the electronic environment. This rather new form took the attention of those who were interested in this topic, and it is developing with the new studies on it day by day. In general, definitions can be found in terms such as electronic book, e-book, digital book, and z-book. In order not to cause confusion, in this study, the e-book term will be used in parallel with the concepts such as e-government, e-school, and e-signature, which are frequently encountered in daily usage. Accordingly, e-book is generally defined as "digital files consisting of books designed especially to be read on a computer monitor or special e-book reading tools''.

To summarize, the printed book, which has a long history, combines with the technology, and gains multiple features such as image, video, and text. This transformation experienced in form of the book also affected its reading style and habits. The main purpose of this study was to reveal the relationship between the university youth and the book in Turkey.

Method

In this study, the semi-structured interview method was used, as one of the qualitative data collection techniques. The semi-structured interviews were preferred as they provided the opportunity to discuss individuals' opinions on knowledge, underlying feelings and attitudes as well as to rearrange and discuss the questions during the interview. The study area of the research includes Kırıkkale University students in 2019-2020 academic year. The students in the study group were randomly chosen and consisted of a total of 545 people, 66.4% female and 33.6% male.

The semi-structured interview form which was developed by the researcher was used to collect research data. The interview form was developed for university students over literature review. For the content validity of the form, opinions were received from 5 expert academicians. In the preparation of the interview questions; features such as being appropriate type and number for the purpose of the study, being clear, understandable, unbiased, open-ended, descriptive and single-purpose questions were focused on. The interview form developed within the framework of these criteria was structured in a content that dealing with the general situations on e-book reading habits of the university students, their reading preferences, book variety and types, as well as the problems

and experiences they encounter during the e-reading process. The necessary corrections were made as result of the feedback received from the experts. In order to check the comprehensibility of the questions, two trial interviews were made, and the form was finalized.

The interviews were carried out by the researcher through online and synchronous video calls. Necessary precautions were taken for the participants in order to feel comfortable, safe and free. In addition, the necessary technical devices and equipment were prepared in advance for the meeting. The demographic informations of the participants were obtained with short questions during the interview process, which lasted between from 5 to 15 minutes. The given answers were recorded by the researcher using both a tape recorder and note-taking techniques. Moreover, during the interview, the researcher paid special attention not to guide, distract from the aim of the subject, and to give equal right to speak and enough/equal time to the participants. Ethical principles were followed in every stage of the research process, from planning, implementation and reporting.

The obtained data was analysed by the researcher. In order to ensure the reliability of the data, the kept records and the transcription of the record were checked over by a second expert and two documents were compared. Then, the data were presented in a table and processed by using the content analysis method, which was frequently used in the qualitative research, and the findings were interpreted with the direct quotation techniques.

Result and Discussion

In this study, which was carried out in order to describe the views of university students on e-book reading habits, it was found out that a very limited number of participating students had an electronic book reading tool. In the relevant literature, it was found out that Turkish society is distant to the e-book reading tool, despite its tendency to technology. Especially in universities, which are seen as the place where cultural formation is intense at its most, the distancing of the youth from the new technology-based reading experience was evaluated as a distressing issue.

The tool used by the university students participating in the research to read e-books was determined as mobile phones. As a matter of fact, in the relevant literature, it was stated that the use of digital tools were common among university students and using smartphones were at the forefront in accessing to information.

Another finding of the study was that most of the participants prefer to read books from printed ones. It was observed that the readings on the screen took place in short intervals and very few of them could read more than 3 hours continuously. In parallel with these findings, it was found out that the majority (63%) of the students did not read a book from the beginning to the end through e-books or technological devices such as computers, tablets and mobile phones.

Another striking finding of the research was the total number of the electronic books they read in a year. It can be evaluated that the e-book reading rates of the participating female (37.6%) and male (47%) students were close to each other and in the low-level reader group. In general, it can be claimed that the reading culture of the university youth was not at the desired level on both reading tools.

Another finding of the research was that the university students preferred art books such as novels, stories and poems while reading e-books. In addition, the least preferred types of books were scientific books (14.6%) among female participants and cultural books (14.8%) among male participants. This finding also matched with the findings of many studies examining the general reading culture (Akça, 2008; Arı & Demir, 2013; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Yılmaz, 2002).

Finally, the reasons for not being able to read e-books were also investigated in the study, and most of the participants stated that e-book tools were tiresome for the eyes and brain and did not give the feelings (smell, touch, naturalness) as the printed books gave. As a matter of fact, there was a common opinion in the related literature that the readings made on technology tools tire the eyes and the body (Dağtaş, 2013; Dockrell, Earle & Galvin, 2010; Duran & Alevli, 2014; Jeong, 2012; Yaman & Dağtaş, 2013). Again, there is a brain and a habit that is on reading the writings written on paper for centuries. This situation was interpreted as a result of the ancient companionship established between the human and the book.

In this study, it was discussed to specify the e-book reading habits of the university students. Further research should be conducted in all types and levels of education for the development of a new generation of reading culture.

Parlak Kalkan, G. (2021). İstiklal Marşı'nın anlaşılma düzeyinin tespitine yönelik betimsel bir çalışma (Lise ve üniversite öğrencileri örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1102-1127.

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

Geliş/Received: 03.05.2021 Kabul/Accepted: 04.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

İstiklal Marşı'nın Anlaşılma Düzeyinin Tespitine Yönelik Betimsel Bir Çalışma (Lise ve Üniversite Öğrencileri Örneği)[*]

Gülşah PARLAK KALKAN[**]

Öz

Bu çalışmada Mehmet Akif'in Türk milletinin tarihine yön veren bağımsızlık mücadelesi neticesinde kaleme aldığı ve edebî unsurlardan ziyade millî bir değer olan İstiklal Marşı'ndaki bazı anahtar kelimelerin lise son sınıf ve üniversite son sınıf öğrencileri tarafından bilinme durumları değerlendirilmiştir. Çalışma için 22 anahtar kelimenin yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form (İstiklal Marşı'nın yer aldığı bir nüsha ile), Kilis ilindeki devlet liselerinde son sınıfta öğrenim gören 111 öğrenci ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde değişik bölümlerde okuyan 111 öğrenci olmak üzere toplamda 222 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular; öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme/bilmeme düzeylerinin cinsiyete, bölüme ve eğitim kademelerine göre istatistiksel açıdan bazı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.
Anahtar Kelimeler: Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı, millî değer, lise, üniversite

A Descriptive Study for Understanding to What Degree the Turkish National Anthem is Recognised (Sample of High School and College Students)

Abstract

In this study,the knowledge level of final year high school students and final year undergraduate students in some key words of the Turkish National Anthem written by Mehmet Akif in consequence of Turkish war of independence which shapes the history of Turkish nation is evaluated. The Turkish National Anthem is regarded as a national value rather than a literary work. In the present study, an interview form comprising of 22 key words was used. The prepared form (with a copy of the National Anthem) was applied to a total of 222 students consisting of 111 students in state schools in Kilis and 111 students in different departments in Kilis 7 Aralık University. According to the results obtained in the study, knowledge levels of the students about the key words in the National Anthem statistically vary with respect to gender, department and stage of education.
Keywords: Mehmet Akif Ersoy, the National Anthem, national value, high school, university

Giriş

Mehmet Akif ve İstiklal Marşı

İnsan topluluklarının millet olma serüveninde en önemli unsur ortak anlaşma aracı olan dildir. Aynı dili konuşan insan yığınları yine bu dil sayesinde oluşturdukları maddi, manevi değerlerin bütünü olan kültür ile tarih sahnesinde varlıklarını koruyup geliştirerek güçlü ve köklü medeniyetler kurarlar. Dolayısıyla devletleri yaratanın millet bilincine ulaşmış insan toplulukları olması gibi bu toplulukları millet yapan ise dil ve dil üzerine temellendirilmiş din, örf, âdet, merasim, kanun vb. etkenlerin bütünü olan kültürdür (Kaplan, 2010).

[*] Bu çalışma, 12 Mart 2021 tarihinde Şanlıurfa'da düzenlenen "Kabulünün 100. Yılında İstiklal Marşı ve Millî Şairimiz Mehmet Akif Ersoy Uluslararası Sempozyumu"nda sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kilis, gulsahparlak@kilis.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0986-9768

Yakın dönem Türk tarihindeki siyasî, sosyal, iktisadî hayat ile ilgili önemli pek çok bilgiyi eserleri aracılığıyla aktaran Mehmet Akif Ersoy, Türk milletinin Batı tarafından türlü türlü zulüm ve işkencelere maruz kaldığı bir dönemde yaşamış; özellikle Balkanlarda yaşayan Türkleri ve Müslümanları buradan uzaklaştırmak isteyen Bulgar, Yunan ve Sırp çetelerinin yapmış olduğu akla gelmeyecek çirkinlikler karşısında derin üzüntüler yaşamış ve yedi yüzyıllık büyük bir medeniyetin kurucusu olan Osmanlı İmparatorluğu'nun XX. yüzyılın ilk çeyreğinde adeta yok oluşunu izlemek mecburiyetinde kalmıştır.

Balkan felâketinin ardından Osmanlı İmparatorluğu'nu yok oluş sürecine sokacak olan I. Dünya Savaşı başlamış; Türk topraklarının her karışının düşmanlar tarafından işgal edildiği Çanakkale Savaşları esnasında Akif, *"Bütün dünya toplanıp hücum etse yine Çanakkale sükût etmez, düşmez!"* diyerek kurtuluşa, bağımsızlığa olan inancını zaman zaman kitlelere önderlik eden bir hatip, zaman zaman da eserlerini toplumun hizmetine sunmuş bir sanatçı olarak dile getirmiştir (Karabulut, 2014:2).

Türk milletinin canı pahasına bağımsızlık mücadelesi verdiği bu günlerde Akif tarafından yazılan İstiklal Marşı, yakın tarihe ışık tutması ve edebî değeri yüksek bir metin oluşuyla iki ayrı önem arz etmektedir. İstiklal Marşı, Türk milletinin Batı'nın pençesinde acılarla ve yokluklarla sınandığı, girilen pek çok savaştan ağır yenilgilerle çıkılmasına rağmen vatanın her karış toprağı için canını hiçe sayarak mücadele ettiği günlerde yazılmış edebî bir manzum ya da marş olmanın ötesinde Çetişli'nin (2004:156) de belirttiği üzere "*millî mücadele yıllarının en zor günlerinde, ordumuz ve milletimizin en ihtiyaç duyduğu kendine güven, millî heyecan, şevk ve imanın manzum dili"* olmak üzere doğmuştur. Nitekim eserin yazılışı öncesinde ve sonrasında zuhur eden durumlar da bu görüşleri destekler niteliktedir:

Millî mücadelenin devam ettiği 1920 yılı sonlarında Garp (Batı) Cephesi Kurmay Başkanı İsmet Paşa, Maarif Vekili Dr. Rıza Nur'a Fransızları örnek göstererek askerlerin millî duygularını harekete geçirip onları coşturacak bir marşın yazılmasının gerekliliğinden bahseder. Bunun üzerine Dr. Rıza Nur Bey, İsmet Paşa'yı Orta Öğretim Müdürü Kazım Nami'ye yönlendirir. 25 Ekim 1910'de Hâkimiyeti Millîye gazetesinde Maarif Vekâletince İstiklal Marşı yarışması düzenleneceği ve yarışmayı kazanana 500 lira verileceği duyurulur. Bu kadar millî bir meselede para mevzu bahis olunca Akif, yarışmaya katılmak istemez (Kaymaz, 2009:39). Bu süreçte yarışmaya toplam 724 başvuru olur. Ancak Akif'ten herhangi bir girişim olmayınca meselenin verilecek ödül olduğu anlaşılır. Rıza Nur'un Moskova'ya görevlendirilmesi nedeniyle yerine getirilen Hamdullah Suphi, Akif'e bir mektup yazarak yarışmaya mutlaka katılmasını, ödül mevzusunun ise bir şekilde halledilebileceğini ifade eder. Mehmet Akif'in konuyla ilgili en büyük endişesi ortadan kalkınca Mehmet Akif, fikren ve ruhen kendini hazır hisseder ve takip eden 48 saatlik bir sürede gece gündüz, uyumadan, yemeden içmeden yazdığı şiiri 7 Şubat günü Millî Eğitim Bakanlığı'na teslim eder (Gündüzalp, 2008:220-221). Neticede 725 şiir arasından Akif'in şiirinin de yer aldığı üç şiir, Genelkurmay'a gönderilir ve ordu tarafından Akif'in şiiri beğenilir (Kocakaplan, 2015:19). Aynı zamanda Hamdullah Suphi, 12 Mart 1921 tarihli meclis görüşmesinde, Akif'in şiirini okur ve şiir milletvekilleri tarafından çok beğenilir; Atatürk başkanlığındaki mecliste Akif'in şiiri büyük bir oy çokluğu ile Türk İstiklal Marşı olarak kabul edilir (Çetin, 2014:35). Yarışmaya konulan ödül ise Ankara'nın ayazında meclise paltosuz, ince bir ceketle gidip gelen Akif tarafından fakir kadınlar ve çocuklar için kurulan Darülmesai'ye bağışlanır (İşcan ve Şimşek, 2012:349).

Atatürk'ün *"Hakkıdır, hür yaşamış bayrağımın hürriyet / Hakkıdır; Hakk'a tapan milletimin istiklal."* dizelerindeki hürriyet ve istiklal sevdasının Türk milleti tarafından asla unutulmamasını, her dönemde bu dizelerin aynı heyecanla tekrar edilmesini istediği İstiklal Marşı, bir süre Türkiye'nin değişik bölgelerinde farklı şekillerdeki bestelerle çalınmış; 1930 yılında ise Cumhurbaşkanlığı Orkestrası Şefi Zeki Üngör'ün bestesi millî marş olarak kabul edilmiştir (Çetin, 2014:36).

İstiklal Marşı, marşın ötesinde millî duyuş-düşünüşün, millî acıların, millî direnişin tezahürü niteliğinde bir eser, dâhil olduğu kültür çevresinin dışına taşmayan, milletin bir dönem yaşadığı zulme karşı canı pahasına, açlıkla, yoklukla verdiği mücadelenin şiirselleşmiş somut delilidir. Mehmet Akif'in başta İstiklal Marşı olmak üzere millî değerler açısından değeri yüksek tüm eserlerini doğru okuyup anlamlandırabilmek için onun gücünün gerçek kaynağı olan şahsiyetini de tanımak elzemdir.

Mehmet Akif Ersoy'un Şahsiyeti ve Fikir Dünyası

İstiklal Marşı'nı doğru çözümleyip özümseyebilmek için marşın mutlak suretle Mehmet Akif'in şahsiyetinde taşıdığı meziyetlerle birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Her toplumun tarihinde, ömrünü toplumun aydınlanmasına vakfeden ve özellikle buhranlı zamanlarda sıkıntılarla mücadele için en ön safta bulunup gerekirse hayatını dahi seve seve bu uğurda gözden çıkaran aydınlar, sanatkârlar, düşünürler vardır. Gerek düşünce felsefesi gerekse toplumcu sanat anlayışıyla yakın dönem Türk edebiyatı ve tarihinin en önemli isimlerinden biri olan Mehmet Akif Ersoy, salt bir şair değil, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi verdiği Kurtuluş Savaşı yıllarında gücünü ve ilhamını yerli unsurlardan alan büyük bir şahsiyettir.

"Haksızlık karşısında susan dilsiz şeytandır." inancıyla yaşayan Akif, gördüğü her türlü haksızlığa karşı duran samimi bir Müslüman, milleti gibi düşünen, duygulanan, heyecanlanan bir Türk olmasının yanında onun büyüklüğünün ispatı olan pek çok şey mevcuttur: Baytar Mektebi'ni birincilikle bitirmiş, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde mebusluk yapmış; hayattaki en mukaddes iki şeyden birinin din, diğerinin ise dil olduğuna inanmış ve Türkçeyi eserlerinde adeta kuyumcu titizliğiyle işlemiştir. Ayrıca Türk ordusunun iki yüz elli bin şehit verdiği Çanakkale Savaşları'nı adeta destanlaştırdığı *Çanakkale Şehitlerine* şiiri ile esareti lime lime olmak pahasına kabul etmeyip bağımsızlık için haykıran bir milletin ruhunu işlediği İstiklal Marşı'nı yazmıştır. Öte yandan Dârülfünun'da edebiyat hocalığı, Mısır'da müderrislik yapmıştır. Ancak onu asıl büyük yapan, fikir dünyasıdır (Sarı, 2003:167-168).

Akif, sanatı ve eserleri yanında yaşam düsturu, karakteri ve düşünce ile eylemin paralelliği bakımından da önemli bir şahsiyettir. Ömrünü dinî, millî ve vatanla ilgili mevzulara kafa yormakla geçiren şair, II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e uzanan dönemde Batılı emperyalist devletlerin kanlı saldırılarda bulunduğu bir zaman diliminde inandığı doğrulardan asla vazgeçmemiş, pes etmemiş; gerek şahsiyeti gerekse kaleme aldığı eserleriyle topluma hizmet etme gayesinde gücünü din, vatan, millet, bağımsızlık gibi değerlerden almıştır. Eserleri, dönemin Türkçesini bütün incelikleriyle gözler önüne sermekle birlikte Türk milletinin varlık-yokluk mücadelesi verdiği buhranlı günlerde yol gösterici olmuştur (Erol, 2014: 96).

Akif, Doğu ve Batı medeniyetlerini iyi bilen ve her iki medeniyeti de millî potada eriterek yeni bir hâle kavuşturan önemli bir kişiliktir. Ona göre gelişebilmenin ön koşulu, öz kültürden ve değerlerden beslenen fen ve teknik anlayışıdır. Dolayısıyla Müslüman toplumların birleşmesini ve gelişmesini engelleyecek iki unsur olan cehalet ve kavmiyetçiliğe şiddetle karşı çıkan Mehmet Akif'in yerlilik anlayışı; dünyadaki pozitif bilimlere açık, çağdaş bir bakış açısıyla bezenmiştir. Fikir dünyasını din merkezinde yerlilik ve toplumsallık kavramları ile geliştiren şair, Batının türlü sebeplerle Müslüman coğrafyalarını hedef olarak görmesinde aydın kesim ile halk arasındaki uçurumun etkili olduğuna inanmaktadır (İmamoğlu, 2010:165).

Evrensel değerleri millî sınırlar içinde toplumcu bir yaklaşımla yorumlayan Akif, sadece yaşadığı dönemin insanını değil, gelecek nesillerin de nasıl olması gerektiğini Safahat'ın altıncı kitabı olan Âsım'da aktarmıştır: Âsım'ın nesli olarak nitelendirdiği nesilleri; iman, irfan ve ahlâk sahibi, karakterli, vatanına, milletine, dinine sahip çıkan ve bunları korumak, yüceltmek için var gücüyle çalışan bir gençlik olarak tanımlamıştır (Karagöz ve Şimşek, 2017:15).

Âsım bana bak
Yol yakınken geri dön nafile çıkmaz bu sokak
Koşuyorsun be çocuk çarpacak alnın duvara
Dağılır sonra kafan etme çekil bir kenara
Ne demir leblebi meslek bu Ebuzervari
Ömer'in zabıta memuru geleydin bari

(Safahat, s. 442)

Yukarıdaki dizelerde seyyar zaptiyelikle toplumdaki aksaklıkların giderilemeyeceği belirtilmektedir; şair tarafından ideal insanın mutlaka azimli, çalışkan aynı zamanda da ümitvar olması gerektiği aşağıdaki dizelerde vurgulanmaktadır:

Bir gaye-i maksuda şitab eyleyen adem
Tutmuşsa bidayette eğer azmini muhkem
Er geç bulacak sa'y ile dil-hâhını elbet.
Zîrâ bu şu'un-zâr-ı tecellîde, hakîkat,
Tevfîk, taharrîye; taharrî ona âşık;
Azminde emel lâzımıdır, gayr-i müfârık.

…

(Safahat, s. 367)

İslam'ın yasakladığı konulardan olan içki ve zinadan şiddetle uzak duran Akif, *Mahalle Kahvesi*'nde meyhane, kahve gibi yerlerin milletin azmini ve çalışma isteğini olumsuz yönde etkilediğini hatta aile hayatına da darbe vurduğunu aşağıdaki dizelerde dile getirdiği eleştiriler ile ifade etmektedir:

O kahraman babalardan doğan bu nesl-i cebîn
Ne gîrûdâr-ı mâişet bilir, ne kedd-i yemîn.
Azâb içinde kalır sa'yi görse rü'yâda!
Niçin yorulmalı zaten ölümlü dünyada?
Vücut emanet-i hak; doğru hem de cennetlik
Bu kahveler gibi cennet de Müslüman'a gedik

(Uç, 2009)

Türk dünyasında çocuğun baba soyuyla anılmasına bağlı Akif'in daha çok Kosovalı bir Arnavut olarak bilinmesine karşın annesinin Türkistan'ın Buhara şehrinden Anadolu'ya göç eden bir aileye mensup olması, onun Türklerle bağının derin köklere dayandığını gösteren başka bir ayrıntıdır. Dolayısıyla etnik olarak Doğu-Batı senteziyle dünyaya gelmiş olan Akif, bu kültürlerin ve İslamlığın merkezi bir coğrafyada yaşamış, kavmiyetçiliği tehlikeli bir hastalık olarak görmüş ve Türk Dünyası'nı bir bütün olarak değerlendirmiştir. Akif, Anadolu Türklerinde yaygın bir şekilde görülen dilin ve dinin korunduğu bir coğrafyanın ancak vatan olabileceği fikriyle örtüşen Türkçülük ve İslamcılığın ortak paydasındaki değerler üzerine şiirlerini vücuda getirmiştir. Bu bakımdan XIX. yüzyıl sonları ile XX. yüzyıl başlarında Rusya'daki Müslüman Türk aydınları tarafından yürütülen yenileşme hareketlerinin dayandığı temel değerler ile Akif'teki değerler tam olarak örtüşmektedir. İsmail Gaspıralı, Şihabeddin Hercani, Abdülnâsır Kursâvi, Hüseyin Feyizhâni, Abdulkayyum Nasırî gibi pek çok aydın, Akif'te de olduğu gibi İslam coğrafyalarındaki savaşların, sömürgelerin eğitimle, çalışmakla, millet aşkıyla ve katı bir din anlayışından vazgeçmekle mümkün olacağına inanmaktadırlar. Netice itibarıyla tüm bu aydınlara göre millî birlik ve bilinci oluşturan İslam Birliği'ni sağlamak da son derece önemlidir. Yakın dönem Azerbaycan edebiyatının önemli isimlerinden olan Vahapzâde, Azerbaycan Komünizminin büyük yıkımlarının yaraladığı millet, vatan, dil olgularını sık sık eserlerinde işlemiş, yaşadığı dönemdeki olumsuzlukları derinden hissetmiş ve toplumun maddi, manevi anlamda yaşadığı değişimleri, zorlukları eserlerine yansıtmış toplumcu bir şairdir. Tıpkı Akif'te olduğu gibi Vahapzâde de sanatı toplumdaki aksaklıkları dile getirmeye ve çözümler, çareler aramaya araç olarak görmüştür. Vahapzade, Akif'in büyüklüğünün yerel unsurlara bağlılıktan ve güzel ahlâkından geldiğini belirtmiş; "*Ben Akif'in karşısında saygıyla eğiliyorum. Allah ona rahmet eylesin."* demiş ve Akif'in kaleminden çıkan İstiklal Marşı'nı da "*Buna sadece şiir diyemeyiz, buna vatan, millet uğruna her türlü fedakârlığa hazır olan, hayatın manasını vatana ve millete hizmette gören bir büyük insanın kalbindeki duygularının taşan seli."* şeklinde nitelendirmiştir (Gündoğdu, 2009:127-128).

Literatüre bakıldığında Mehmet Akif Ersoy'un tüm yönleriyle irdelendiği pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy'un görüşlerinin sosyolojik analizi (Kır, 1988), Mehmet Akif ve insan (Aktaş, 1989), İstiklal Marşı'mızın tarihî, edebî, dinî ve kültürel kaynakları (Çetin, 2010), Mehmet Akif'in karakteri ve sanatı (Okay, 2008), Mehmet Akif'in poetikası (Şimşek, 2015), İstiklal Marşı ve Mehmet Akif Ersoy (Timurtaş, 2002), İstiklal Marşı'nın söz varlığı üzerinde analitik bir inceleme denemesi (Acar, 2018), İstiklal Marşı'nın noktalaması (Atasoy, 2010), Mehmet Akif Ersoy ve İstiklal Marşı (Canım ve Çalık, 2007), İstiklal Marşı ve Akif'i yeniden anlamak (Durmuş, 2013), Mehmet Akif Ersoy'un hayatı ve eserlerinden seçmeler (Gündüzalp, 2008), Millî yürek Mehmet Akif Ersoy'un din ve toplum anlayışı (Kılıç, 2008), İstiklal Marşı besteleri (Sağer, 2010), Türkiye'de Millî Marşın kabulünde güfte ve beste tartışmaları (Yaşar, 2018), İstiklal Marşı'nın temel kavramları (Zavotçu, 2017), İstiklal Marşı Tarihi ve Anlamı (Ayvazoğlu, 1986), İstiklal Marşı Şairimizin İstiklal harbindeki vaazları (Boşnakoğlu, 1981), Atatürk ve Akif (Ergin, 1986), Mehmet Akif'in hayatı-eserleri (Fergan, 1938), Mehmet Akif Ersoy'un dili üzerine (Gökyay, 1986), Akif'in şiirleri ve halka hitap etme düşüncesinden kaynaklanan özellikler (Kurnaz, 1986), Emperyalizme direnen Türk Mehmet Akif Ersoy (Çetin, 2013), Mehmet Akif'in şiirlerinde kadın ve aile temi (Ercilasun, 1987), Mehmet Akif Ersoy'un kadın konusuna yönelik çevirileri ve Safahat'ta kadın duygusu (Karataş, 2009), Mehmet Akif'in şiir dili: Mehmet Akif'te

medeniyet kavramı (İmamoğlu, 2010), Bir merhamet şairi olarak Mehmet Akif (Baş, 2012), Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde ilahi adalet ve kötülük meselesi (Çapku, 2017), Mehmet Akif Ersoy'un Meyhane ve Mahalle Kahvesi şiirleri üzerine bir değerlendirme (Aydoğan, 1997), Mehmet Akif Ersoy, Necip Fazıl Kısakürek ve Sezai Karakoç şiirlerinde bir medeniyet ölçüsü olarak Hz. Muhammed (Koçak, 2016), Mehmet Akif'in şiirlerinde tasavvuf: Safahat'ı bir tasavvuf ahlak metni olarak okumak (Demirli, 2011), Mehmet Akif ile ilgili yapılmış çalışmalardan bazılarıdır. Geçmişten günümüze Mehmet Akif Ersoy'un şahsını ve eserlerini çeşitli yönlerden irdeleyen tez, makale, kitap ve bildiri niteliğindeki bu çalışmaların büyük çoğunluğunun Mehmet Akif Ersoy'un eserleri, sanat anlayışı gibi edebî konularda olduğu görülmektedir. Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinin Türkçe öğretiminde kullanımı (Tekşan ve Çelik, 2014), Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi (Temizkan, 2010), Mehmet Akif Ersoy'un Türk eğitimine katkıları (Özgen, 2013), Üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı algısı (İşcan ve Şimşek, 2012), Mehmet Akif'in Safahat adlı eserinde yer alan şiirlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine göre hikâyeleştirilmesi (Temizyürek ve Kansızoğlu, 2016), Üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme durumları (Arslan, 2013) gibi şairin eserlerini ve şahsiyetini değerler eğitimi açısından ele alan çok kıymetli çalışmalar da mevcuttur. Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarında etkili olan herhangi bir değişkenden bahsedilmemiş; üniversitede değişik bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumları tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada, hem farklı anahtar kelimeler kullanılmış hem de öğrencilerin bu anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarında etkili olan cinsiyet, bölüm gibi değişkenlere göre tespitler yapılmıştır. Mehmet Akif'in hem şahsının hem de toplumun hizmetine sunduğu eserlerinin eğitim-öğretimin her kademesinde değerler eğitimi açısından incelendiği güncel çalışmalara daha fazla eğilmek gerekmektedir. Türk eğitim politikasının amacı şahsına, vatanına, milletine faydalı işler yapan bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde Mehmet Akif Ersoy'un gerek şahsı gerekse eserleri ile ilgili daha fazla çalışma yapılması gereklidir.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimelerin lise ve üniversite düzeyindeki öğrenciler tarafından bilinme durumları istatistiksel olarak nasıldır?
2. İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimelerin bilinme durumları kız/erkek öğrencilere göre değişkenlik göstermekte midir?
3. İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeler öğrencilerin sayısalcı, sözelci, eşit ağırlıkçı olma durumlarına göre değişkenlik göstermekte midir?
4. İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasındaki anahtar kelimeler ile diğer kıtalarındaki anahtar kelimelerin bilinme durumu istatistiksel olarak nasıldır?
5. Her iki kademe, anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme oranları açısından kıyaslandığında ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma tarama modeline uygun olarak tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Özellikle sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntem olan tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun belirli değişkenler açısından betimlenmesidir. Bu yöntem, evrenin tamamı yerine evreni temsil eden örneklem içerisinde yer alan bireylere yöneltilen soruların cinsiyet, yaş veya sosyoekonomik gibi özellikleri bakımından ilişkilerini inceleyen veriler üzerine temellendirilir (Atalay Mazlum ve Mazlum, 2017:5-6).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Kilis ilinin merkezi genel evren olarak belirlenmiştir. Genel evren içinde bulunan Kilis devlet liseleri ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi çalışma evreni olarak seçilmiştir. Çalışma grubu ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kilis devlet liselerinde son sınıfta öğrenim gören 111 öğrenci ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören 111 öğrenci olmak üzere toplamda 222 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken basit seçkisiz

yöntem kullanılmıştır. Evreni temsil etme gücü yüksek olan bu yöntemde, evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için bağımsız ve eşit bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmacı tarafından ayrıca oluşturulan kişisel bilgi formunda; lise ve üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, bölümlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 1.
Lise Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

		(f)
Yaş	18	86
	19	25
Cinsiyet	Kız	56
	Erkek	55
Bölüm	Sayısal (Matematik-Fen)	39
	Eşit Ağırlık (Türkçe-Matematik)	37
	Sözel (Türkçe-Sosyal Bilgiler)	35

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan lise öğrencilerinin yaş, cinsiyet, bölüm değişkenlerindeki niceliklerin küçük farklarla eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle yaş değişkenleri birbirine çok yakın olduğu için tablolarda yaş ile ilgili bir değerlendirme yapılmamıştır.

Tablo 2.
Üniversite Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

		(f)
Yaş	22	44
	23	51
	24	4
	25	4
	26	5
	27	3
Cinsiyet	Kız	74
	Erkek	37
Bölüm	Sayısal (Matematik-Fen)	37
	Eşit Ağırlık (Türkçe-Matematik)	14
	Sözel (Türkçe-Sosyal Bilgiler)	60

Tablo 2'de çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin 37'sinin sayısal bölümlerde, 60'ının sözel bölümlerde, 14'ünün ise eşit ağırlık temelli bölümlerde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak sözel bölümlerden oldukları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sayıca daha fazla oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki bazı anahtar kelimeleri bilme durumları sayısal verilerden yola çıkılarak betimsel açıdan çözümlenmiştir. Söz konusu anahtar kelimeler belirlenirken Türkçe Eğitimi ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde görev yapan iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda İstiklal Marşı'nın tüm kıtalarından belirlenen toplamda 22 adet anahtar kelimenin yazıldığı form ile İstiklal Marşı'nın on kıtasının yer aldığı

fotokopi öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden belli bir süre içinde formdaki anahtar kelimelerin İstiklal Marşı'nda geçtiği yere göre anlamlarını yazmaları istenmiştir. Böylelikle elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri bakımından çözümlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, tablo ve yorumları ile sunulmuştur. Görüşme formundaki anahtar kelimelerin anlamları; Alev (2014), Arslan (2013), Çetin (2014), Gündüzalp (2008) tarafından yapılan çalışmalardaki açıklamalar ve Türkçe Sözlük (2005) dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler ve anlamları şu şekildedir:

Tablo 3.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimeler ve Anlamları

Anahtar Kelime	Anahtar Kelimenin Anlamı
Sancak (1)	Bayrak, liva.
Sönmeden (1)	Parlaklığını, ışığını yitirmeden.
Ocak (1)	Ev, aile, soy.
Irkıma (2)	Kalıtımsal olarak ortak özelliklere sahip insanlar topluluğu, soy.
Celal (2)	Öfke, kızgınlık.
Ezel (3)	Başlangıcı belli olmayan zaman, öncesizlik.
Bent (3)	Set.
Garp (4)	Batı.
Afak (4)	Ufuklar.
Serhat (4)	Sınır boyu.
Hayâsızca (5)	Utanması olmaksızın, sıkılmaksızın.
Alçaklara (5)	Bile bile en kötü, en ahlaksızca davranışlarda bulunan, namert, hain.
İncitme (6)	Kötü söz veya davranışla birini kırmak, üzmek.
Şüheda (7)	Şehitler.
Cüda (7)	Yurt, baba ocağı gibi çok sevilen şeylerden ayrılmış olan, uzak kalmış olan.
Mabet (8)	Tapınak (Cami).
Şehadet (8)	Yüksek bir ülkü uğrunda ölme, şehit olma.
Vecd (9)	Sevgi veya heyecandan doğan coşkunluk, kendinden geçme, esrime.
Ceriham (9)	Yara.
Ruh-ı mücerret (9)	Maddesiz (soyut) ruh.
İzmihlal (10)	Yıkılma, çökme.
Şafak (10)	Güneş doğmadan az önce beliren aydınlık.

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması için evrende yer alan 111'i lise son sınıf öğrencisi, 111'i de üniversite son sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 222 öğrenciye kişisel bilgi formu ve İstiklal Marşı'ndaki bazı anahtar kelimelerin yer aldığı form (İstiklal Marşı'nın on kıtasının yer aldığı bir nüsha ile birlikte) uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde kullanabileceği bir formda sunulmuştur. Öncelikle lise son sınıf grubunda yer alan öğrenciler, sözel/sayısal/eşit ağırlık şeklinde bölümlerine uygun bir şekilde tasniflenmiş; her bölüme ait tabloda yer alan anahtar kelimelerin kız/erkek-doğru/yanlış bilme değişkenlerine göre frekansları belirlenmiştir. Her bölümün anahtar kelimeler ile ilgili cevapları, işaret edilen değişkenlere göre saptandıktan sonra bölüm farkı gözetmeksizin hazırlanan müstakil bir tabloda kız/erkek öğrencilerin anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarına ait frekanslar genel bir çerçevede aktarılmış ve yorumlanmıştır. Lise öğrencileri için yapılan bu işlemler, aynı şekilde üniversite öğrencileri için de uygulanmıştır. Neticede çeşitli değişkenlere bağlı oluşturulan istatistiki veriler, lise ve üniversite öğrencileri açısından karşılaştırmalı olarak ayrıca değerlendirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Çalışma bulguları, lise son sınıf ve üniversite son sınıf öğrencilerinin İstiklal Marşı'nda yer alan toplam 22 adet anahtar kelimedeki başarı düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, bölüm gibi değişkenlere göre içerdiği farklılıkların istatistiksel değerlendirmelerinden oluşmaktadır.

İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Lise Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

Tablo 4.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Lise/Sözel Bölümdeki Öğrenciler Tarafından Bilinme Durumları

Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	10	15	8	2
Sönmeden	13	14	5	3
Ocak	14	10	4	7
Irkıma	15	14	3	3
Celal	4	9	14	8
Ezel	10	12	8	5
Bent	3	5	15	12
Garp	7	5	11	12
Afak	3	4	15	13
Serhat	6	7	12	10
Hayâsızca	6	10	12	7
Alçaklara	12	13	6	4
İncitme	13	13	5	4
Şüheda	5	9	13	8
Cüda	2	4	16	13
Mabet	3	6	15	11
Şehadet	5	7	13	10
Vecd	3	3	15	14
Ceriham	3	2	15	15
Ruh-ı mücerret	2	3	16	14
İzmihlal	2	2	16	15
Şafak	8	14	10	3

Tablo 4'te lise/sözel bölümde okuyan 18'i kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 35 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasındaki anahtar kelimelerin bilinme düzeyinin diğer kıtalardaki anahtar kelimelerin bilinme düzeyinden çok daha yüksek olduğu görülürken *celal* kelimesinin bilinme düzeyinin *sancak, sönmeden, ocak, ırkıma* kelimelerinin bilinme düzeylerinden daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. *Celal* kelimesinde kız/erkek öğrencilerin kelimeleri bilmeme düzeylerinin eş durumda olduğu söylenebilir. İstiklal Marşı'nın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı kıtalarında yer alan *bent, garp, afak, serhat* kelimelerinde kız/erkek öğrencilerin başarı düzeyleri *ezel, alçak* ve *incitme* kelimelerindeki başarı düzeylerine oranla daha düşüktür. Tablo genelinde kız/erkek öğrencilerde başarı durumunun en düşük düzeyde olduğu kelimeler ise İstiklal Marşı'nın yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu kıtalarındaki anahtar kelimeler -*şafak hariç*- olarak görülmektedir.

Tablo 5.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Lise/Sayısal Bölümdeki Öğrenciler Tarafından Bilinme Durumları

Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	7	9	12	11
Sönmeden	9	12	10	8
Ocak	12	6	7	14
Irkıma	14	8	5	12
Celal	3	4	16	16
Ezel	6	5	13	15
Bent	3	4	16	16
Garp	5	3	14	17
Afak	2	2	17	18
Serhat	5	5	14	15
Hayâsızca	3	5	16	15
Alçaklara	13	9	6	11
İncitme	12	12	7	8
Şüheda	3	6	16	14
Cüda	1	1	18	19
Mabet	4	4	15	16
Şehadet	5	2	14	18
Vecd	2	3	17	17
Ceriham	1	1	18	19
Ruh-ı mücerret	1	-	18	20
İzmihlal	1	-	18	20
Şafak	6	9	13	11

Tablo 5'te lise/sayısal bölümde okuyan 19'u kız, 20'si erkek olmak üzere toplam 39 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya göre İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasında yer alan anahtar kelimelerden *celal* kelimesi hariç *sancak, sönmeden, ocak, ırkıma* kelimelerinin bilinme düzeylerinin diğer kıtalardaki kelimelerin bilinme düzeylerine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. *Celal* kelimesini bilmeme durumunun kız/erkek öğrencilerde hemen hemen eş düzeyde olduğu söylenebilir. İstiklal Marşı'nın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı kıtalarında yer alan anahtar kelimelerden *alçak* ve *incitme* dışındaki *ezel, bent, garp, afak, serhat, hayasızca* kelimelerinde tüm öğrencilerin başarı düzeyleri, ilk iki kıtadaki anahtar kelimelere göre daha düşük seviyededir ve mevcut bilmeme durumunun kız/erkek öğrencilerde eş düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo genelinde başarı düzeyinin en düşük olduğu kelimeler İstiklal Marşı'nın yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu kıtalarında yer alan *cüda, ceriham, ruh-ı mücerret* ve *izmihlal*'dir. Hatta *ceriham* ve *ruh-ı mücerret* kelimelerini doğru açıklayan erkek öğrenci olmamıştır. Tablo genelinde kız ve erkek öğrencilerin kelimeleri doğru/yanlış bilme düzeyleri eşit gibi görünmekle birlikte *ocak, ırk, alçak* kelimelerinin kız öğrenciler tarafından bilinme düzeylerinin erkek öğrencilerin bu kelimeleri bilme düzeylerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Lise/Eşit Ağırlık Bölümdeki Öğrenciler Tarafından Bilinme Durumları

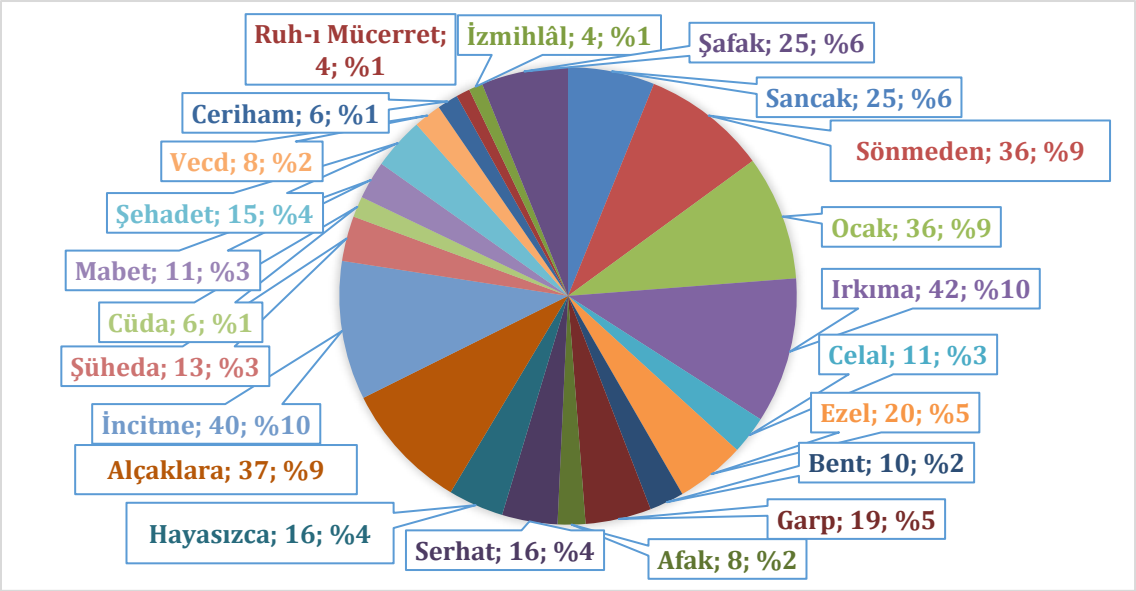
Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	8	10	11	8
Sönmeden	14	12	5	6
Ocak	10	8	9	10
Irkıma	13	12	6	6
Celal	4	7	15	11
Ezel	4	10	15	8
Bent	4	4	15	14
Garp	7	4	12	14
Afak	3	3	16	15
Serhat	5	8	14	10
Hayâsızca	7	10	12	8
Alçaklara	12	12	7	6
İncitme	15	12	4	6
Şüheda	5	7	14	11
Cüda	3	2	16	16
Mabet	4	5	15	13
Şehadet	5	5	14	13
Vecd	3	2	16	16
Ceriham	2	1	17	17
Ruh-ı mücerret	1	2	18	16
İzmihlal	1	1	18	17
Şafak	11	10	8	8

Tablo 6'da lise/eşit ağırlık bölümünde okuyan 19'u kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 37 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya göre İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasındaki anahtar kelimelerin bilinme düzeyleri diğer kıtalarda yer alan kelimelerin bilinme düzeylerine oranla daha yüksektir. Yalnız sözel ve sayısal bölümü öğrencilerinde olduğu gibi eşit ağırlık bölümü öğrencilerinde de ikinci kıtada yer alan *celal* kelimesini bilmeme düzeyinin yüksekliği dikkat çekmektedir. Üç bölümde de kız öğrencilerin *celal* kelimesini bilme düzeylerinin erkek öğrencilerin bu kelimeleri bilme düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmektedirler. İstiklal Marşı'nın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı kıtalarında en az bilinen anahtar kelimeler *afak, serhat, bent, ezel, garp* iken en çok bilinen anahtar kelimeler ise *alçak* ve *incitme* şeklindedir. Az bilinen kelimelerdeki başarısızlık düzeyi kız/erkek öğrencilerde neredeyse eşit görünürken *ezel, serhat, hayasızca* kelimelerinde erkekler, kızlara oranla daha başarılılardır. Diğer tablolarda olduğu gibi lise/eşit ağırlık tablosunda da başarı düzeyinin en düşük olduğu kelimeler yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu kıtalarda yer alan *cüda, vecd, ceriham, ruh-ı mücerret* ve *izmihlal* kelimeleridir. Söz konusu kelimelerde kız/erkek öğrencilerin başarısızlık düzeyleri aynı iken yine bu kıtalarda yer alan *şüheda, mabet, şehadet* kelimeleri diğer kelimelere göre daha çok bilinen kelimelerdir ve bu kelimelerin kız/erkek öğrenciler tarafından bilinme düzeyleri de eş durumdadır. Tablo geneline bakıldığında lise/eşit ağırlık kız/erkek öğrencilerin anahtar kelimelerdeki başarı düzeylerinin herhangi bir değişkene bağlı olmadan anahtar kelimelere göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 7.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Lise Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

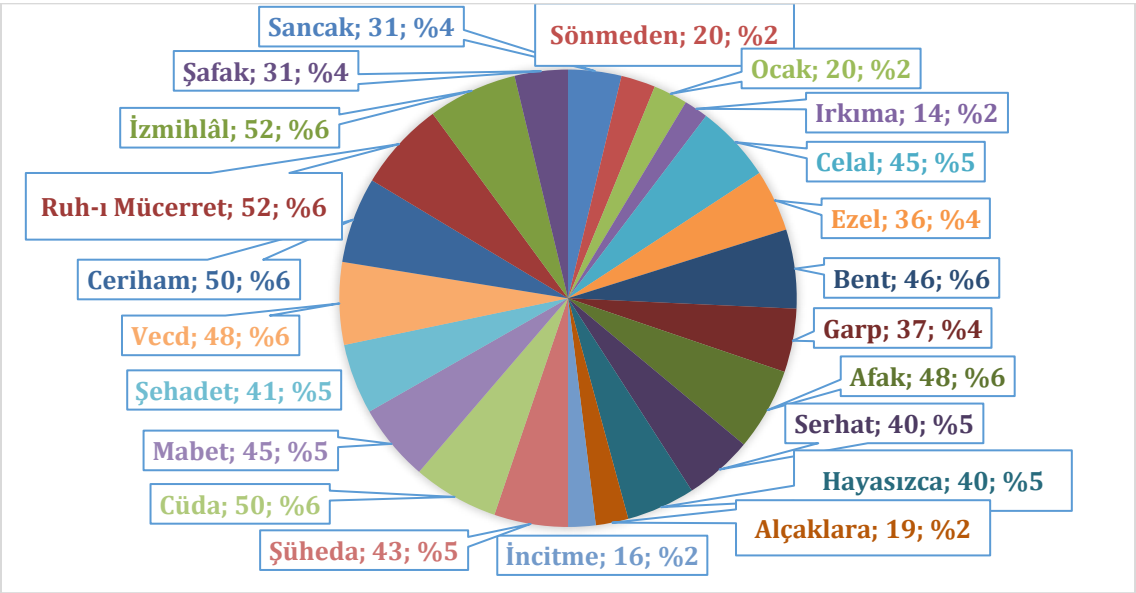
Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	25	34	31	21
Sönmeden	36	38	20	17
Ocak	36	24	20	31
Irkıma	42	34	14	21
Celal	11	20	45	35
Ezel	20	27	36	28
Bent	10	13	46	42
Garp	19	12	37	43
Afak	8	9	48	46
Serhat	16	20	40	35
Hayâsızca	16	25	40	30
Alçaklara	37	34	19	21
İncitme	40	37	16	18
Şüheda	13	22	43	33
Cüda	6	7	50	48
Mabet	11	15	45	40
Şehadet	15	14	41	41
Vecd	8	8	48	47
Ceriham	6	5	50	50
Ruh-ı mücerret	4	5	52	50
İzmihlal	4	3	52	52
Şafak	25	33	31	22

Tablo 7'de lise düzeyinde 56'sı kız, 55'i erkek olmak üzere toplam 111 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumu sayısal verilerle listelenmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin anahtar kelimelerdeki başarı düzeylerinin, bazı kelimelerdeki farklılıklar istisna tutulursa eş durumda olduğu söylenebilir. *Celal* hariç İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasında yer alan *sancak, sönmeden, ocak, ırk* kelimeleri, kız/erkek öğrenciler tarafından en çok bilinen kelimelerdir. Yine beşinci, altıncı kıtalarda yer alan *alçak, incitme* kelimeleri de kız/erkek öğrenciler tarafından en çok bilinen kelimeler arasındadır. En az bilinen kelimeler dördüncü kıtadaki *afak*, yedinci kıtadaki *cüda,* dokuzuncu kıtadaki *vecd, ceriham, ruh-ı mücerret* ve onuncu kıtadaki *izmihlal* kelimeleridir.



Grafik 1. Lise/Kız Öğrenciler Tarafından Doğru Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

Grafik 1'de lise/kız öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.



Grafik 2. Lise/Kız Öğrenciler Tarafından Yanlış Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

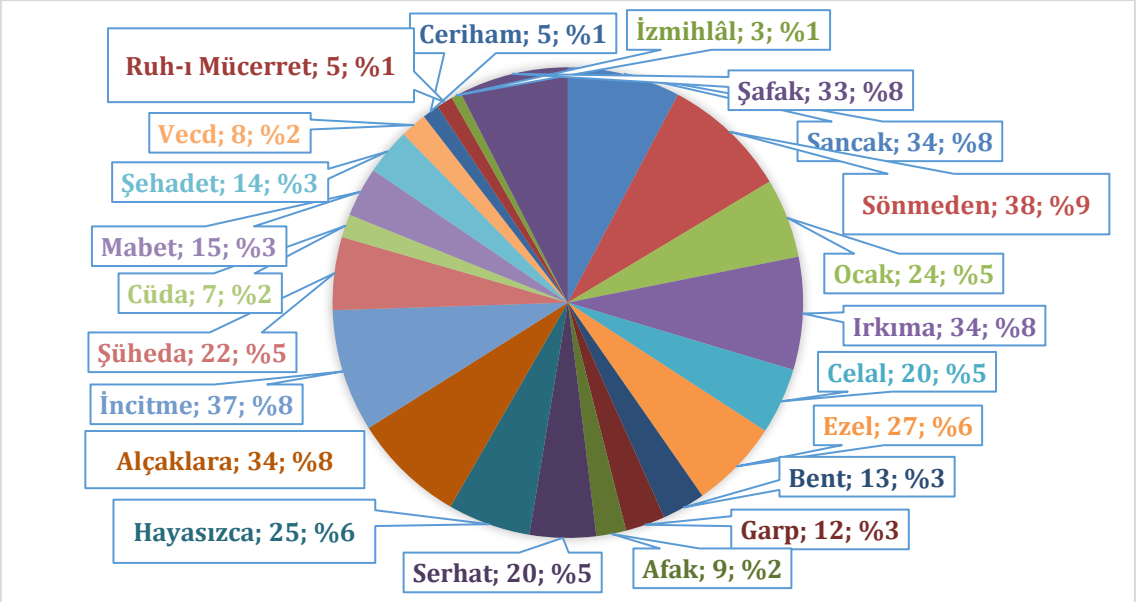
Grafik 2'de lise/kız öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri yanlış bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.

Grafik 1 ve Grafik 2'deki lise/kız öğrencilere ait sayısal veriler topluca değerlendirilmiş ve bu verilerden yola çıkılarak Tablo 8 oluşturulmuştur:

Tablo 8.
Lise/Kız Öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimeleri Doğru/Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelikleri

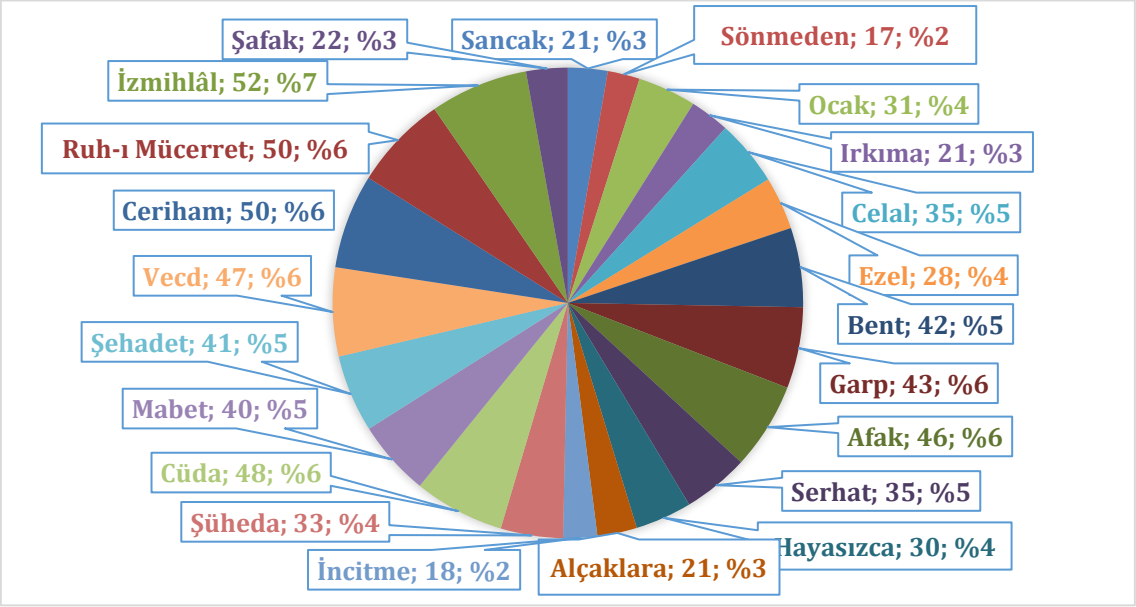
Doğru Bilme Frekans ve Yüzdelik		Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelik	
Kelime	Frekans/Yüzdelik	Kelime	Frekans/Yüzdelik
Irkıma	42, %10	İzmihlal	52, %6
İncitme	40, %10	Ruh-ı Mücerret	52, %6
Alçaklara	37, %9	Ceriham	50, %6
Ocak	36, %9	Vecd	50, %6
Sönmeden	36, %9	Cüda	50, %6
Sancak	25, %6	Afak	48, %6
Şafak	25, %6	Bent	46, %6
Ezel	20, %	Mabed	45, %5
Garp	19, %5	Celal	45, %5
Serhat	16, %4	Şüheda	43, %5
Hayasızca	16, %4	Şehadet	41, %5
Şehadet	15, %4	Serhat	40, %5
Şüheda	13, %3	Hayasızca	40, %5
Celal	11, %3	Garp	37, %4
Mabed	11, %3	Ezel	36, %4
Bent	10, %2	Şafak	31, %4
Afak	8, %2	Sancak	31, %4
Vecd	8, %2	Sönmeden	20, %2
Cüda	6, %1	Ocak	20, %2
Ceriham	6, %1	Alçaklara	19, %2
Ruh-ı Mücerret	4, %1	İncitme	16, %2
İzmihlal	4, %1	Irkıma	14, %2

Tablo 8'de lise/kız öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarına ait sayısal veriler, frekans/yüzdelik değerleri ile birlikte çoktan aza doğru sıralanarak aktarılmıştır. Tablodaki verilere göre lise/kız öğrenciler tarafından en çok doğru bilinen anahtar kelimeler *ırkıma, incitme, alçaklara, ocak, sönmeden* iken en çok yanlış bilinen anahtar kelimeler ise *izmihlal, ruh-ı mücerret, ceriham, vecd, cüda, afak, bent* şeklindedir.



Grafik 3. Lise/Erkek Öğrenciler Tarafından Doğru Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

Grafik 3'te lise/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.



Grafik 4. Lise/Erkek Öğrenciler Tarafından Yanlış Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

Grafik 4'te lise/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri yanlış bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.

Grafik 3 ve Grafik 4'teki lise/erkek öğrencilere ait sayısal veriler topluca değerlendirilmiş ve bu verilerden yola çıkılarak Tablo 9 oluşturulmuştur:

Tablo 9.
Lise/Erkek Öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimeleri Doğru/Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelikleri

Doğru Bilme Frekans ve Yüzdelik		Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelik	
Kelime	Frekans/Yüzdelik	Kelime	Frekans/Yüzdelik
Sönmeden	38, %9	İzmihlal	52, %7
İncitme	37, %8	Ruh-ı Mücerret	50, %6
Sancak	34, %8	Ceriham	50, %6
Irkıma	34, %8	Cüda	48, %6
Alçaklara	34, %8	Vecd	47, %6
Şafak	33, %8	Afak	46, %6
Ezel	27, %6	Garp	43, %6
Hayasızca	25, %6	Bent	42, %5
Ocak	24, %5	Şehadet	41, %5
Şüheda	22, %5	Mabed	40, %5
Serhat	20, %5	Serhat	35, %5
Celal	20, %5	Celal	35, %5
Mabed	15, %3	Şüheda	33, %4
Şehadet	14, %3	Ocak	31, %4
Bent	13, %3	Hayasızca	30, %4
Garp	12, %3	Ezel	28, %4
Afak	9, %2	Şafak	22, %3
Vecd	8, %2	Irkıma	21, %3
Cüda	7, %2	Sancak	21, %3
Ceriham	5, %1	Alçaklara	21, %3

Ruh-ı Mücerret	5, %1	İncitme	18, %2
İzmihlal	3, %1	Sönmeden	17, %2

Tablo 9'da lise/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarına ait sayısal veriler frekans/yüzdelik değerleri ile birlikte çoktan aza doğru sıralanarak aktarılmıştır. Tablodaki verilere göre lise/erkek öğrenciler tarafından en çok doğru bilinen anahtar kelimeler *sönmeden, incitme, sancak, ırkıma, alçaklara, şafak* iken en çok yanlış bilinen anahtar kelimeler ise *izmihlal, ruh-ı mücerret, ceriham, cüda, vecd, afak, garp* şeklindedir.

İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Üniversite Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

Tablo 10.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Üniversite Sözel Bölüm Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	30	15	10	5
Sönmeden	35	18	5	2
Ocak	28	16	12	4
Irkıma	40	18	-	2
Celal	30	15	10	5
Ezel	35	17	5	3
Bent	25	9	15	11
Garp	31	16	9	4
Afak	20	11	20	9
Serhat	35	17	5	3
Hayâsızca	33	16	7	4
Alçaklara	35	18	5	2
İncitme	36	17	4	3
Şüheda	25	12	15	8
Cüda	15	7	25	13
Mabet	25	16	15	4
Şehadet	27	17	13	3
Vecd	10	4	30	16
Ceriham	8	5	32	15
Ruh-ı mücerret	10	4	30	16
İzmihlal	7	3	33	17
Şafak	40	16	-	4

Tablo 10'da üniversite/sözel düzeyindeki 40'ı kız, 20'si erkek olmak üzere toplam 60 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Üniversite grubunda neredeyse tüm bölümlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olması -özellikle sözel bölüm ağırlıklı eğitim fakültesinde- eşit sayıda kız ve erkek öğrenciyi örnekleme dâhil etmeye engel oluşturmuştur ancak bu kategoride tablolar yorumlanırken sayısal olarak iki cinsiyet arasındaki fark dikkate alınarak hareket edilmiştir. Tabloya göre üniversite/sözel bölümde okuyan kız/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme düzeyleri arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Kız/erkek öğrencilerin tüm anahtar kelimelerdeki başarı düzeyleri birbirine paralel seyretmektedir ancak tablonun bütününde kız öğrencilerin anahtar kelimeleri bilme düzeylerinin erkek öğrencilerin anahtar kelimeleri bilme düzeylerine göre bir miktar daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 11.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Üniversite/Sayısal Bölüm Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	20	8	7	2
Sönmeden	22	9	5	1
Ocak	18	4	9	6
Irkıma	17	7	10	3
Celal	5	2	22	8
Ezel	16	6	11	4
Bent	4	1	23	9
Garp	7	3	20	7
Afak	5	1	22	9
Serhat	19	7	8	3
Hayâsızca	20	6	7	4
Alçaklara	21	7	6	3
İncitme	24	9	3	1
Şüheda	10	8	17	2
Cüda	5	-	22	10
Mabet	10	1	17	9
Şehadet	18	7	9	3
Vecd	3	-	24	10
Ceriham	2	-	25	10
Ruh-ı mücerret	1	-	26	10
İzmihlal	2	-	25	10
Şafak	20	4	7	6

Tablo 11'de üniversite/sayısal bölümlerde okuyan 27'si kız, 10'u erkek olmak üzere toplam 37 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya göre İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasındaki anahtar kelimeler, kız/erkek öğrenciler tarafından eş düzeyde bilinirken *celal* kelimesi her iki grup tarafından da en az bilinen kelimedir. İstiklal Marşı'nın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı kıtasında yer alan anahtar kelimelerden *bent, garp, afak* yine her iki grup tarafından en az bilinen kelimelerdir ve bu kelimeleri bilmeme düzeyi her iki grupta da paraleldir. İstiklal Marşı'nın yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu kıtasında yer alan anahtar kelimelerden *şafak* ve *şehadet* dışındaki *cüda, mabet, vecd, ceriham, ruh-ı mücerret, izmihlal* kelimelerinde her iki grupta da dikkat çeken bir başarısızlık söz konusudur. Bilhassa erkek öğrencilerin bahsi geçen anahtar kelimeleri bilme düzeylerinin kız öğrencilerin bu kelimeleri bilme düzeylerinden çok daha düşük olduğu görülmektedir. Yalnız *şüheda* kelimesinin kız öğrenciler tarafından az bilinmesine karşın erkek öğrencilerin bu kelimeyi bilme konusunda daha başarılı olduğu saptanmıştır. Tablo genelinde üniversite/sayısal bölümdeki erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme düzeyleri, kız öğrencilerin bu kelimeleri bilme düzeylerine göre oldukça düşük seviyededir.

Tablo 12.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Üniversite/Eşit Ağırlık Bölüm Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	5	4	2	3
Sönmeden	6	5	1	2
Ocak	6	6	1	1
Irkıma	5	4	2	3
Celal	4	3	3	4
Ezel	6	5	1	2
Bent	4	2	3	5
Garp	2	3	5	4
Afak	1	-	6	7
Serhat	1	-	6	7
Hayâsızca	5	3	2	4
Alçaklara	6	5	1	2
İncitme	6	6	1	1
Şüheda	1	1	6	6
Cüda	-	-	7	7
Mabet	1	2	6	5
Şehadet	2	2	5	5
Vecd	-	-	7	7
Ceriham	-	-	7	7
Ruh-ı mücerret	1	-	6	7
İzmihlal	-	-	7	7
Şafak	3	2	4	5

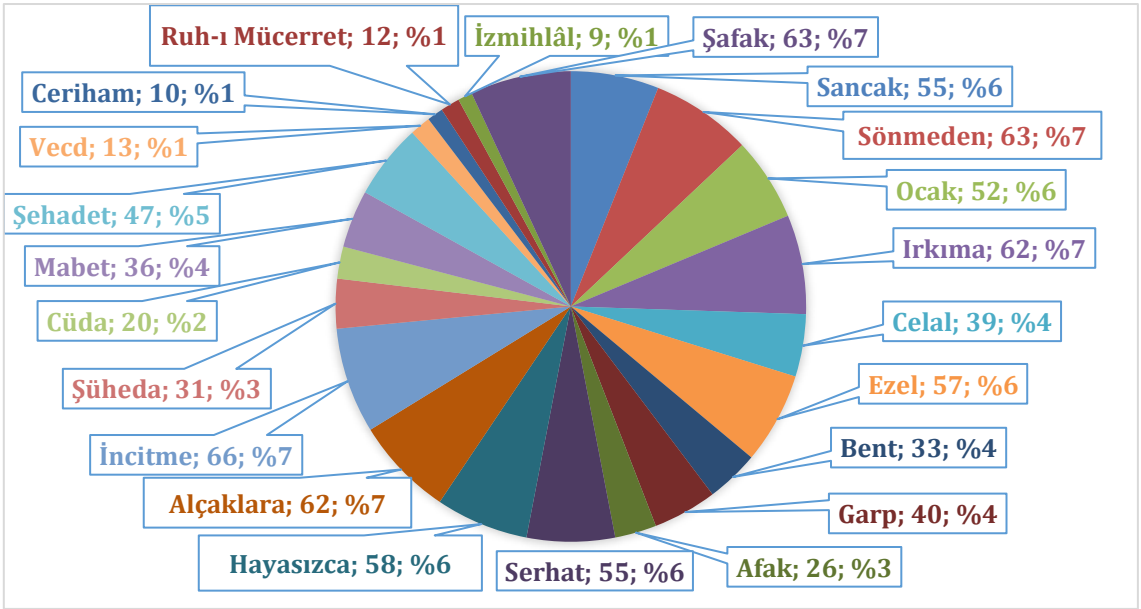
Tablo 12'de üniversite/eşit ağırlık bölümlerinde okuyan 7'si kız, 7'si erkek olmak üzere toplam 14 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumu sayısal verilerle listelenmiştir. Tabloya göre kız/erkek öğrencilerin tüm anahtar kelimelerde doğru/yanlış bilme durumları eş düzeydedir. Her iki grubun da en başarısız olduğu kelimeler dördüncü kıtadaki *afak, serhat,* yedinci kıtadaki *şüheda, cüda;* sekizinci kıtadaki *mabet;* dokuzuncu kıtadaki *vecd, ceriham, ruh-ı mücerret* ve onuncu kıtadaki *izmihlal*dir. Nitekim söz konusu kelimelerin kız öğrenciler tarafından bilinme düzeyleri, erkek öğrencilerin bu kelimeleri bilme düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir; ancak *cüda, vecd, ceriham, izmihlal* kelimelerini her iki gruptan da bilen olmamıştır.

Tablo 13.
İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimelerin Üniversite Öğrencileri Tarafından Bilinme Durumları

Anahtar Kelime	Doğru Bilme		Yanlış Bilme	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sancak	55	27	19	10
Sönmeden	63	32	11	5
Ocak	52	26	22	11
Irkıma	62	29	12	8
Celal	39	20	35	17
Ezel	57	28	17	9
Bent	33	12	41	25
Garp	40	21	34	16
Afak	26	12	48	25
Serhat	55	24	19	13

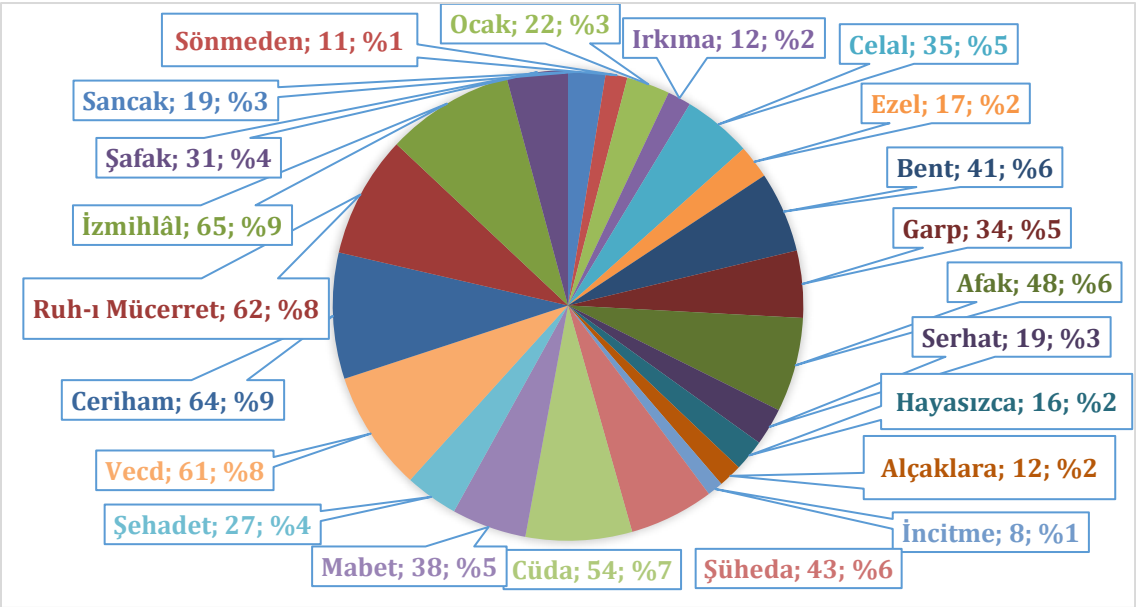
Hayâsızca	58	25	16	12
Alçaklara	62	30	12	7
İncitme	66	32	8	5
Şüheda	31	21	43	16
Cüda	20	7	54	30
Mabet	36	19	38	18
Şehadet	47	26	27	11
Vecd	13	4	61	33
Ceriham	10	5	64	32
Ruh-ı mücerret	12	4	62	33
İzmihlal	9	3	65	34
Şafak	63	22	11	15

Tablo 13'te üniversite düzeyinde 74'ü kız, 37'si erkek olmak üzere toplam 111 öğrencinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya göre kız/erkek öğrenciler tarafından en çok bilinen *sancak, sönmeden, ocak, ırk, ezel, serhat, hayasızca, alçak, incitme, şafak* kelimelerindeki doğru/yanlış bilme durumlarının her iki grupta da eş düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından orta düzeyde bir başarının sağlandığı *bent, garp, afak, şehadet* kelimelerinin kız/erkek öğrenciler tarafından bilinmeme düzeylerinin paralel olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca kız/erkek öğrenciler açısından doğru/yanlış bilme düzeyleri birbirine paralel olan *celal* ve *şüheda* kelimelerinin erkek öğrenciler tarafından kızlara oranla daha fazla bilindiği görülmektedir.



Grafik 5. Üniversite/Kız Öğrenciler Tarafından Doğru Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

Grafik 5'te üniversite/kız öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.



Grafik 6. Üniversite/Kız Öğrenciler Tarafından Yanlış Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

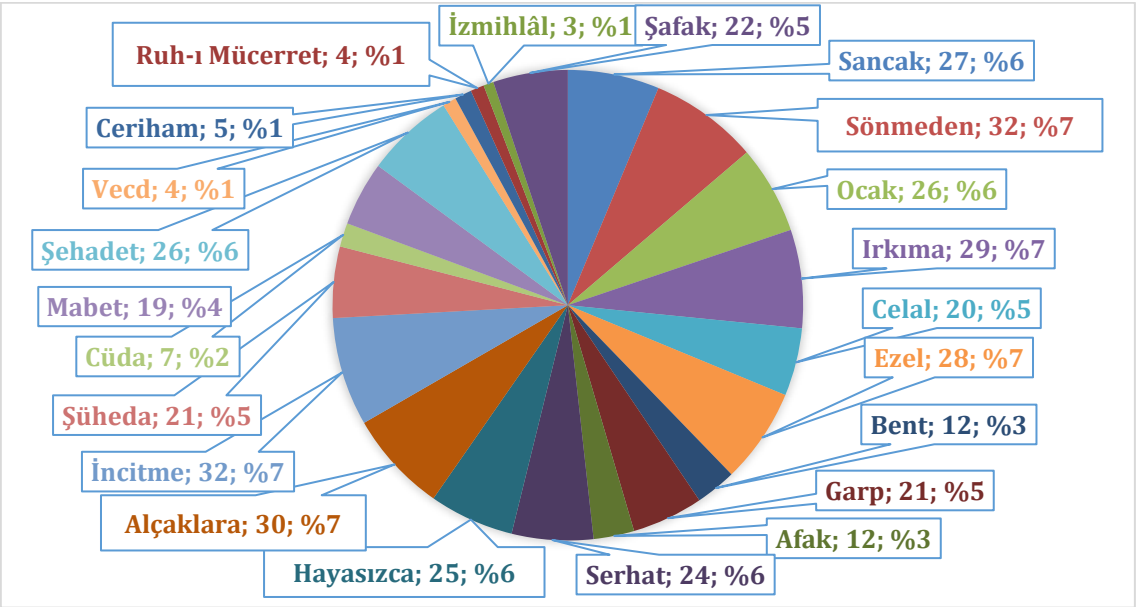
Grafik 6'da üniversite/kız öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri yanlış bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.

Grafik 5 ve Grafik 6'daki üniversite/kız öğrencilere ait sayısal veriler topluca değerlendirilmiş ve bu verilerden yola çıkılarak tablo 14 oluşturulmuştur:

Tablo 14.
Üniversite/Kız Öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimeleri Doğru/Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelikleri

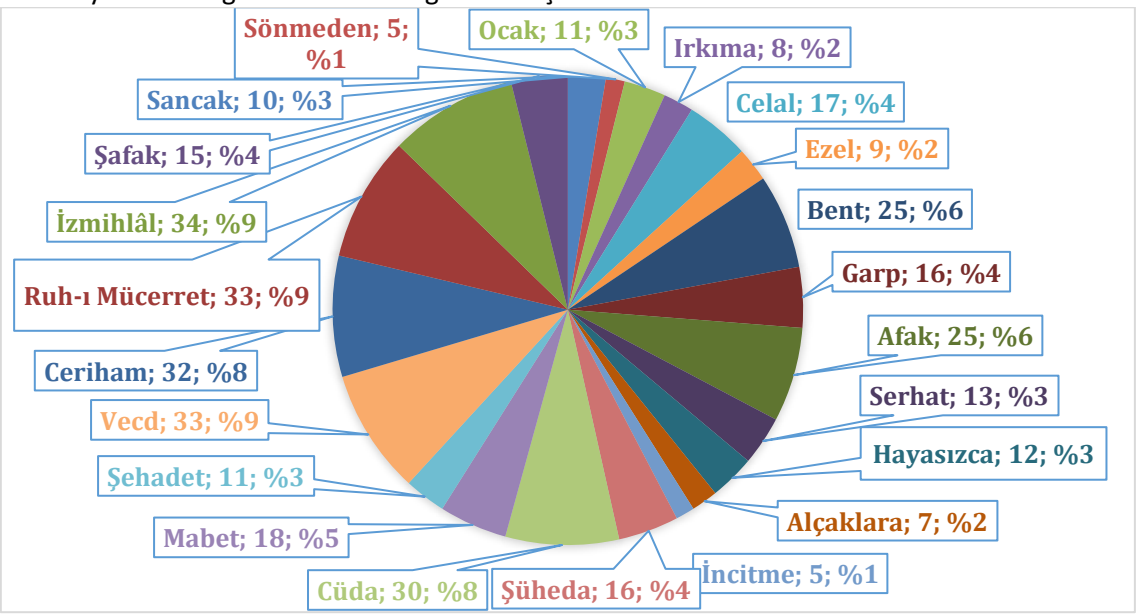
Doğru Bilme Frekans ve Yüzdelik		Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelik	
Kelime	Frekans/Yüzdelik	Kelime	Frekans/Yüzdelik
İncitme	66, %7	İzmihlal	65, %9
Şafak	63, %7	Ceriham	64, %9
Sönmeden	63, %7	Ruh-ı Mücerret	62, %8
Irkıma	62, %7	Vecd	61, %8
Alçaklara	62, %7	Cüda	54, %7
Hayasızca	58, %6	Afak	48, %6
Ezel	57, %6	Şüheda	43, %6
Sancak	55, %6	Bent	41, %6
Serhat	55, %6	Mabed	38, %5
Ocak	52, %6	Celal	35, %5
Şehadet	47, %5	Garp	34, %5
Garp	40, %4	Şafak	31, %4
Celal	39, %4	Şehadet	27, %4
Mabed	36, %4	Ocak	22, %3
Bent	33, %4	Serhat	19, %3
Şüheda	31, %3	Sancak	19, %3
Afak	26, %3	Ezel	17, %2
Cüda	20, %2	Hayasızca	16, %2
Vecd	13, %1	Alçaklara	12, %2
Ruh-ı Mücerret	12, %1	Irkıma	12, %2
Ceriham	10, %1	Sönmeden	11, %1
İzmihlal	9, %1	İncitme	8, %1

Tablo 14'te üniversite/kız öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarına ait sayısal veriler, frekans/yüzdelik değerleri ile birlikte çoktan aza doğru sıralanarak aktarılmıştır. Tablodaki verilere göre üniversite/kız öğrenciler tarafından en çok doğru bilinen anahtar kelimeler *incitme, şafak, sönmeden, ırkıma, alçaklara* iken en çok yanlış bilinen anahtar kelimeler ise *izmihlal, ceriham, ruh-ı mücerret, vecd* şeklindedir. Bununla birlikte bu grup tarafından en çok yanlış bilinen kelimeler dışındaki tüm kelimelerde ortalama bir başarının sağlandığını söylemek mümkündür.



Grafik 7. Üniversite/Erkek Öğrenciler Tarafından Doğru Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

Grafik 7'de üniversite/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.



Grafik 8. Üniversite/Erkek Öğrenciler Tarafından Yanlış Bilinen Anahtar Kelimelerin Oransal Dağılımı

Grafik 8'de üniversite/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri yanlış bilme durumları yüzdelik değerler üzerinden gösterilmiştir.

Grafik 7 ve Grafik 8'deki üniversite/erkek öğrencilere ait sayısal veriler topluca değerlendirilmiş ve bu verilerden yola çıkılarak tablo 15 oluşturulmuştur:

Tablo 15.
Üniversite/Erkek Öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki Anahtar Kelimeleri Doğru/Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelikleri

Doğru Bilme Frekans ve Yüzdelik		Yanlış Bilme Frekans ve Yüzdelik	
Kelime	Frekans/Yüzdelik	Kelime	Frekans/Yüzdelik
Sönmeden	32, %7	İzmihlal	34, %9
İncitme	32, %7	Ruh-ı Mücerret	33, %9
Alçaklara	30, %7	Vecd	33, %9
Irkıma	29, %7	Ceriham	32, %8
Ezel	28, %7	Cüda	30, %8
Sancak	27, %6	Bent	25, %6
Ocak	26, %6	Afak	25, %6
Şehadet	26, %6	Mabed	18, %5
Hayasızca	25, %6	Celal	17, %4
Serhat	24, %6	Garp	16, %4
Şafak	22, %5	Şüheda	16, %4
Garp	21, %5	Şafak	15, %4
Şüheda	21, %5	Serhat	13, %3
Celal	20, %5	Hayasızca	12, %3
Mabed	19, %4	Ocak	11, %3
Bent	12, %3	Şehadet	11, %3
Afak	12, %3	Sancak	10, %3
Cüda	7, %2	Ezel	9, %2
Ceriham	5, %1	Irkıma	8, %2
Vecd	4, %1	Alçaklara	7, %2
Ruh-ı Mücerret	4, %1	Sönmeden	5, %1
İzmihlal	3, %1	İncitme	5, %1

Tablo 15'te üniversite/erkek öğrencilerin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumlarına ait sayısal veriler, frekans/yüzdelik değerleri ile birlikte çoktan aza doğru sıralanarak aktarılmıştır. Tablodaki verilere göre üniversite/erkek öğrenciler tarafından en çok doğru bilinen anahtar kelimeler *sönmeden, incitme, alçaklara, ırkıma, ezel* iken en çok yanlış bilinen anahtar kelimeler ise *izmihlal, ruh-ı mücerret, vecd, ceriham, cüda* şeklindedir. Üniversite/kız grubunda olduğu gibi üniversite/erkek grubunda da en çok yanlış bilinen kelimeler dışındaki tüm kelimelerde orta düzeyde bir başarının sağlandığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında lise son sınıf öğrencileri ile üniversite son sınıf öğrencilerinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri doğru/yanlış bilme durumları belirlenmiş ve ulaşılan verilerin cinsiyet veya sözel/sayısal/eşit ağırlık gibi değişkenler açısından farklılık içerip içermediği irdelenmiştir.

Çalışma sonucunda İstiklal Marşı'nın tüm kıtalarından belirlenen anahtar kelimelerin öğrenciler tarafından bilinme düzeylerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'ın (2013) üniversite öğrencilerine uyguladığı benzer çalışmasında da İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimelerin bilinme oranlarının bazı kelimelerde yüksek, bazı kelimelerde ise düşük düzeyde olduğu -örneğin *sancak* kelimesinin bilinme oranı %79 iken, *bend* kelimesinin bilinme oranı %3,3'tür- belirlenmiştir. Bu çalışma neticesinde marşın bütün anahtar kelimelerine ilişkin değerlerin topluca değerlendirilmesiyle kelimelerin %33,8'inin bilindiği, %66,1'inin ise bilinmediği tespit edilmiştir. İşcan ve Şimşek (2012), üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı algısını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin İstiklal Marşı'nın öneminin farkında oldukları, ancak anlamının öğrenciler tarafından tam olarak kavranamadığı, neticede okullarda marşın gerektiği şekilde öğretilemediği, öğretiminde ezberden öteye geçilemediği, özellikle marşın anlam dünyası üzerinde durulmadığı gibi düşünceler taşıdıkları sonuçlarına

ulaşmışlardır. Oysaki İstiklal Marşı öğretilirken marştaki her kelimenin anlamı üzerinde titizlikle durulmalı; marş, bütüncül bir bakış açısıyla ve hatta metinler arası okuma eylemleriyle de tarihî, millî değerlerle birleştirilerek değerlendirilmelidir. Nitekim Alev'e (2014: 15-17) göre yazıldığı dönemin sosyal, siyasal ve psikolojik şartlarını ince ince kodlayan İstiklal Marşı, eğitimin her kademesinde değerler eğitimi açısından ne derece önemli ise metinler arası okuma özelliği bakımından da o derece önemlidir. Mehmet Akif'in, *Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım / Kükremiş sel gibiyim bendimi çiğner aşarım/ Bu ezanlar ki şehadetleri dinin temeli / Ebedi yurdumun üstünde benim inlemeli* örneklerinde görüldüğü gibi her mısradaki *ben* ifadeleri Akif'in kendi beni değil, milletin ruhunun beni olması durumu, Kuran'ın bazı ayetlerinde Allah'ın azameti anlatılırken de *biz* ifadesinin kullanılması ile paralellik göstermektedir. Yine XIII. yüzyılda Anadolu Selçuklu Devleti'nin Moğol istilası sonucu çöküşe geçtiği bir dönemde yaşamış olan Yunus Emre'nin hayattan ümidini kesen topluma umut vermek için yazdığı *…ölümden ne korkarsın, korkma ebedi varsın* dizesi ile İstiklal Marşı'ndaki *Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak* dizesi aynı gaye ve heyecanla yazılmıştır.

İstiklal Marşı ile ilgili yukarıda izah edilen durumlar, İşcan ve Şimşek'in (2012) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlardan biri olan marşın toplum tarafından sadece törenlerde okunan sıradan bir şiir gibi algılandığı, bunun önüne geçebilmek için de marşın okullarda ayrı bir ders olarak okutulması gerekliliği durumları ile örtüşür niteliktedir. Marşla ilgili yapılan pek çok çalışmada, öğrencilerin çoğunun marşın tamamını ezbere bilmedikleri, marşta geçen kimi kelimelerin anlamlarını dahi bilmemeleri tespitlerinin milletin geleceği için vahim sonuçlar doğuracağı belirtilmektedir.

Bu çalışmanın bulguları lise düzeyindeki erkek öğrencilerin kelimeleri bilme düzeylerinin sözel/sayısal/eşit ağırlık değişkenlerine bağlı olmaksızın -özellikle kimi kelimelerde- kız öğrencilerin kelimeleri bilme düzeylerinden biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin hemen her bölümdeki lise/kız öğrencilerin *celal (11 kız)* ve *şüheda (13 kız)* kelimelerini bilme düzeylerinin erkek öğrencilerin *(celal: 20 erkek, şüheda: 22 erkek)* bu kelimeleri bilme düzeylerinden daha düşük olduğu saptanırken *ocak, garp, ırk* kelimelerini ise kız öğrencilerin *(ocak: 36 kız, garp: 19 kız, ırk:42 kız)* bilme düzeyleri erkek öğrencilerin *(ocak: 24 erkek, garp: 12 erkek, ırk: 34 erkek)* bu kelimeleri bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun kelimelerin kavram alanları ile bireylerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak geliştiği düşünülebilir. Bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde lise sözel/kız-erkek öğrencilerin kelimeleri bilme konusunda diğer bölümlerdeki öğrencilerden daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Marştaki anahtar kelimeleri bilme konusunda en başarısız bölüm ise sayısal bölüm olarak görülmektedir. Bu ayrıntılar hariç kız/erkek öğrenciler tarafından bölüm değişkenine bağlı olmadan genel anlamda en çok bilinen kelimeler; *sancak (59), sönmeden (74), ocak (60), ırk (76)* iken en az bilinen kelimeler ise *afak (17), cüda (13), vecd (16), ceriham (11), ruh-ı mücerret (9)* ve *izmihlal (7)* olarak belirlenmiştir.

Lise düzeyinde her iki cinsiyetten ve bölüm değişkenlerinden eşit sayıda öğrenci evrenden örnekleme dâhil edilirken üniversite düzeyindeki neredeyse tüm bölümlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olması ve üniversitenin ağırlıklı olarak sözel temelli bölümlerden oluşması eşit sayıda kız/erkek, sözel/sayısal/eşit ağırlık değişkenli öğrenciyi örnekleme dâhil etmeye engel teşkil etmiştir. Ancak bu grupta tablolar yorumlanırken sayısal olarak bu farklar, dikkate alınarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu kategorideki çalışma sonuçları, üniversite/sözel bölüm öğrencilerinin marştaki anahtar kelimeleri bilme konusunda oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. (Hatta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bir derece daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.) Bu durumun üniversitenin sözel bölümlerinden özellikle Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Tarih Bölümü gibi branşlarda okutulan Eski Türk Edebiyatı, Osmanlı Türkçesi ve türevleri derslerde yabancı kelimelerin yoğun olduğu metinlerin irdelenmesi ile ilgili olabileceği yorumu yapılabilir. Üniversite grubundaki en başarısız bölüm ise sayısal temelli bölümlerdir. Üniversite sayısal/eşit ağırlık/erkek öğrencilerin bilhassa *vecd, ceriham, ruh-ı mücerret* ve *izmihlal* kelimelerini yüzde yüz bilmeme durumları, dikkate değer bir sonuçtur. Üniversite kategorisindeki veriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde kız/erkek öğrencilerin bölüm değişkenlerine bağlı olmaksızın *bend (45), garp (61), afak (38), şehadet (73)* kelimelerinde orta düzeye yakın başarı sağladıkları; *sancak (82), sönmeden (95), ocak (78), ırk (91), ezel (85), serhat (79), hayasızca (83), alçak (92), incitme (98), şafak (85)* kelimelerinin ise en çok bilinen kelimeler olduğu söylenebilir.

Neticede çalışmada tespit edilen bulgulardan hareketle ülkemizde eğitimin her kademesinde İstiklal Marşı'nın tarihî, sosyal, kültürel ve millî değerler açısından özümsenebilmesi için ilk iki kıta/sonraki kıtalar ayrımı yapılmaksızın marşın bütüncül bir bakış açısıyla okutulması ve her mısrasındaki tüm kelimelerinin üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir. Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin özellikle eğitim fakültelerine büyük sorumluluk düşmektedir. Ayrıca Mehmet Akif Ersoy'un gerek şahsiyeti (Mehmet Akif Ersoy'un şahsiyeti; vatanını, milletini, bayrağını seven nesiller yetiştirme noktasında örnek bir rol modeldir.) gerekse eserleri ve özellikle İstiklal Marşı ile ilgili alanda yapılmış çok kıymetli çalışmalar (Alev, 2014; Çetin, 2014; Tay ve Nalçacı, 2020;) bulunmaktadır. Dolayısıyla aktif eğitimin her kademesinde bu çalışmalardan faydalanmak, marşın ritmine uygun ya da ezbere muntazam okunması yanında derin mana sisteminin de anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Zira Türk tarih/edebiyatına, evrensel değerleri yerli unsurlarla bezeyerek iz bırakmış olan Mehmet Akif'in eserlerini anlamak, mensubu olduğu toplumun ruhunu anlamak demektir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olup bütün araştırma sorumlu yazara aittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

Acar, K. (2018). İstiklal Marşı'nın söz varlığı üzerinde analitik bir inceleme denemesi." *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 6*(13), 370-381.

Aktaş, Ş. (1989). Mehmet Akif ve insan. *Hece (Mehmet Akif Özel Sayısı), 133,* 25-37.

Alev, K. (2014). İstiklal Marşı'nın kültürel kodları ve metinler arası ilişkiler. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 3*, 11-25.

Arslan, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı'ndaki anahtar kelimeleri bilme durumları. *Turkish Studies, 8*(1), 735-746.

Atalay Mazlum, A. ve Mazlum, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(4), 1-21.

Atasoy, F.O. (2010). İstiklal Marşı'nın noktalaması. *International Periodical for the Languager, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(3), 763-789.

Aydoğan, B. (1997). Mehmet Akif Ersoy'un meyhane ve mahalle kahvesi şiirleri üzerine bir değerlendirme. *Türkoloji Araştırmaları*, 85-106.

Ayvazoğlu, B. (1986). *İstiklal Marşı tarihi ve anlamı*. İstanbul: Tercüman Yayınları.

Baş, S. (2012). Bir merhamet şairi olarak Mehmet Akif. *Turkish Studies, 7*(2), 193-217.

Boşnakoğlu, H. (1981). *İstiklal Marşı şairimizin istiklal harbindeki vaazları*. İstanbul: Er-Tu Matbaası.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canım, R. ve Çalık, E. (2007). *Mehmet Akif Ersoy ve İstiklal Marşı*. İstanbul: Nüve Kültür Merkezi.

Çapku, A. (2017). Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde ilahi adalet ve kötülük meselesi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *8*, 43-49.

Çetin, N. (2010). İstiklal Marşımızın tarihî, edebî, dinî ve kültürel kaynakları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *121*, 6-32.

Çetin, N. (2013). *Emperyalizme direnen Türk: Mehmet Akif Ersoy*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Çetin, N. (2014). İstiklal Marşı'mızı anlamak. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, *21*(2), 25-92.

Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş I.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Demirli, E.(2011). *Mehmet Akif'in şiirlerinde tasavvuf: Safahat'ı bir tasavvuf-ahlak metni olarak okumak (Ed. Vahdettin Işık)*, Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s.135-153), İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.

Durmuş, S. (2013). *İstiklal Marşı ve Akif'i yeniden anlamak*. İstanbul: Alioğlu.

Ercilasun, B. (1987). Mehmet Akif'in şiirlerinde kadın ve aile temi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 5*(1), 34-40.

Ergin, M. (1986). Atatürk ve Akif. *Milli Kültür Dergisi*, *55*, 2-5.

Erol, K. (2014). Mehmet Akif'in şiirlerinde iki anahtar kelime: "cehalet" ve "kavmiyet". *Journal Of International Social Research, 7*(32), 95-110.

Fergan, E.E. (1938). *Mehmet Akif hayatı-eserleri*. İstanbul: Abdullah Işıklar Kitabevi.

Gökyay, O.S. (1986). Mehmet Akif Ersoy'un dili üzerine. *Milli Kültür Dergisi*, *55,* 10-17.

Gündoğdu, B. (2009). *Azerbaycan'da Mehmet Akif hayranı bir şair: Bahtiyar Vahabzade* (Ed. G. Yıldız vd.) I. Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu (ss. 127-129). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Gündüzalp, S. (2008). *Mehmet Akif Ersoy hayatı ve eserlerinden seçmeler*. İstanbul: Zafer Yayınları.

İmamoğlu, A. (2010). Mehmet Akif'te medeniyet kavramı. *Journal of Islamic Research*, *21*(3), 165-171.

İşcan, A. ve Şimşek, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin İstiklal Marşı algısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(20), 348-360.

Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karabulut, M. (2014, Mart). *Kültür hayatımızda Mehmet Akif Ersoy ve İstiklal Marşı* konulu konferans metni, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi. http://turkoloji.cu.edu.tr, Erişim Tarihi: 01.03.2021.

Karagöz, B. ve Şimşek, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının Mehmet Akif Ersoy'a ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, *21*(72), 13-30.

Karataş, E. (2009). *Mehmet Akif Ersoy'un kadın konusuna yönelik çevirileri ve Safahat'ta kadın olgusu*. (Ed. G. Yıldız vd.) I. Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu (ss. 247-257). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Kaymaz, R. (2009). *Mehmet Akif Ersoy ve İstiklal Marşı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Kılıç, A.F. (2008). *Milli yürek Mehmet Akif Ersoy'un din ve toplum anlayışı*. İstanbul: Değişim.

Kır, İ. (1988). *Mehmet Akif Ersoy'un görüşlerinin sosyolojik analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kocakaplan, İ. (2015). *İstiklal Marşımız ve Mehmet Akif Ersoy.* İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.

Koçak, M (2016). Mehmet Akif Ersoy, Necip Fazıl Kısakürek ve Sezai Karakoç şiirlerinde bir medeniyet öncüsü olarak Hz. Muhammed. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 8,* 203-222. DOI: 10.16947 Ifsmiq,281699.

Kurnaz, C. (1986). Akif'in şiirlerinde halka hitap etme düşüncesinden kaynaklanan özellikler. *Milli Kültür Dergisi*, *55.*

Okay, O. (2008). Mehmet Akif'in karakteri ve sanatı. *Hece (Mehmet Akif Özel Sayısı), 133*, 8-24.

Özgen, M. (2013). Mehmet Akif Ersoy'un Türk eğitimine katkıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(27), 1-22.

Sağer, T. (2010). İstiklal Marşı ve besteleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(5), 214-226.

Sarı, M. (2003). Mehmet Akif Ersoy'un bir şiirinde karamsarlık ve ümit. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2-3), 167-191.

Şimşek, T. (2015). Mehmet Akif'in poetikası. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *55,* 105-120.

Tay, B. ve Nalçacı, A. (2020). İstiklal Marşı'mızda değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *18*(40), 243-275.

Tekşan, K. ve Çelik, G. (2014). Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinin Türkçe öğretiminde kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 30-46.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *XXVII*, 621-643.

Temizyürek, F. ve Kansızoğlu, H. B. (2016). Mehmet Akif'in Safahat adlı eserinde yer alan şiirlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine göre hikâyeleştirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, *1,* 151-171.

Timurtaş, F.K. (2002). İstiklal Marşı ve Mehmet Akif Ersoy. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 62, 16-21.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Uç, H. (2009). *Mehmet Akif'in hayatı ve eserlerindeki ruhi değişmelerin psikanalitik yorumu*. (Ed. G. Yıldız vd.) I. Uluslararası Mehmet Akif Ersoy Sempozyumu, (ss. 355-383). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Yaşar, Y. (2018). *Türkiye'de millî marşın kabulünde güfte ve beste tartışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zavotçu, G. (2017). İstiklal Marşı'nın temel kavramları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(4), 2414-2435.

Extended Abstract

Introduction

The Turkish National Anthem is a literary poem written in the days when the Turkish nation was tested with pain and poverty in the paw of the West, and struggled for every inch of the land of the country sacrificing their own lives, despite heavy defeats in many wars. Indeed, this anthem was born as "the poetic language of self-confidence, national excitement, enthusiasm and faith that our army and our nation need the most in the hardest days of the national struggle " as emphasized by Çetişli (2004: 156).

When the literature is examined, it is seen that many studies have been conducted in which Mehmet Akif Ersoy has been examined in all aspects. However, it is necessary to focus more on current studies that examine both the person and the works of Akif that he has presented to the service of the society in terms of values education at all levels of the curriculum. Considering that the aim of the Turkish education policy is to raise individuals who are useful to themselves, to their country and to their nation, it is clear that more studies should be conducted on both the person and the works of Mehmet Akif Ersoy.

Method

This study is a descriptive research designed in accordance with the scanning model. The scanning model, which is a method frequently used in studies especially in the field of social sciences, is the description of a situation existed in the past or today in terms of certain variables. The method is based on data that examine the relationships of questions directed to individuals within the sample representing the universe, in terms of certain characteristics such as gender, age or socio-economic condition (Atalay Mazlum & Mazlum, 2017: 5-6).

The city center of Kilis was taken as the general universe of the study. The state high schools in Kilis and Kilis 7 Aralık University, were selected as the research population. The sample in the research universe consisted of a total of 222 students, of whom 111 students were in the final year of the state high schools, and 111 students were in the final year in different departments of Kilis 7 Aralık University.

Within the scope of this research, the state of knowing or not knowing the key words in the National Anthem among the senior high school students and the senior university students was determined and it was examined whether the obtained data contained differences in terms of variables including gender and department (the field of study: verbal, quantitative, and Turkish-Math).

Result and Discussion

The results of the study indicated that among the final year high school students, the level of knowing certain words were slightly higher (%15) in the males than the females, regardless of the department variable (verbal, quantitative, and Turkish-Math). For example, it was determined that in almost every department in high school, the level of knowing was lower in the female students than

the male students of the words *celal [rage] (f=11 in females, f=20 in males)* and *şüheda [martyrs] (f=13 females, f=22 males)*, on the other hand the female students were more successful in knowing the words *ocak [home] (f=36 females, f=24 males)*, *garp [west] (f=19 females, f=12 males)* and *ırk [race] (f=42 females, f=34 males)*. It can be considered that this situation occurred depending on the relationship between the conceptual areas of the words and the gender of the individuals. When evaluated from a holistic perspective, it can be possible to say that high school verbal students either female or male were more successful than the students in other departments. The least successful ones were found to be the quantitative students. When gender and the department variables were disregarded, in general, *sancak [starboard] (f=59), sönmeden [without blowing out] (f=74), ocak [home] (f=60)* and *ırk [race] (f=76)* were the most known words, while *afak [horizon] (f=17), cüda [remote] (f=13), vecd [rapture] (f=16), ceriham [my wound] (f=11), ruh-ı mücerret [abstract soul] (f=9)* and *izmihlal [destruction] (f=7)* were the least known words.

Equal numbers of students from both genders and departmental variables were included in the sample from the population at the high school level. However, the facts that female students (f=74) outnumber the male students (f=37) in almost all departments at the university level and that the university consists mainly of verbal departments, became an obstacle to include equal numbers of students in terms of gender and department (verbal, quantitative and Turkish-Math) in the sample. However, while interpreting the results in this category, inferences were made by taking into consideration these numerical differences. The research results in this category showed that the university students in verbal departments were quite successful in knowing the key words in the anthem. In addition, the female students were one degree more (%20) successful than the male students. It could be stated that this condition could be related to the fact that the examination of the texts in which foreign words are intensely present in some lectures such as Old Turkish Literature, Ottoman Turkish and their derivatives taught in the verbal departments of the university, especially in Turkish Language and Literature, Turkish Language Teaching and History departments. The least successful students in the university group were those attending the quantitative departments. It is noteworthy that 100% of university male students in quantitative and Turkish-Math departments did not know the meaning of certain words such as *vecd [rapture], ceriham [my wound], ruh-ı mücerret [abstract soul]* and *izmihlal [destruction]*. When the results in the university category were evaluated from a holistic point of view, it was observed that disregarding the variables of students' gender and department, the students achieved a moderate level of success in knowing the words of *bend [connection] (f=45), garp [west] (f=61), afak [horizon] (f=38), şehadet [martyrdom/shahada] (f=73)*, whereas, the most known words among the participants were *sancak [starboard] (f=82), sönmeden [without blowing out] (f=95), ocak [home] (f=78), ırk [race] (f=91), ezel [pre-eternity] (f=85), serhat [border] (f=79), hayasızca [immodestly] (f=83), alçak [villainous] (f=92), incitme [do not hurt] (f=98), şafak [dawn] (f=85)*.

As a conclusion, based on the inferences drawn from the present study, In order for the Turkish National Anthem to be internalized in terms of historical, social, cultural and national values at all levels of education in our country, the first two stanzas or the subsequent stanzas without any distinction should be taught from a holistic perspective, and all the words in each line of the poem should be meticulously elaborated. At this point, a great responsibility falls on the Ministry of National Education and especially education faculties of universities. In addition, very valuable studies are available in the field related to both Mehmet Akif Ersoy's personality (his personality is an exemplary role model in raising generations who love their homeland, nation and flag) and his works, especially the National Anthem (Alev, 2014; Çetin, 2014; Tay & Nalçacı, 2020). Therefore, at every stage of active education, benefiting from these studies will be important reinforcers in terms of the understanding of its deep meaning system as well as proper recitation of the anthem by heart. Because, understanding and absorbing the works of Mehmet Akif, who embraced universal values blending with national principles and left important traces in Turkish history and literature, with a variety of topics and high moral values, also means understanding and internalizing the spirituality and the soul of the Turkish Nation.

Baskın, S. ve Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (Genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1128-1150.

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

Geliş/Received: 18.05.2021 Kabul/Accepted: 18.08.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yurt Dışında Yaşayan Türkler ve Türkçe Eğitimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler)

Sami BASKIN[*]
Mehmet TOYRAN[**]

Öz

İngiltere'ye çeşitli zamanlarda yerleşmiş yarım milyondan fazla Türk bulunmaktadır. Bu Türkler, dil ve kültürlerini korumak için faaliyetler yürütmektedir. Bunlardan birisi de çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersini aldırmaktır. İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi, Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden (KKTC) gelen öğretmenler tarafından verilmektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 38'i Türkiye'den, 11'i KKTC'den olmak üzere toplam 49 öğretmen tarafından bu ders verilmektedir. Bu çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü dersinin İngiltere'de nasıl, nerede, hangi şartlarda verildiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü dersi bir fenomen olarak düşünülmüş ve fenomenolojik bir araştırma tasarlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Londra Eğitim Müşavirliğine bağlı olarak görev yapan 10 öğretmenle bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve beş farklı konuda (ders ortamları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, ders araç-gereçleri) onların görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmenin kayıtları analiz edilmiş ve bir bütünlük arz edecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi için tahsis edilmiş belirli bir yer olmadığı; cami, halk eğitim merkezi veya resmi okullarda tahsil edilen odalarda eğitimin yapıldığı; her branştan öğretmenlerin bu ders için görevlendirildiği; ders araç gereçlerinin genellikle öğretmenler tarafından hazırlandığı; ulusal sınavlara Türkçe dersinden girenlerin derse daha fazla ilgi gösterdiği; velilerin ders açılması için çaba gösterdiği ancak ders açıldıktan sonra öğrenme ortamıyla çok fazla ilgilenmedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk Kültürü dersi, İngiltere, ana dili eğitimi

Turks Living Abroad and Turkish Education: The Case of England (State of Affairs, Problems, and Suggestions)

Abstract

More than half a million Turks live in England. They carry out many activities to preserve their language and culture. One of them is to ensure that their children attend the Turkish and Turkish Culture course. Turkish and Turkish Culture course is taught by teachers from Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). In the 2020-2021 academic year, the course was taught by a total of 49 teachers, 38 from Turkey and 11 from TRNC. The goal of this study is to find out how, where, and under what conditions the Turkish and Turkish Culture course is taught in England. The phenomenological research design was used in the study. A focus group meeting was held with 10 teachers to capture their opinions on five different areas, namely, teaching environments, teachers, students, parents, and course materials. The results showed that there was no location allocated for teaching the Turkish and Turkish Culture course in England. The course was taught in temporarily reserved rooms at mosques, public education centers, or public

[*] Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, samibaskin@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4159-5480

[**] Dr., Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü, İstanbul, toyran1@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5685-592X

schools. Teachers from all subject areas were assigned to teach the course. Teachers generally prepared the teaching materials. The results showed that students who chose Turkish as a subject in the national exams were more interested in the course. Parents also made an effort for the course to be offered, but they did not pay much attention to the learning environments once the course was offered.
Keywords: Turkish and Turkish Culture course, England, mother tongue education

Giriş

İngiltere'deki Türkler

Daha önceleri savaşlar, yaşam koşulları, siyasi ve sosyal olaylar zorunlu göçlere sebep olurdu. Günümüzde ise bu sebeplerin yanına teknolojinin gelişimi, ulaşımın kolaylaşması ve iş olanaklarının çeşitlenmesi gibi pek çok ekten daha eklenmiştir. Ayrıca bu yeni faktörler hem göç etmeyi kolaylaştırmakta hem de teşvik etmektedir. Bu yüzden dünya çapında büyük bir nüfus hareketliliği mevcuttur ve her milletten bireyleri dünyanın hemen her yerinde görmek mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı verilerine göre hâlihazırda yurt dışında 6,5 milyonu aşkın Türk vatandaşı yaşamaktadır. Bunların yaklaşık 5,5 milyonu Batı Avrupa ülkelerindedir. Türkiye'ye kesin dönüş yapmış olan 3 milyon kişi de düşünüldüğünde yaklaşık 9,5 milyonluk bir kitleyi ilgilendiren, geniş kapsamlı bir göç olgusunun varlığı ortaya çıkmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 14.05.2021). Türklerin Batı Avrupa ülkelerine yoğun bir şekilde yerleşmiş olmalarının birinci nedeni Türkiye Cumhuriyeti'nin Avrupa Birliği ülkeleri ile yapmış olduğu anlaşmalardır. Örneğin 1961 yılında önce Almanya ile ve daha sonraki yıllarda ise diğer Batı Avrupa ve İskandinav ülkeleri ile imzalanan misafir işçi anlaşmaları kapsamında yapılan göçler, kısa sürede yüzbinlerce Türk'ün bu ülkelere taşınmasına neden olmuştur (Kaya, 2008: 151). Bu anlaşmalar (örneğin Ankara Anlaşması, 1963) Türk vatandaşlarına genel geçer bir sermaye ve dil şartı olmaksızın AB ülkelerinde çalışma olanağı vermiştir. Olanakları değerlendiren Türkler, pek çok ülkeye gitmiş olsalar da en çok Almanya, Avusturya, Belçika, Fransa ve İngiltere'yi tercih etmişlerdir. Söz gelimi 2017 yılında İngiltere İçişleri Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre Birleşik Krallık'ta yaşayan Türk sayısı 850 bindir. Sadece Londra'da yaşayan Türk sayısı 450 bin civarındadır (ICEPWORLD, 2017). Bu sayıya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden (KKTC) ve diğer bölgelerden göçen Türkler de dâhildir. Ancak Birleşik Krallık'ta yaşayan Türkler arasında en kalabalık grubu Türkiye'den gidenler oluşturmaktadır.

İngiltere'ye KKTC'den gelen Türklerin adadaki geçmişi Türkiye'den gelenlerden farklıdır. Büyük Britanya İmparatorluğu'nun 1878 yılında Kıbrıs Adası'nı Osmanlı İmparatorluğu'ndan kiralaması sonucunda, Kıbrıs'ta yaşayanlara "İngiliz tabiiyeti" (British subject) verilmiştir. Bu gelişme, Kıbrıs vatandaşlarına yeni imkânlar doğurmuştur. Bu yüzden adaya önemli sayıda Kıbrıs Türk'ü göçmüştür. Yine I. Dünya Savaşı, II. Dünya Savaşı ve Kıbrıs'taki diğer siyasi ve sosyal olaylar İngiltere'ye göçü tetiklemiştir. Ama Birleşik Krallık'a en yoğun göçün 1960 yılından sonra yaşandığı (KKTC Dışişleri Bakanlığı, 14.05.2021), günümüzde Kıbrıs doğumlu olanların 150 bin civarında olduğu bilinmektedir (Wikipedia, 02.01.2021).

Sayıları Kıbrıslı Türkler ve Türkiyeli Türkler kadar olmasa da Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Romanya gibi Balkan ülkelerindeki Türklerden, Azerbaycan'dan, Irak ve Suriye Türkmenlerinden İngiltere'ye göçler yaşanmıştır (Uysal, 2016a: 544). Bu Türkler, daha çok 1960'lardan sonra işçi olarak İngiltere'ye gelmiştir. Daha sonra aile kurma, eğitim yoluyla buraya gelenlerin sayısı artmıştır. Özellikle Yunanistan'ın ve Bulgaristan'ın AB üyesi olmasıyla bu ülkelerden İngiltere'ye gelmek kolaylaşmıştır. Bu da söz konusu bölgelerden adaya göçü arttırmıştır.

Çeşitli yerlerden, farklı sebeplerle İngiltere'ye gelen Türkler, çoğunlukla başkent Londra'da yaşamaktadır. 2017 yılı itibarıyla yapılan değerlendirmelere göre Londra'da 400 – 450 bin civarında Türk yaşamaktadır. Özellikle Kuzey Londra'da yoğun bir Türk nüfusu vardır (Wikipedia, 02.01.2021). İngiltere bu yönüyle diğer Avrupa ülkelerinden ayrılır. Diğer Avrupa ülkelerinde nüfus ülke içinde farklı şehirlere dağılmış olmasına rağmen İngiltere'de bir şehirde ve o şehrin bir kesiminde yoğunlaşmıştır. Bazı kaynaklara göre İngiltere'deki Türklerin %75'i (Uysal, 2016a: 549), bazılarına göre de %90'ı (Demir, 2016) Londra'da yaşamaktadır. Bu tespitler yakın zamana kadar doğru olsa da son yıllarda İngiltere'ye yerleşen Türk sayısında büyük bir artış gözlemlenmiştir. Yeni gelen Türkler, Kuzey Londra'nın yanı sıra,

Londra'nın güneybatısında yer alan Fulham, Richmond ve Wimbledon gibi görece daha konforlu kesimleri tercih etmektedir.

Türklerin adadaki sayılarının artmasıyla birlikte sorunları, uğraş alanları, ihtiyaçları artmıştır. Bütün bunları aşabilmek için dernek, kulüp, vakıf gibi çeşitli sivil toplum kuruluşları kurmuşlardır. Uysal (2016b), Londra'da var olan 100 civarındaki sosyo-kültürel organizasyonu ait oldukları çatı örgütü esas alarak dört başlık altında anlatmıştır. Buna göre günümüzde Londra'da Türkler şu çatı örgütlere sahiptir:

- İngiltere Kıbrıs Türk Dernekleri Konseyi
- İngiltere Türk Dernekleri Federasyonu
- Demokratik Güç Birliği Platformu
- Bir Çatı Kuruluş Altında Olmayan Organizasyonlar

İngiltere'de yaşayan Türkler genellikle tekstil ve gıda sektöründe faaliyet göstermektedir. Bunun yanında öğrenci veya görevli olarak bu ülkeye geçici olarak yerleşmiş çok sayıda Türk vardır (ICEPWORLD, 2017). Onların yaşadığı bölgelerde Simit Sarayı, Kahve Dünyası, Korkmaz Market, Altın Makas gibi Türkiye'nin hemen her şehrinde rastlanılan işletmeler bulunmaktadır. Bu da adaya göçen Türklerin alışkanlıklarını, geleneklerini burada da sürdürdüklerini göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti bu ögelerin ve kültürel bağların devamlılığını koruyup genişletebilmek; Türk toplumu mensuplarının ana dilleri ve kültürleri ile bağlarını sonraki kuşaklara aktarabilmek, bulundukları toplumların sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel hayatına katkıda bulunmalarını sağlamak, onların hukuk düzenine saygılı, mutlu ve refah içinde yaşamalarını temin etmek için büyük bir çaba sarf etmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 14.05.2021). Bu çabalardan biri de İngiltere'ye öğretmenler göndererek yeni kuşakların Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmelerini sağlamaktır.

Yurt Dışında Türkçenin Eğitimi

Ana dili "ilk önce anneden, daha sonraları ise aşama aşama ailenin diğer fertleri, yakın çevre ve çocuğun içerisinde bulunduğu ortamda kavradığı; bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil" olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1975, s. 427). Bireyin sesleri anlaması, anlamlandırması aile bireylerini taklit yoluyla mümkün olabilmektedir. İlerleyen yıllarda bu becerisi bireyin çevresiyle gelişir, zenginleşir. Okul çağına kadar aile ve çevreyle işlenen ana dilinin sistematik biçimde geliştirilmesi ise eğitim kurumları aracılığıyla mümkün olmaktadır.

Bireyin içine doğduğu toplumla ve öz kültürüyle güçlü bir bağ kurmasını sağlayan ana dili eğitiminin gerçekleştirilmesi T.C. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) temel amaçlarından birisidir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda; "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." ifadeleri bulunmaktadır. Bu kanunda hedeflenen amaçlara ulaşmak için Millî Eğitim Bakanlığı hem yurt içinde hem de yurt dışında yaşayan vatandaşlar için çeşitli programlar düzenlemektedir.

Ana dili eğitimi Türkiye'de resmî ve özel okullar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Türkçe, edebiyat veya Türk dili dersleri ile okul öncesinden üniversiteye kadar kesintisiz bir şekilde devam eden bu eğitim ile bireylerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

• okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,

• millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

• Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Türkçe Öğretim Programı, 2019: 8).

Millî Eğitim Bakanlığı bu amaç ve hedeflerini sadece yurt içinde değil, Türklerin yaşadığı her yerde gerçekleştirmek istemektedir. Bunun için Türkiye Cumhuriyeti Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun (BAOKK) onayı ile yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri gönderilmektedir. 2003'te imzalanan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar'da yer alan "Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dini konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi" maddesi (1. madde) Millî Eğitim Bakanlığının amacını somut bir biçimde ifade etmektedir. Bu madde aynı zamanda yurt dışındaki vatandaşlara yönelik din, kültür ve eğitim faaliyetlerine de yasal dayanak oluşturmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü (YYEGM) organizasyonuyla yürütülen en önemli eğitim faaliyeti yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe ve Türk Kültürü dersleri aracılığıyla kendi dillerini ve kültürlerini öğrenmelerini sağlamaktır. Bakanlık bu ders için; Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi çeşitli branşlardan öğretmenler görevlendirmektedir. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim öğretim yılı için 37 ülkede 1610 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirilmiştir (YYEGM). Bu öğretmenler gittikleri yerlerin devlet okullarında, Türk dernek okullarında veya Maarif Vakfına bağlı olarak açılan okullarda çalışmaktadır.

İngiltere'de Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi

Türkçe, İngiltere'de en çok konuşulan on dilden birisidir (Mapping London, 2013). Özellikle Londra'da önemli sayıda Türk yaşamaktadır ve şehrin bazı bölgelerinde Türkçe günlük hayatta sıklıkla kullanılan bir dildir. Bu Türk nüfusunun Türkçe ve Türk kültürü ile bağlarının devam ettirilmesi ve kendi ana dilleri ile kültürlerini unutmamalarının sağlanması için ana dili eğitimi oldukça önemlidir. Bunun sağlanması için T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ülkenin resmî eğitim kurumlarına devam ederken eş zamanlı olarak Türkçe eğitimini alabilmeleri için adaya öğretmenler görevlendirmiştir. Hafta içi İngiliz okullarında eğitim gören Türk çocukları akşamları ya da hafta sonları Türk okullarına gidebilmektedir. Ancak bu okullar, alışılagelmiş okul modelinden bariz biçimde farklıdır. Bayat (2016) bu okulları merkez olarak adlandırmış ve klasik okul kavramı dışında tutmuştur. Çünkü bu okullar, Türkçe ve Türk kültürünün öğretildiği, haftanın sadece bir veya birkaç günü, 2-4 saat eğitim-öğretimin yapıldığı yerlerdir. Bu nedenle söz konusu okullar işlevsel açıdan kurs gibidir; fakat yüklendikleri misyon açısından okuldurlar. Gönüllü iştirakler olarak ortaya çıkan Türk Dernek Okullarını devlet kurumları da yalnız bırakmamıştır. Okulların öğretmen ihtiyacı Türkiye Cumhuriyeti Londra Eğitim Müşavirliği, KKTC Eğitim ve Kültür Ataşeliği tarafından görevlendirilen öğretmenler ile gönüllü öğretmenler tarafından karşılanmaktadır. Bu iki kurumun daha organize eğitim verebilmesini sağlamak ve İngiltere'deki kurumlarla resmî bağlantılar yapabilmek amacıyla da 2013 yılında İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu kurulmuştur. İngiltere'de ana dili olarak Türkçe eğitiminin hem personel hem de eğitim materyali açısından yükü ise daha çok Londra Eğitim Müşavirliğindedir.

İngiltere'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine bağlı olarak 5'i Türkçe öğretmeni, 7'si Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 9'u sınıf öğretmeni, 8'i İngilizce öğretmeni, 4'ü din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 2'si muhasebe öğretmeni, 1'i sosyal bilgiler öğretmeni, 1'i matematik öğretmeni, 1'i de rehber öğretmen olmak üzere toplam 38 öğretmen görev yapmaktadır. Bu dağılımdan da anlaşılacağı üzere Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yürütmek üzere öğretmen görevlendirirken branş ayrımı yapmamaktadır. Tüm öğretmenler branşlarına bakılmaksızın Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni adıyla görev yapmaktadır. İngiltere'de öğretmenler; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yanı sıra İngiliz eğitim

sistemindeki lise bitirme sınavı olan GCSE Turkish (General Certificate of Secondary Education) ve üniversiteye giriş sınavı olan ve A Level Turkish (Advanced Level) sınavlarının hazırlığını da üstlenmektedir. Bu görev dağılımında da branşlara veya uzmanlıklara bakılmamaktadır. Yurt dışında bir seferde istisnalar hariç en fazla 5 yıl kalabilen öğretmenler, her sene başında yeni bir görevlendirme ile sınıflarının başına geçmektedir. Bu sınıflar bilinen sınıf düzeninden oldukça farklıdır. Bunlar, Türkiye'deki eğitim ile kıyaslanacak olursa birleştirilmiş sınıflara benzetilebilirler.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, ülkede var olan camiler, sosyal örgütlenmeler (dernekler, vakıflar) vb. aracılığıyla bir araya gelen velilerin çocuklarına kendi dil ve kültürlerini öğretmek için T.C. Londra Eğitim Müşavirliği veya KKTC Eğitim Ataşeliğinden öğretmen talepleri üzerine gerçekleşmektedir. Müşavirlik ve ataşelikten öğretmen talep edenler; cami, dernek, kültür merkezi veya herhangi bir okulun bir bölümünü eğitim-öğretime hazırlamaktadır. Bu yüzden eğitimin verildiği ortamlar, öğretmenler ya da öğrenciler sürekli değişebilmektedir. Durum böyle olduğundan ders için bir araya gelen öğrencilerin sayısı 3 ila 20 arasında değişebilmektedir. Bu öğrencilerin arasında hem yaş hem de seviye farklılıkları da bulunabilmektedir. Bazen öğrencilerin yaşı 5 ile 18 arasında değişirken Türkçe bilgi seviyeleri de 1-8 arasında değişebilmektedir. 8. seviyeden sonra GCSE Turkish ve A Level Turkish adı verilen sınavlara hazırlanabilmektedirler. Öğrenci seviyeleri, okul yönetimlerinin ve ders öğretmeninin gözlem ve değerlendirmesi sonucunda belirlenmektedir. Ders materyalleri öğrencilerin seviyelerine göre dağıtılırken öğrenme yöntem ve teknikleri öğretmenin hünerine kalmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler seviyelendirilmiş sınıflarda değil, diğer sevilerdeki öğrencilerle aynı ortamda eğitim almaktadır.

İngiltere'de ana dili olarak Türkçe eğitimi dersleri, 2021 yılı itibarıyla büyük bir kısmı Londra'da olmak üzere 45'i İngiliz okullarında, 49'u ise Türk dernek okullarında (cami, kültür merkezi vb.) devam etmektedir. Bu okullarda "ders genellikle birleştirilmiş sınıf düzeninde gerçekleşir. Öğrenci çeşitliliği ve birleştirilmiş sınıf düzeni, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bir arada ve dengeli bir şekilde kullanmayı gerektirir. İşbirlikli öğrenme, grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, ilgi ve seviye grupları vb. uygulamalarla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalıdır" (MEB, 2018). Bu yüzden öğretmenler uzun bir hazırlık süreci ve büyük bir öğretme gayreti ile Türkçe ve Türk Kültürü dersini icra etmektedir.

"Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile bulundukları ülkenin kültürel ögelerini ilişkilendirerek kültürlerarasılık özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır" (MEB, 2018: 3). Programda belirtilen bu amaçların gerçekleşebilmesi için eğitim-öğretimin sekiz farklı seviyede yapılması öngörülmüştür. Bu seviyelere uygun olarak hazırlanan ve içerisinde Ben ve Ailem, Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, Oyun ve Eğlence, Bayramlar ve Kutlamalar, Gezelim Görelim, Geçmişe Açılan Kapı, Sanat ve Edebiyat, İnsan ve Doğa temaları bulunan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları 2019-2020 yılından itibaren öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması kararlaştırılmıştır. Derslerde bu kitaplarının yanı sıra eğitim içerikli sitelerden alınan materyaller veya öğretmenlerin hazırladıkları özgün materyaller kullanılmaktadır. Nitekim İngiltere'de görevli öğretmenler tarafından 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Ders Materyalleri kitabı hazırlanmış (Çalışkan ve Toyran, 2018) ve öğrencilere dağıtılmıştır.

Görüldüğü üzere Türkçenin ana dili olarak eğitimi sadece Türkiye'de gerçekleşmemektedir. Türklerin yoğun yaşadığı yerlerde Türkçe ve Türk Kültürü dersi vasıtasıyla Türkçe eğitimi yapılmakta, Türkçenin ve Türk kültürünün devamlılığı sağlanmaktadır. Ancak bunlar ile ilgili araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışma, ilgili literatüre bir katkı sunması ve yurt dışında yapılan Türkçe eğitiminin, İngiltere özelinde nasıl gerçekleştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmada söz konusu eğitimin ortamı, paydaşları ve süreci betimlenmektir. Bunun için araştırma "İngiltere'de Türkçe ve Türk kültürü eğitimi nasıl gerçekleşiyor?" problem cümlesi üzerine inşa edilmiştir. Bu problem cümlesini somutlaştırabilmek için eğitimin paydaşları olan okullar, ders materyalleri, veliler ve öğretmenler ile ilgili sorular da sorulmuştur. Bu soruların her biri birer alt problem olarak ele alınmış ve tümevarım yöntemi ile birleştirilerek bir sonuca varılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, fenomenolojidir. Fenomenolojik araştırmalar, bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya yönelik olarak düzenlenebilir. Burada İngiltere'de gerçekleşen Türkçe ve Türk Kültürü dersi bağlamında Türkçe eğitiminin tanımlanması ve açıklanması hedeflenmiştir.

Fenomenolojinin ana varsayımı yalnızca deneyimlerle yaşananların bilinebileceğidir. Bu deneyimler eleştirel biçimde ve ayrıntılı olarak analiz edildiğinde olguların özüne ilişkin genel bir anlayış oluşacaktır (Şimşek, 2018: 97). Bu araştırmalarda araştırılacak "fenomene" vurgu yapılarak katılımcıların bu fenomene ilişkin algıları ve bakış açıları, bu fenomeni nasıl anlamlandırdıkları, fenomeni nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl betimledikleri üzerine odaklanılmaktadır. Odaklanılan bu fenomen bir kavram, bir düşünce ya da bir duygu olabilmektedir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020: 158). Bireylerin bakış açılarından deneyimleri genellikle görüşmeler, tartışmalar, katılımcı gözlem ve katılımcılar bakış açısından yansıtma gibi nitel yöntemler kullanılarak toplanır. Böylece derinlemesine bilgi edinilmiş ve tümevarımcı algılar derlenmiş olur (Kuzu, 2013: 35). Bu araştırmada temel fenomen olan Türkçe ve Türk Kültürü dersine ait öğretmen deneyimleri bir nitel veri toplama aracı olan odak grup görüşmesi ile toplanmıştır.

Araştırma grubu

Genellikle, araştırmacılar bir fenomenin farklı ortamlarda (şehir, kasaba ve kırsal alanda), farklı zamanlarda (eğitim-öğretim dönemleri içinde, yaz okulu süresince vb.) ve farklı insanlar (öğretmenler, doktorlar, çiftçiler vb.) arasında nasıl görüldüğünü ve anlaşıldığını anlamak isterler (Elmusharaf 2016: 13). Bu araştırmada, İngiltere'de ana dili olarak Türkçenin eğitimini genel hatlarıyla tanımlamak, var olan sorunları belgelemek ve bunların çözümüne dair öneriler geliştirmek amaçlandığından veriler, bu işi gerçekleştiren öğretmenlerden toplanmıştır. Daha çok veriye ulaşmak ve gerçekçi yorumlarda bulunabilmek için öğretmenler arasında en üst düzeyde çeşitliliğin sağlandığı bir örnekleme başvurulmuştur. Bunun için odak grup görüşmesi, İngiltere'de uzun süredir çalışmakta olan, farklı ortamlarda öğretmenlik deneyimine sahip kişilerin olduğu çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmesi, daha önce Londra Eğitim Müşavirliğinden alınan izine uygun olarak İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yapan; araştırmaya katılmaya gönüllü, ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiş olan, daha önce İngiltere'deki tüm Türkçe ve Türk Kültürü dersi eğitim ortamlarını deneyimlemiş beşi kadın ve beşi erkek olmak üzere toplam on öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin branş dağılımı şöyledir:

Branş	Öğretmen Sayısı
Türkçe Öğretmeni	2
İngilizce Öğretmeni	2
Sınıf Öğretmeni	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	2
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1
Matematik Öğretmeni	1
Toplam	10

Grubun liderliğini Doç. Dr. Sami Baskın, raportörlüğünü de Dr. Mehmet Toyran yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış sorular vasıtasıyla elde edilmiştir. Bu sorular hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında akademik çalışmaları olan, daha önce en az 2 sene yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersine girmiş 3 akademisyenin bilgisine danışılmıştır. Özellikle eğitim ortamları konusunda onların deneyimleri soruların hazırlanmasında yönlendirici olmuştur. Ayrıca çalışma, odak grup görüşmesi biçiminde gerçekleştiğinden soruların detaylandırılması aşamasında gruptakiler birbirine sorular sorması da bir fırsat olarak görülmüştür. Bu durum, grup etkileşimi ele alınan fenomenin daha ayrıntılı olarak ele alınmasına imkân sağlamıştır.

1. Eğitim yapılan ortamlar ve bunların eğitim-öğretime etkisi (sınıflar, tahta, projeksiyon vb.) ile ilgili sorular:

- Eğitim yapılan ortamları tanıtabilir misiniz? Bu ortamların yaptığınız işe etkisi nedir? (Okulların mesafesi, sınıflar, destek materyaller, fotokopi, tahta, projeksiyon vb.)
- Eğitim yapılan ortamlardaki paydaşların (okul yönetimleri, diğer öğretmenler vb.) eğitim-öğretime etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları ve materyal kullanımı ile ilgili sorular:

- 2019-2020 yılında dağıtılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının yeterli ve seviyelere uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
- Ders kitabı haricinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

3. Öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarıyla ilgili sorunlar:

- Öğrencilerin Türkçe dersine dair genel tutumları nasıl?
- Sınıftaki öğrenciler arası seviye farkları oluyor mu? Varsa buna nasıl tedbirler alıyorsunuz?
- Öğrencilerin gelişim süreçlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri)
- Sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkları var mıdır? Varsa buna nasıl tedbirler alıyorsunuz?
- Öğrencilerin gelişim süreçlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri)

4. Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine etkilerine dair sorular

- Farklı branşların Türkçe ve Türk kültürü dersi vermelerinin yarattığı sorunlar var mı?
- Öğretmenler arası iş birliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Beklenen ve istenen düzeyde mi?

5. Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine yaklaşımlarına dair sorular

- Veliler Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yeterince ilgi gösteriyor mu?
- Veliler Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine yardımcı oluyor mu?

İşlem / Verilerin Toplanması

Bu çalışmadaki veriler, İngiltere'nin Londra, Hull, Bristol, Swindon, Northampton şehirlerinde görev yapan 10 öğretmenle 02 Mart 2021 tarihinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi salgın koşulları ve öğretmenlerin farklı şehirlerde yaşıyor olmasından dolayı çevrimiçi ortamda (Zoom Video Communications) gerçekleşmiştir. Bu program hem ses hem de görüntü kaydı almaya imkân tanımıştır. Odak grup görüşmesi iki oturum halinde (her oturum ortalama 2 saat) gerçekleşmiştir.

Bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebildiği bir ortamda yürütülen bir tartışma olarak tanımlanan odak grup görüşmesi, katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının betimlenmesine olanak sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmesi ile grupların psikolojik ve sosyo-kültürel özellikleri ya da yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi almak, davranışlarının arkasında yatan nedenleri ve ortak algılamaları öğrenmek amaçlanır (Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008).

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesine katılan kişilerin açık kimliği yerine her birine sırasıyla Ö1 (Öğretmen 1), Ö2 (Öğretmen 2) gibi kodlar verilmiştir. Metinler de Ö1'in metni, Ö2'nin metni şeklinde yazıldı. N ise var olan görüşe katılan kişi sayısını ifade etmektedir. (N7) ifadesi, "Bu düşünceyi görüşmeye katılan 7 öğretmen dile getirmiştir." anlamındadır.

Öğretmenlerin görüşleri ses ve görüntü kaydı ile toplanmıştır. Bu kayıtların yazılı dokümanları hazırlanmış ve metin analizleri yapılmıştır. Tespit edilen durumlar önce bir cümle ile ifade edilmiş, sonra bu yargının ortaya çıkmasına neden olan öğretmen görüşlerinden örnekler verilmiştir. Bunu bir örnek ile şöyle göstermek mümkündür:

- Cami dernek okulları birer ibadethane olarak inşa edilmiştir, eğitim öğretime uygun yerler değildir (N7).

Örnekler:

Cami dernekleri ibadethane olarak inşa edilmiştir ve eğitimin doğasına göre düzenlenmemiştir (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9).

Cami okulları dini eğitim, Kur'an eğitimine dayalı bir düzene sahiptir (Ö2, Ö4, Ö6).

Bahçe veya çocukların hareket edebilecekleri bir alanları bulunmamaktadır (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10).

N7, bu görüşe katılan öğretmen sayısını; Ö1, Ö2 gibi adlandırmalar ise cevapların sahibi olan öğretmenleri göstermektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yarı yapılandırılmış sorular hazırlandığında daha önce en az iki sene yurt dışında çalışmış, Türkçe eğitimi alanında 1'i Prof. Dr. ve 2'si Doç. Dr. unvanına sahip uzmanlara danışılmıştır. Onların yönlendirmeleri ile sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular, araştırmacılardan biri olan Mehmet Toyran'ın gözetiminde 3 kişiye yüz yüze ortamda Londra'da uygulanmıştır. Buradan alınan dönütlerle sorular tekrar gözden geçirilmiş, sonra uzmanlarla yine görüşülmüş ve soruların son biçimleri verilerek odak gruba uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi kayıtları her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve bu analizler birbiriyle karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmacılardan doğacak hatalar en aza indirilmiştir. Araştırma ile elde edilen sonuçlar daha önceki çalışmada elde edilen bulgularla, alan yazındaki diğer çalışmalarla ve başta T.C. Londra Eğitim Müşavirliği olmak üzere çeşitli kurumların yayımladığı raporlardaki bilgilerle karşılaştırılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Bu araştırma için hem T.C. Londra Eğitim Müşavirliğinden izin hem de Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan rapor alınmıştır.

Araştırma İzni

Kurul adı= T.C. Londra Eğitim Müşavirliği
Karar tarihi=01.01.2021
Belge sayı numarası=134

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi=12.02.2021
Belge sayı numarası=12166

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları temelde İngiltere'de görev yapan 10 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenine dayanmaktadır. Ancak bu öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulguların anlamlandırılabilmesi ve gerçekliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için söz konusu bulgular sınıflandırılarak bölümlere ayrılmıştır. Her bölüm de üç aşamada düzenlenmiştir. Birinci aşamada literatürde var olan bilgilerden yararlanılarak bölüme dair betimlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü aşamada ise konu bütünlüğünün sağlanabilmesi adına elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Eğitim yapılan ortamlar ve bunların eğitim-öğretime etkisi (sınıflar, tahta, projeksiyon vb.)

Londra Eğitim Müşavirliğinden alınan verilere göre İngiltere genelinde Türkiye'den gelenlerin kurduğu Türk dernek okulları (28), Kıbrıslı Türk dernek okulları (7), Cami derneği okulları (14) ve İngiliz

okullarında (45) toplam 94 okulda Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi yapılmaktadır. Kuruluş açısından bir farklılığı bulunmayan bu kurumların içerik ve işlevleri birbirinden farklı olabilmektedir. Kâr amacı gütmeyen bu kurumların bir kısmı ibadethanelerin faaliyetini genişletmek maksadıyla kurulmuş cami dernekleridir. Bir kısmı ise Kıbrıs'tan ve Türkiye'den göçmüş Türklerin çocuklarına Türkçeyi öğretmek amacıyla kurdukları, daha çok etüt mahiyetinde faaliyet gösteren derneklerdir.

Dernek okullarının 35 tanesi Londra'da, 14 tanesi de Londra dışındadır. Dernek okullarında 2020 Aralık ayı itibarıyla toplam 1497 Türk öğrenci Türkçe ve Türk Kültürü dersini almaktadır. Bu dersler haftada 2 ile 4 saat arasında değişmektedir. Bu derslerin saatine okullar karar vermektedir. İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapıldığı klasik anlamda okul olarak adlandırılabilecek müstakil bir bina bulunmamaktadır. Cami derneği okullarında, dersler cami içerisinde veya ayrılmış küçük bir odada yapılmaktadır. İçerisinde derslikler bulunan camiler olsa da (Aziziye Cami Okulu, Hull Türk Diyanet Cami Okulu vb.) bunların sayısı fazla değildir. Cami derneği biçiminde olmayan dernek okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersi, genellikle İngiliz okullarında ya da belediyeden kiralanmış dersliklerde yürütülmektedir.

Londra Eğitim Müşavirliğinden alınan verilere göre İngiltere genelinde 45 İngiliz okulunda 1044 öğrenci Türkçe ve Türk Kültürü dersi görmektedir. Türkçe eğitimi Primary ve Secondary olarak adlandırılan okullarda sosyal kulüp (after school club) dersleri şeklinde yapılmaktadır. Secondary okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri genellikle lise bitirme sınavları olarak adlandırılabilecek GCSE Turkish (General Certificate of Secondary) ile üniversiteye giriş sınavları olan A Level Turkish (Advanced Level) esas alınarak sınıf ortamlarında yapılmaktadır. Primary okullarında sınav hazırlığı söz konusu değildir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yapıldığı ortamlar ve bunların eğitim-öğretime etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- Cami dernek okulları birer ibadethane olarak inşa edilmiştir, eğitim öğretime uygun yerler değildir (N7).

Örnekler:

Cami dernekleri ibadethane olarak inşa edilmiştir ve eğitimin doğasına göre düzenlenmemiştir (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9).

Cami okulları dini eğitim, Kur'an eğitimine dayalı bir düzene sahiptir (Ö2, Ö4, Ö6).

Bahçe veya çocukların hareket edebilecekleri bir alanları bulunmamaktadır (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10).

- Cami dernek okullarında bir sınıf düzeni ve ortamı yoktur (N3).

Örnekler:

İnsanlar sınıfın içinden geçerek veya sınıftakileri gözetleyerek ibadet alanına geçmektedir, bu da öğrencilerin dikkatini dağıtıyor (Ö1, Ö7, Ö9).

- Cami dernek okullarında eğitim alanları oldukça dardır (N6).

Örnekler:

Eğitim verilen alan çok dar, sınıflar ancak beşer altışar olabilmektedir (Ö1, Ö5, Ö7, Ö9).

Caminin ortasında perde çekilmiş bir yanda kızlar bir yanda erkekler ders görüyor. Sesler birbirine karışıyor. Gruplar birbirlerini uyarabiliyor (Ö7).

Koridorda ders yapıyorum, cami okulunda, fiziksel imkânsızlıklar çok fazla (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10).

- Bazı Cami dernek okulları dersler için özel alanlara sahiptir (N2).

Örnekler:

Yeni açılan cami okulumuzda fiziki ortam açısından normal bir okulda bulabileceğiniz her türlü imkânı bulabilirsiniz (Ö4, Ö8).

Geçen yıl açılan ve benim gittiğim cami okulunda derslikler ve bütün imkânlar var (Ö4, Ö8).

- İngiliz okulları ya da belediyenin hizmet binalarını kiralayan Türk dernek okullarında eğitim ortamı nispeten daha iyidir (N6).

Örnekler:

İngiliz okullarını kiralayan Türk Dernek okulları bir eğitim öğretim ortamı, sınıf ortamı olduğu için daha verimli geçebiliyor dersler (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9).

Londra dışında bir halk eğitim merkezinde Türkçe dersleri veriyorum. Orada eğitim ortamı çok olumlu (Ö6).

Türkçe dersinin öneminin farkındaysa okul, size bütün olanakları açıyor (Ö3, Ö5, Ö10).

- Türk dernek okullarında, ders araç-gereçleri konusunda bazen sıkıntılar yaşanabilmektedir (N4).

Örnekler:

Kendimize ait pano oluşturamıyor, öğrencilerin yaptığı etkinlikleri herhangi bir yerde kalıcı olarak sergileyemiyoruz. Sınıflarda projeksiyon yok, sınıf mevcutları çok az olduğu için yani laptopla ya da hoparlörle dinleme etkinlikleri yapabiliyoruz (Ö3).

İngiliz okullarından sınıf kiralayan derneklerin eğitim sürecinde de sıkıntılar mevcuttur. Okulun fotokopi sorunu var. Projektörü kullanmanıza izin vermiyorlar, akıllı tahtalar şifreli, kullanamıyorsun. Dört saat dersim var ve bu 4 saat elimdeki tek şey tahta, kâğıt ve kalem (Ö5, Ö9).

Dernek okullarında ders materyalleri konusunda sıkıntılar yaşanıyor (Ö1, Ö5, Ö7, Ö10).

İngiliz okullarında çok renkli, cafcaflı, şatafatlı malzemeler kullanıyorlar. Siz onlara kötü bir fotokopi götürdüğünüzde sizin bir kıymetiniz olmuyor (Ö5).

- Okul yönetiminin ders ortamının eğitime uygun hâle getirilmesinde etkisi çok fazladır (N3).

Örnekler:

Gittiğim okulda okul yönetimi o kadar çok ilgiliydiler ki öğrenciler için stickerlar, hediyeler, öğrencilerinin kullanacakları küçük tahtalar, renkli parlak parlak kalemler, oyuncaklar alıyorlardı (Ö9).

- İngiliz okullarında ders saatlerinden sonra yapılan kulüp etkinliği biçimindeki Türkçe dersleri sınıf ortamlarının sunduğu bütün imkânlarla yapılabilmektedir (N7).

Örnekler:

İngiliz okullarında bütün imkânlar oluyor (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10).

İngiliz okulundaki okulun yönetimi çok büyük bir motivasyon kaynağı (Ö6).

-Türkçe GCSE ve Türkçe A level sınav hazırlığı yapan okullar, Türkçe derslerine daha fazla önem vermektedir (N4).

Örnekler:

Sınavlar okulların genel puanlarına etki ettiği için Türkçe dersi için bütün imkânları sağlıyorlar (Ö3, Ö5, Ö8).

Bazı okullar dil okulu gibi davranıyorlar ve başarılarının da reklamını yapabiliyorlar. Bu yüzden sınav hazırlığı onlar için çok önemli (Ö10).

İngiltere'de Türkçe ve Türk kültürü dersleri cami okullarında, İngiliz okullarında veya kültür merkezlerinde yapılmaktadır. Cami okullarındaki ders ortamları eğitim için inşa edilmemiş olduğundan Türkçe eğitimi bu ortamlarda çok verimli olmamaktadır. Sınıf ortamlarına, destek materyallerine sahip cami dernek okullarının sayısı oldukça azdır. Akşamları ya da hafta sonları İngiliz okullarından ya da belediyelerin hizmet binalarından derslikler kiralayarak eğitim-öğretim yapan Türk dernek okullarında eğitim ortamları okulun sunduğu imkânlar nispetince gerçekleşmektedir. Kiralanan bazı okullar akıllı tahta, projeksiyon gibi materyalleri kullandırırken çoğunluğu buna izin vermemektedir. Türk dernek okullarındaki yöneticiler ders ortamlarının niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bazı okul yöneticileri eğitim için gerekli olan destek materyallerini temin etme konusunda daha duyarlıyken bazı yöneticiler fotokopi, tahta kalemi gibi temel materyalleri bile temin etmemektedir. İngiliz okullarında ders sonrası (after school club) yapılan Türkçe derslerinde eğitim ortamlarının kullanımı okul yönetimlerinin yaklaşımlarına göre değişmekle beraber bu ortamlar dernek okullarından daha elverişli öğrenme ortamları sunmaktadır. Özellikle GCSE ve A Level Turkish sınavına öğrenci hazırlayan okullarda Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri eğitim ortamlarının bütün imkânlarını kullanabilmektedir. Bu da İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yapıldığı yerlerin bir standardının olmadığını açıkça göstermektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının kullanımı

Yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri MEB tarafından 2018 yılında güncellenen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na göre yapılmaktadır. Programın hedefi şu cümlelerle ifade edilmiştir: "Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, içinde

yaşadıkları toplumun kültürü ve farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleriyle kendi kültürlerini karşılaştırmaları, benzerlik ve farklılıkları tanıyıp anlamlandırmaları hedeflenmektedir". Programda Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin sekiz seviye hâlinde verilmesi öngörülmüştür. MEB tarafından bu seviyelere uygun hazırlanan ders kitapları 2019-2020 yılında öğrencilere dağıtılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ise salgın sebebiyle çevrim içi eğitime geçildiğinden öğrencilere matbu kitaplar dağıtılmamıştır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları 1.Ben ve Ailem, 2.Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6.Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa temalarına göre yapılandırılmıştır. T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine bağlı olarak çalışan öğretmenler, MEB kitaplarının yanı sıra Doç. Dr. Nihal Çalışkan ve Dr. Mehmet Toyran editörlüğünde hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Materyalleri kitabını, kendi hazırladıkları materyalleri ve eğitim içeriği barındıran sitelerden aldıkları materyalleri kullanmaktadır.

Derslerde materyal kullanımına dair öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- Ders kitapları sistematik bir eğitim sunduğu için çok faydalıdır (N6).

Örnekler:

6 yaşından 16 yaşına kadar çocuklar var sınıfta ve bunların hepsine ayrı ayrı materyal hazırlıyordum. Kitaplar gelince bu kadar yorulmadım, rahatlattı beni (Ö3, Ö5, Ö7, Ö10).

Kitaplardaki kaligrafi, renklendirme, kalın puntolar, ilgi çekicilik düşünüldüğünde kitaplar çok olumlu, özellikle kare kod uygulaması çok pratik (Ö1, Ö2).

Tematik yaklaşım bir konuda derinleşmek açısından çok faydalı. Kitaplar da bu imkânları sunuyor (Ö4).

Olumlu ve olumsuz tarafları da var kitapların ama genel anlamda iyi (Ö5, Ö9).

- Ders kitapları içerik açısından İngiltere için yeterli değildir (N3).

Örnekler:

Kitapların içerikleri kazanımlarla örtüşmüyor. İçerikte tanımlanan kelimelerin bir sözlükle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö1, Ö6, Ö7).

Ben bu sene hiç kitap kullanmıyorum. Çünkü hiç seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum. 2. seviye kitabıyla 3. seviye kitabı arasında büyük bir uçurum var. 2. seviye kitabında bir alfabe çalışmaları var, hece çalışmaları var çok küçük metinlerle sonlandırıyor (Ö7).

Bu kitaplar aslında İngiltere için değil tüm yurt dışında, Avrupa'da öğretilmek üzere hazırlanmış kitaplar. Sıkıntılar buradan kaynaklanıyor (Ö2, Ö6).

- Kitaplar görsel olarak güzel hazırlanmış ama teknik bazı sorunlar içermektedir (N3).

Örnekler:

Karekodlar var ama kare kodların hepsi çalışmıyor veya çok uzun dinleme metinleri var (Ö3, Ö10).

Dinlemeler çok uzun, daha kısa olabilir ve daha güzel dinleme etkinlikleri yapılabilir (Ö9).

Karekodları da faydalı buluyorum birkaç tane Kültür Bakanlığına ait müzeleri gezme çalışmasa da (Ö10).

- Türkçe ve Türk Kültürü dersleri sadece kitaplardan işlenmemeli, kaynaklar çeşitlendirilmelidir (N9).

Örnekler:

İnternetten "Serhat Hoca, ilkokul 1" gibi sitelerden yararlanıyorum. İngiliz sitelerinden twinkle gibi sitelere bakıp o seviyedeki çocukların alışkın olduğu şeyleri bulmaya çalışıyorum (Ö7).

Kendim materyal hazırlıyorum çocuklara. Türkiye'den getirdiğim kitapları kullanıyorum (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9).

Online kaynak sınırsız, çok güzel kaynaklar bulunabiliyor internetten, biz de hazırlıyoruz (Ö4, Ö6).

Kahoot ve Wordwall'ı kullanıyorum, zaman zaman Eğitimhane'den de faydalanıyorum (Ö8).

Dijital platformlar da kullanıyorum ben Liveworksheets kullanıyorum, Google Classroom kullanıyorum onlardan da memnunum (Ö5).

Türkçe, Türk kültürü eğitimi yapıyorsanız mutlaka materyal hazırlamak, kendi içeriğinizi oluşturmak durumundasınız yoksa gerçekten sınıftan görmek istediğiniz verimi alamazsınız (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10).

İlk geldiğimde kendi materyallerimi hazırlıyordum. Okulistik, Morpa ve Testmoz da kullanıyorum (Ö10).

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İngiltere'deki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için Hazırlık 1-2 ders kitaplarının yanı sıra 8 seviyede 3114 kitap göndermiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kitapların güncellenmesi, salgın koşulları vb. sebepler yüzünden İngiltere'ye basılı kitaplar gönderilmemiştir. Öğretmenler mevcut kitapların dijital hâllerini çevrim içi derslerde kullanmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının kullanımı ile ilgili bir zorunluluk yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin ders kitaplarına yaklaşımları farklılık göstermektedir. Öğretmenler Türkçe ve Türk Kültürü dersinin sadece kitaplardan işlenmemesi, kaynakların çeşitlendirilmesi konusunda hemfikirdirler. Öğretmenler; sistematik ve tematik ilerleme imkânı sunması, birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere hitap edebilmesi, görsellik açısından doyurucu olması gibi sebeplerden ders kitaplarını tercih etmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler ders kitaplarının seviyelere uygun olmadığını düşünerek bu kaynakları kullanmamaktadır. MEB tarafından gönderilen kitapların yanı sıra öğretmenler derslerde hem kendi hazırladıkları hem de eğitim içerikli sitelerden aldıkları materyalleri kullanmaktadır. Onlar; Serhat Hoca, ilkokul 1, kahoot, wordwall, eğitimhane, liveworksheet, Google classroom, okulistik, morpa, testmoz gibi siteleri tercih etmektedir. Öğretmenler, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının ülkelerin genel yapılarına uygun olarak güncellenmesi, özellikle dinleme metinlerinin uzunluklarına dikkat edilmesi, öğrenci seviyelerine uygunluk açısından da yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin Türkçe Dersine Karşı İlgisi

T.C. Londra Eğitim Müşavirliğinin Aralık 2020 tarihli verilerine göre İngiliz okullarında ders sonrası 1044, Türk dernek okullarında 690, cami dernek okullarında da 807 öğrenci olmak üzere toplam 2541 kişi Türkçe ve Türk Kültürü dersi almaktadır. Bu öğrenciler 5-18 yaş aralığındadır. Yılsonunda öğrencilere ders öğretmenleri tarafından hazırlanan ve dört temel dil becerisiyle ilgili görüşlerin yazıldığı gelişim raporları verilmektedir. Sınıflarda öğrenci sayıları 3 ile 20 arasında değişebilmektedir. Öğrencilerin seviyelerini belirlemek için dönem başında ders öğretmenleri seviye tespit sınavı yapmaktadır. 2020 Kasım ayında www.testmoz.com üzerinden 509 öğrenciye "Kazanım Değerlendirme Sınavı" (KDS) uygulanmıştır. Çevrim içi gerçekleşen bu sınavın ikincisi Haziran 2021'de yapılacaktır. Öğretmenlerin; öğrencilerin seviyeleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- Öğrencilerin Türkçe dersine dair tutumları değişkenlik göstermektedir (N10).

Örnekler:

GCSE ve A Level öğrencileri sınava yönelik çalıştıkları için daha istekli oluyorlar. Ama çok uluslu evliliklerde anne Türk ya da baba Türk olunca biraz annenin babanın zoruyla geliyor çocuklar (Ö2, Ö5).

Cami okuluna giden ve Türkçe konuşup anlayabilen öğrenciler Türkçe bildiklerini düşündükleri için derslere gereken özeni göstermiyorlar (Ö8).

Aileye göre, çocuğa göre bazen istekli bazen isteksiz olabiliyorlar (Ö6, Ö9).

- Öğrencilerin derse karşı ilgilerinde velilerin tutumu belirleyicidir (N3).

*Örnek*ler:

Türkçe derslerinin önemli olduğunun farkına varan veliler, öğrencilerle karşılaşabiliyoruz, bunlar da motivasyonumuzu devam ettiriyor (Ö8, Ö10).

Veli ev içerisinde Türkçe okuryazarsa çocuğun da o hassasiyette oluyor (Ö4).

- Öğrencilerin derse karşı ilgilerinde öğretmenlerin çabası belirleyicidir (N6).

Örnekler:

Öğrencilerimizin çoğu ailelerin baskısıyla geliyor. Çocuklar çok istekli gelmedikleri için yük öğretmenlere düşüyor. Güzel etkinlikler yaparsak çocuklar çok seviyor öbür hafta dört gözle geliyor (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7).

Öğrencilerimizin genel olarak hazır bulunuşluk düzeyi memnun edici değil. Sürekli performansınızı yukarıda tutmanız gerekiyor (Ö1, Ö6).

Ailenin tutumu, öğretmenin iletişimi ve yaptığı etkinlikler önemli. Bazen stickerlar, hediyeler veriyoruz çocuklara. İngiliz okullarında uygulanan teknikleri biz de kendi derslerimiz uygularsak zaten alışık oldukları şeyler olduğu için hoşlarına gidiyor (Ö9).

-Öğrenci seviyeleri arasındaki farklar eğitim öğretimi etkileyebiliyor (N5).

Örnekler:

Sene başında öğrencilere uyguladığım birtakım seviye belirleme testleri var. Ama seviyelere göre okul içinde başka sınıflar oluşturma imkânı olmuyor, bu sebeple sınıf içindeki farklı seviyelere göre ders hazırlıklarını yapıyoruz (Ö9).

Sınıf içindeki farklı seviyelerdeki öğrencilere farklı etkinlikler hazırlamak kimi zaman zor oluyor bizim için (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9).

- Sınıftaki öğrencilerin seviyesine öğretmenler karar veriyor (N3).

Örnekler:

2 haftalık deneme süresinden sonra sınıf seviyelerine dair karar veriyorum (Ö10).

Sene başında ilk 2-3 haftayı çocukları tanımak için, yaşına göre, dil seviyesine göre gruplandırmak için harcıyorum. Tabi 5 farklı grupla çalıştığınız için bu çok sürdürülebilir olmuyor ama biraz daha süreç odaklı (Ö4).

Ben 3 yıldır aynı bölgede görev yapıyorum. Aynı bölgede görev yaptığım için öğrencilerimi 1. sınıftan alıp 3. sınıfa geçirmiş gibi, artık öğrencimizi tanıyoruz, o yüzden sınıfları belirlemede kendi değerlendirmemi yapıyorum (Ö8).

Online eğitim sürecinde yaklaşık 96 öğrencim oldu. Sınıfları ayırırken daha güzel ayarlayabildik ama burada kesinlikle homojen bir sınıf oluşturmanız mümkün değil (Ö5, Ö10).

-Öğrencilerin gelişim süreçlerini mutlaka ölçmek gerekiyor (N6).

Örnekler:

Karne var yılsonunda; okuma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi ile ilgili paragraflar şeklinde yazıyoruz (Ö2, Ö6, Ö9).

Online ortamda okuma ve dinleme becerilerini ölçen KDS bu yıl için çok güzel bir sınavdı, devam etmesi gerekiyor (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10).

KDS öğrencinin eksiğini göstermesi açısından güzel oldu. Online olarak sınıfa 8-10 kişinin katılırdı, sınavın yapıldığı gün bu sayı 14-15'i buldu. Bu durum çocukları çok güdüledi, çok rekabet ortamı yarattı (Ö7).

Öğrencilere mutlaka geribildirimlerde bulunulması gerekir. İnsanlığın doğası gereği kendinin ne yaptığını bilmesini ister çocuklar merak ediyorlar. Sınav yaptığım dönemde de çok soruyorlardı sonuçları (Ö2, Ö8).

Kazanım değerlendirme sınavlarında ve diğer ölçme ve değerlendirme araçlarında dört temel dil becerisinin de ayrı ayrı ölçülmesi gerekmektedir (Ö4).

-Öğretmenlerin, özellikle Londra'daki okullarda, her yıl farklı okullarda görevlendirilmesi genel tutumlarını olumsuz etkiliyor (N3).

Örnekler:

Öğrenci gelecek yıl ona Türkçe öğretmeyeceğimizi biliyor bu yüzden yaptığımız işte bir devamlılık olmuyor (Ö7, Ö10).

Ben üç yıldır Hull şehrinde görev yaptığım için hem öğrencilerin seviyelerini hem de genel durumlarını çok iyi biliyorum, Londra'da görevlendirmeler her yıl değişiyor (Ö8).

- Ulusal sınavlara hazırlık süreçleri öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgilerini etkiliyor (N5).

Örnekler:

GCSE ve Level Türkçe sınavlarına hazırlanan öğrencilerin daha çok çalışması gerekiyor, öğrenciler de bu sınavların öneminin farkında oldukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersine daha çok çalışıyorlar (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10).

Türkçe GCSE ve A level sınavları öğrencilerin iyi bir üniversiteye gitmelerine katkı sunuyor (Ö3).

GCSE ve A Level Türkçe sınavında öğrencinin dört temel dil becerisini de geliştirmesi gerekmektedir (Ö5).

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmek genellikle aile isteği, hatta çoğu zaman zorlamasıyla gerçekleşmektedir. Bu başta olumsuz bir durum olsa da öğretmenlerin çabası bunun aşılmasına vesile olmaktadır. Öğrenciler iyi vakit geçirdikleri Türkçe ve Türk Kültürü derslerini dört gözle beklemeye başlamaktadır. Aksi bir durum öğrencilerin kaybedilmesine neden olmaktadır.

Özellikle cami okullarında eğitim gören çocuklar, "Zaten Türkçe biliyorum." düşüncesine sahip olduklarından derslere diğer öğrencilerden daha isteksizdirler. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi, eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında öğrencilerin her yıl farklı bir öğretmenle ders yapacaklarını bilmeleri motivasyonlarını düşürmektedir. Londra'da görev yapan öğretmenler her yıl farklı okullara görevlendirilmektedir. Bu öğretmenler, sene başlarında 2-3 hafta öğrencilerin seviyelerini belirlemek için çabalamaktadır. Oysa Londra dışında Hull, Bristol, New Port, Luton gibi şehirlerde görev yapan öğretmenler uzun süre aynı şehirde çalıştıklarından öğrencileri tanımakta ve onların seviyelerine uygun derslere daha erken başlamaktadır.

Dört temel dil becerisini ölçen GCSE ve A Level Turkish sınavlarına hazırlananlar (16-18 yaş dilimindeki çocuklar) derslere daha ilgilidir. Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda Türkçe ve Türk kültürü derslerinin akademik başarıya yönelik dersler olmadığı, kültürel faaliyetleri esas aldığı belirtilmiştir. Bu derslerde öğretmenler kendi amaçları doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, sınıf içerisinde hazırlanan gözlemler, formlar bunlarla öğrencilerin durumlarını kayıt altında tutmalıdır (Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, 2018: 3). İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi alan öğrencilere yılsonunda dört temel dil becerilerine dair gelişim raporu verilmektedir. 2020 yılı Kasım ayında öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için çevrim içi derslere katılan ve yaşları uygun olan 509 öğrenciye Kazanım Değerlendirme Sınavı (KDS) uygulanmıştır. Haziran ayında yapılacak olan ikinci sınavdan sonra öğrencilerin gelişim süreçleri verilere dayalı olarak değerlendirilebilecektir. Öğretmenlerin KDS sınavına yaklaşımları genellikle olumludur. Şimdilik okuma ve dinleme becerilerine yönelik bir sınav olan KDS'nin ilerleyen zamanlarda dört temel dil becerisinin de ölçülebileceği bir sınav haline gelmesi hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine etkileri

Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri 2003 yılında yürürlüğe giren Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) kararıyla görevlendirilmektedir. Avrupa ülkelerinde görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri yabancı dil sınavı, ÖSYM tarafından yapılan yazılı sınav ve Millî Eğitim Bakanlığının mülakat sınavında başarılı olmalıdır. Farklı branşlardan öğretmenler Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirildikleri için göreve başlamadan önce MEB tarafından uyum semineri organize edilmektedir. Görevlerine başlayan öğretmenler bakanlığın Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (2018) doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedirler. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri her sene yeniden güncellenmesi kaydıyla yurt dışında beş yıl görev yapabilmektedir. İngiltere'de 5'i Türkçe Eğitimi, 7'si Türk Dili ve Edebiyatı, 9'u Sınıf Öğretmenliği, 8'i İngilizce Eğitimi, 4'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2'si Muhasebe, 1'i Sosyal Bilgiler Eğitimi, 1'i Matematik Eğitimi, 1'i de PDR alanından mezun toplam 38 öğretmen Türkçe ve Türk Kültürü dersini öğretmek üzere görev yapmaktadır. Bunun yanında KKTC tarafından görevlendirilmiş 11 öğretmen ve İngiltere'de bulunan gönüllü öğretmenler de Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine katkıda bulunmaktadır.

- Farklı branşlardan öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenliği yapmasının bazı dezavantajları vardır (N5).

Örnekler:

Ben ilk zamanlarda burası için sınıf öğretmenleri gelmeli diye düşünüyordum çünkü genel olarak öğrencilerin yaşları çok küçük (Ö3, Ö9).

Ben bir matematik öğretmeni olarak ilk başlarda çok zorlandım (Ö5).

Branşım din kültürü olduğu için iki kat daha fazla çalıştım (Ö7).

Herkesin ilk 5-6 ayı tamamen staj. Burada da bu işi belirleyen branştan ziyade gözlem yeteneği oluyor (Ö2).

-Uyum sürecinden sonra branşın bir önemi kalmıyor. Öğretmenlik yeteneği ile belirleyici oluyor (N5).

Örnekler:

Ben ilk geldiğim zaman belirli branşların buraya gelmesi gerektiğini düşünüyordum ama şunu gördüm branştan ziyade bir insanın işine ne kadar kıymet verdiği, sorumluluk sahibi olduğu ve işini ne kadar severek yaptığının önemli olduğunu düşünüyorum (Ö1, Ö2, Ö9).

Zamanla fark ediyorsunuz ki gerçekten amaca, hedefe, etkinliklere hâkimseniz branşınız önemli değil Türkçeye hâkimseniz burada kolaylıkla yapabiliyorsunuz (Ö3, Ö8).

Ben Türkçe öğretmeniyim, ben de pek çok konuda, işte farklı yaş grubu ile çalışmak konusunda, ben de bir süre zorlandım ve yeni yöntemler geliştirmek zorunda kaldım (Ö4).

Ben İngilizce öğretmeni olmanın çok artısını gördüm (Ö6).

- Farklı bölge ve okullarda çalışmalarına rağmen öğretmenler arası iş birliği yapılmakta ve birbirlerine destek olunmaktadır (N6).

Örnekler:

Birbirimizle materyal paylaşıyoruz, deneyimlerimizi paylaşıyoruz, etkinliklerimizi paylaşıyoruz (Ö4, Ö9).

Online eğitim süreci ilişkileri etkilese de öğretmenler arası tecrübe aktarımı üst düzeyde (Ö1, Ö3, Ö6).

Farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretmenler, İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. İlk bakışta Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Eğitimi gibi alanlardan mezun olanların daha avantajlı olduğu düşünülse de uyum sürecinden sonra, Türkçeye hâkim olan, iletişim becerileri gelişmiş öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Ancak bu her zaman geçerli bir durum değildir. Öğretmenlerin İngiltere'deki ortama, dersin müfredatına uyum süreci bazen 6 ay, bazen de daha uzun bir süreyi gerektirmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için görevlendirilecek öğretmenlerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce gibi dil ağırlıklı bir bölümden mezun olmaları bu uyum sürecini en aza indirecektir.

Yurt dışı öğretmenliği uyum semineri, genel olarak faydalı olsa da Türkçe ve Türk Kültürü dersinin nasıl öğretileceği konusunda özel bir hazırlık imkânı sunmamaktadır. Bu seminerin ülkelerin faklı sosyo-ekonomik yapılarına göre düzenlenmesi ve öğretmenlerin gidecekleri yer ile ilgili bilgi edinmelerinin sağlanması görevlendirilenlerin işini kolaylaştıracaktır. İngiltere'de okullar arasındaki mesafe yüzünden bütün öğretmenlerin birbiriyle görüşmeleri mümkün değildir. Ancak teknolojinin imkânlarını kullanan öğretmenlerin birbirleriyle materyal ve tecrübe paylaşımı üst düzeydedir.

Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yaklaşımı

İngiltere'de, Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinden gelen veliler bulunmaktadır. Genel olarak ana dilleri Türkçe olsa da bazı çocukların velilerinin (anne ya da baba) yabancı uyruklu olması da oldukça yaygındır. Öğrenciler İngiliz okullarında eğitim aldıkları için bütün çocukların İngilizcelerinin çok iyi olduğu görülmektedir. Veliler, çocuklarının Türkçe ve Türk kültüründen kopmaması için onları hafta sonu Türk okullarına göndermektedir. İngiliz okullarında Türkçe sınıfı açtırmak isteyen veliler ise okul idarelerine dilekçe vererek bu isteklerini gerçekleştirebilmektedir. Açılan bu okullar, öğrencilere eğitim veren bir mekân olmalarının yanı sıra velilerin de sosyalleştiği birer toplanma alanıdır.

- Çocuğunun Türkçe öğrenmesi için başvuran velilerin sonraki süreçler (dersin niteliği, öğrencinin takip edilmesi, öğretmen ile iş birliği yapılması vb.) için yaklaşımları değişkenlik göstermektedir (N10).

Örnekler:

İlgisiz veliler de vardır mutlaka ama daha çok öğrencilerin durumu ile ilgilenen ve öğretmene kıymet veren okul yönetimi ve velilerle bir arada oldum herhalde ben şanslıydım (Ö4, Ö5, Ö9).

Velinin backgroundu, geldiği sosyal yapı, sosyal çevre çok önemli ve maalesef veliler açısından pek olumlu şeyler söyleyemeyeceğim. Çocukların hazırbulunuşluk düzeyini de etkiliyorlar (Ö1).

Veliler konusuna gelince maalesef veliler bizim kanayan yaramız. Türkiye'deki ikinci yazlığını, ikinci dairesini almak, arabasını büyütmek. Böyle olunca da çocuk Türkçe biliyorsa, Türkçe konusu onun için yeterlidir, daha fazla şey yapmak istemiyor. Burada veliler çok da bilinçli değil (Ö3).

Velilerle biraz sizin şansınıza kalmış, nasıl bir veliyle karşılaşacağınız ama şöyle bariz bir fark var; şu anda online eğitimde yazışıyorum ya da oradaki velilerim gerçekten profil çok farklı, biraz daha böyle eğitimli insanlar (Ö5).

- Çocukları ulusal sınavlara Türkçe hazırlanan veliler, Türkçe ve Türk Kültürü dersine diğer velilerden daha ilgilidir.

Örnekler:

Bunun dışında veliler çocuğunu sınava hazırlıyorsa çok ciddiye alıyor GCSE ya da A level ise çok ciddiye alıyor, dersi değilse çok fazla ciddiye almayabilir. Camiler yine arkadaşların belirttiği gibi camideki din eğitimi için geldiğinde sizi çok ciddiye almıyor yine böyle bir klişe var (Ö7).

Bazı veliler de sadece çocuğunu hani orada çocuklarım burada dursun birkaç saat ben işimi halledeyim geleyim ondan sonra bir şekilde burada otursunlar yaklaşımı da var. Bazıları sadece kendi arsında sosyalleşmeye geliyorlar aslında bu da güzel bir şey toplum olarak bizler öğretmenler olarak ne kadar birbirimizle buluşamıyorsak insanlar da gündelik hayatında birbirleriyle buluşamıyorlar (Ö2).

İngiltere'de yaşayan Türkler, çocuklarının Türkçe öğrenmesini istemektedir. Bunun için Türkiye'nin T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine başvurarak Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni istemektedir. Ancak çoğu veli bu istekten sonra öğrencinin durumu ile çok ilgilenmemektedir. Daha çok kendi gündelik işleri ile meşgul olmakta, çocuklarının gelişimini takip etmemektedirler. Fakat ulusal sınavlar için Türkçe dersini saydırmak isteyen öğrenciler ve onların velileri Türkçe ve Türk Kültürü dersini ciddiye almaktadır. Bunlar üniversiteye girişte yüksek bir puan alabilmek için çaba göstermekte ve Türkçeyi iyi öğrenmeye odaklanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İngiltere'de yaşayan Türkler, kendi kültürlerini devam ettirebilmek, dillerinin unutulmasını engellemek veya çocuklarının daha iyi bir üniversite eğitimi almalarını sağlamak için Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgi duymaktadır. Bu sebeple gönüllü iştiraklerle kurdukları Türk dernekleri veya var olan sivil toplum kuruluşları aracılığıyla T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine ya da KKTC Eğitim ve Kültür Ataşeliğine başvurarak çocuklarının başta Türkçe ve Türk Kültürü dersleri olmak üzere müzikten resme kadar kültürel değerleri edinmelerini istemektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi İngiltere'de üç farklı ortamda verilmektedir: *cami dernekleri, İngiliz okulları* ve belediyeler bünyesindeki *halk eğitim merkezleri*. Bu ortamlarla ilgili elde edilen bulgulara göre;

- En elverişli eğitim yeri İngiliz okullarıdır.

- Cami dernek okulları birer ibadethane olarak inşa edildiğinden birçoğu eğitim-öğretim için yeterli şartlara sahip değildir. Camilerde, sınıf düzeni mevcut olmadığı gibi eğitim ya çok küçük odalarda ya da cami cemaatinin kullandığı ibadet alanlarında yapılmaktadır. Çok az camide müstakil sınıflar mevcuttur.

- Halk eğitim merkezi niteliğindeki binalar, eğitim açısından cami ortamlarından daha elverişlidir. Ancak İngiliz okulları kadar iyi şartlara sahip değildir.

İngiltere'deki Türkçe eğitimi ile ilgili Betül Yıldırım'ın 2016 yılında yayımladığı çalışmada öne sürülen bazı iddialar ile burada elde edilen sonuçlar örtüşmemektedir. Yıldırım'a göre çok az sayıda İngiliz devlet okulunda Türkçe eğitimi yapılmaktadır. Ancak bu araştırmaya göre söz konusu okulların sayısı 49'dur. Velilerin istemesi durumunda bu sayının artması da mümkündür. Ayrıca velilerin önemli bir kısmı okullara değil, dernek veya vakıflara başvurarak çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersini aldırabilmektedir.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersleri Türklerin yoğun yaşadığı Londra'nın yanı sıra Edinburg, Hull, Portsmouth, New Port, Swindon, Luton, Bristol, Coventry, Norhampton, Manchester, Brighton, Canterbury, Kent, Leicester, New Castle, Notthingham, Reading şehirlerinde de verilmektedir. Türkler, Londra'nın kuzeyinde yoğun bulunsa da Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, oluşan talebe uygun olarak şehrin farklı noktalarında okutulmaktadır. Bunun yanında Türk okullarının dağılımının Türk nüfusunun dağılımına paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu okulların çoğu Türklerin sayıca çok oldukları Kuzey Londra'da yer almaktadır. Bayat (2016: 154) dağınık haldeki Türk okullarını birleştirmek ya da şehrin farklı bölgelerinde kurulacak müstakil okullarla bu dersin daha verimli

işlenmesinin sağlanabileceğini söylemektedir. Ancak bunun önünde çeşitli mali ve idari problemler vardır. Örneğin İngiltere'deki Türk dernek okulları, okul derslikleri ya da halk eğitim merkezi kiralarken ekonomik ve bürokratik sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verildiği diğer Avrupa ülkeleri için de geçerlidir. Nitekim Yıldız (2012: 263) Almanya özelinde yaptığı araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü dersi için sınıf tahsisi, kira, elektrik, sigorta gibi engellerin kaldırılması gerektiğini ifade etmektedir. Yine Türkiye Maarif Vakfı'nın Londra'da müstakil okul binası açma yönündeki girişimleri Londra'daki binaların pahalı olması yüzünden şimdilik sonuçsuz kalmıştır.

İngiltere'deki Türkçe ve Türk Kültürü dersi için T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için 3114 Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı göndermiştir. Bu kitaplar Hazırlık 1-2 ve 8 farklı seviye için hazırlanmış kitaplardır. Ancak küresel salgının yarattığı şartlar ve derslerin genellikle çevrim içi yapılıyor olması nedeniyle MEB, 2020-2021 yılı için İngiltere'ye ve diğer yurt dışı temsilciliklerine kitap göndermemiştir. İngiltere'de görevli öğretmenler çoğu zaman kendi materyallerini kendileri hazırlamaktadır. Bu da eğitimde bireysel farklılıkları ve öğretmenlik yeteneklerini ön plana ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca eğitim ortamları temel materyallere (tahta, fotokopi, yansıtıcı vb.) erişim konusunda da belirleyici olabilmektedir. Bu konuda İngiltere'deki eğitimin genel görünümü şöyledir:

- Türk dernek okullarında, temel ders araç gereçleri konusunda bazen sıkıntılar yaşanabilmektedir.

- İngiliz okullarında ders saatlerinden sonra yapılan kulüp etkinliği biçimindeki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri sınıf ortamında gerçekleştiğinden temel materyallere erişim açısından sıkıntı yaşanmamaktadır. Ancak bazı okul yönetimleri söz konusu materyallerin kullanımını engelleyebilmektedir.

- Ders kitapları sistematik bir eğitim imkânı sunduğu için faydalıdır. Ancak İngiltere özeline hazırlanmadığı için içerik açısından eksiktir. Yine bu kitaplar görsel açından güzel olsalar da bazı teknik sorunlar içermektedir. Örneğin ders kitaplarındaki bazı karekodlar çalışmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için ders kitaplarının yanı sıra çeşitli materyallerin kullanılmasını da gündemine almıştır. Bunun için yurt dışındaki Türk çocuklarına hitap eden etkileşimli hikâye kitapları hazırlanmış ve bu kitaplar Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden hizmete sunulmuştur. EBA yurt dışı modülünün ders kitapları ve ders içerikleri ile daha da zenginleştirilmesi gerekmektedir. 2011 yılında yapılan İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı sonuç bildirisinde Türk çocuklarının eğitim hayatlarında çok önemli bir yere sahip olan GCSE ve A Level Turkish dersleri için kitaplar hazırlanması, bu kitaplarda dört temel dil becerisini ölçen görsel ve işitsel araçların kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Geçen süre zarfında GCSE ve A Level Turkish için kitaplar hazırlanmamış ve bu derslerin hazırlıkları öğretmenlerin maharetine bırakılmıştır. Bu sınavlara hazırlık süreçleri öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgilerini etkilemektedir. Öğrencilerin lise mezunu sayılabilmek ve üniversiteye yerleşebilmek için seçtikleri derslerden başarılı olmaları gerekmektedir. Türk öğrenciler, Türkçe GCSE sınavına girerek bu derslerden birini yüksek bir notla geçebilmektedir. Üniversite giriş sınavlarında 3 dersten başarılı olmak zorunda olan Türk öğrenciler, A Level Turkish sınavından başarılı olarak bunlardan birini aşmaktadır. Yıldırım (2016), GCSE ve A Level Turkish sınavlarının 2019 yılında kalkacağını iddia etmiş olsa da bu sınavların 2020-2021 yılı itibarıyla devam ettiği ve şu aşamada yürürlükten kaldırılmasının söz konusu değildir. Türkçe A Level pek çok üniversite tarafından kabul edilmektedir.

Öğrenciler, genellikle velilerinin isteği ile Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmaktadır. Uysal (2015) Londra'da okul çağında olan Türk çocuklarının sayısının 30 bin civarında olduğunu söylemektedir. Türk okullarına devam eden öğrenci sayısının 2541 olduğu düşünüldüğünde Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin ulaştığı öğrenci sayısının ne kadar az olduğu açıkça görülebilir. Bunun için Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılımı teşvik edici uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Derse katılan öğrencilerin kimisi bu dersleri severek takip ederken kimisi ortama kerhen devam etmektedir. Ancak velilerin ve özellikle öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikler bu tutumların olumluya dönmesinde belirleyici olmaktadır. Bu da Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğretmen çabasının, farklı yöntem ve teknikleri denenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu yüzden Türkçe ve Türkçe Kültürü dersine Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı veya İngilizce Eğitimi gibi dil öğretiminde tecrübe sahibi

kişilerin görevlendirilmesi daha yararlı olacaktır. Zira ana dili eğitiminin farklı teknik ve yöntemlerini bilen ve uygulan öğretmenler, bu ortama daha hızlı uyum sağlayabilirler.

Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrenci grupları homojen değildir. Türkiye'deki birleştirilmiş sınıf düzeninde bir yapıları vardır. Bir grubun içinde farklı yaşlarda ve değişik Türkçe bilgi seviyelerine sahip kişiler bulunmaktadır. Bu da öğretmenlerin bir müfredat takip etmesini, sınıfta tam öğrenme gerçekleştirmesini ya da bir etkinliğe tüm sınıfı katmasını güçleştirmektedir. Öğrencilerin dile yaklaşımları da öğrenmeyi etkileyen faktörlerdedir. Okur (2015) yaptığı çalışmada, Londra'da evlerinde Türkçe konuşan çocukların Türkçeyi kolay bir dil olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Bircan ve Güler (2020: 18), Londra'da iki dilli çocukların dil tercihlerine dair yaptıkları çalışmada Londra'da doğup büyüyen Türk çocuklarının sadece yarısının her zaman ailesiyle Türkçe konuşmaktan hoşlandığını ve çok az bir kısmının ise hiçbir zaman bundan hoşlanmadığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada Londra'daki Türk çocuklarının çoğunluğunun ailelerinin kendileriyle İngilizce konuşmasından her zaman daha mutlu oldukları ortaya konulmuştur. Her iki bulgu da Türk çocuklarının çoğunluğunun aileleriyle iletişim kurarken İngilizce ile kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini göstermektedir. Özdemir (2016), İskoçya'da yaşayan birinci ve ikinci kuşak Türklerin dil tercihlerini incelediği çalışmasında İskoç okullarına giden ikinci kuşağın İngilizceyi öncelikli dil olarak tercih ettiğini belgelemiştir. Yıldız (2013) da Almanya'daki farklı bölgelerde öğrenim gören 11-18 yaş grubundaki Türk öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iletişim kurmak için Türkçe öğrenmek istediklerini belirlemiştir. Belet'in (2009) Norveç'te yaşayan Türk çocuklarına yönelik yaptığı çalışmanın bulguları, Yıldız'ın (2013) çalışmasındaki bulguları desteklemektedir. Bu çalışmada Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amacının aileleri ile iyi iletişim kurmak olduğu ortaya çıkmıştır. Verhoeven (1996), Hollanda'nın büyük kentlerinde yaşayan Türklere yönelik yaptığı çalışmada çocukların aileleriyle Türkçe konuştuklarını belirtmiştir. İngiltere'de çocuklar kardeşleriyle İngilizce konuşurken ebeveynleri ile çoğunlukla Türkçe konuşmaktadır. Ancak İngilizce konuşmayı daha çok sevmektedir.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrencilerin Türkçe bilgisini ölçecek bir sınav sistemi bulunmamaktadır. Sınıftaki öğrencilerin seviyesine, hangi kitabı kullanacaklarına, hedef öğrenmelerine öğretmenler ve okul yönetimi karar vermektedir. Öğrencilerin gelişim seviyesinin ölçülmesi ve onlara dönüt verilerek ilerlemelerinin sağlanması gerekmektedir. 2020-2021 yılında uygulamaya konulan ve okuma ile dinleme becerilerini ölçmeyi hedefleyen Kazanım Değerlendirme Sınavı (KDS) bu yönde atılmış olumlu bir adımdır. Bu sınavın olgunlaştırılarak diğer ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü dersini alan öğrencilere uygulanması öğrencilerin motivasyonunu arttıracaktır.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi için görevlendirilmiş öğretmenler her sene başında Londra Eğitim Müşaviri tarafından farklı okullara görevlendirilmektedir. Öğrenciler bu durumu bildiklerinden bazen olumsuz tutumlar geliştirmektedir. Yine öğretmenler açısından çok farklı okullara gitmek bazen taşınmayı bazen de uzun tren yolculukları yapmayı gerekli kılmaktadır.

İngiltere'ye ilk kez atanan öğretmenler, daha önce burada bulunan öğretmenler tarafından karşılanmakta ve desteklenmektedir. Daha sonra farklı bölge ve okullarda çalışmalara başlansa da öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliği devam etmektedir. Ancak bu öğretmenlerin özellikle ekonomik sıkıntıları mevcuttur. Aldıkları ücret Londra'daki hayat pahalılığı karşısında öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Aylıklar, normal bir mahalledeki 1+1 ev kirası kadardır veya daha azdır. Bu yüzden öğretmenler ev kiralamak yerine oda kiralamakta ya da Londra dışındaki şehirlerde yaşamak istememektedir. Çünkü bu şehirler Londra'ya oranla daha ucuzdur.

Çocuğunun Türkçe öğrenmesi için başvuran velilerin sonraki süreçler (dersin niteliği, öğrencinin takip edilmesi, öğretmen ile iş birliği yapılması vb.) için yaklaşımları değişkenlik göstermektedir. Yaman ve Dağtaş (2015) çalışmalarında İngiltere'de yaşayan Türk ailelerin birçoğunun Türkçeye karşı olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu analize göre öğretmenlerin yarısından fazlası, İngiltere'deki Türk aileleri ve çocuklardan kaynaklanan eksiklikleri önemli bir sorun olarak görmektedir. Türk aileleri ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan kaçınmaktadır. Velilerin ana dili eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmadığı çeşitli çalışmalarda (Belet, 2009; Güler, 2015; Yağmur,

2011; Yıldırım, 2016; Yıldız, 2012) ifade edilmiştir. Velilerin tutumları öğrencilerin derse karşı tutumlarını da büyük oranda etkilemektedir. İlgili velilerin çocukları derse daha yoğun katılım gösterirken diğer velilerin öğrencileri daha az ilgi göstermektedir. Çocukları ulusal sınavlara Türkçeden hazırlanan veliler, Türkçe ve Türk Kültürü dersine diğer velilerden daha ilgilidir.

Öneriler

Türk nüfusunun yoğun olduğu Kuzey Londra gibi bölgelerde Türkiye'nin okul binalarına yatırım yapması ve Bayat'ın (2016: 154) da belirttiği gibi dağınık haldeki Türk okullarını birleştirecek müstakil eğitim binalarının inşa edilmelidir. Türkiye Cumhuriyeti bu konuda gerekli mali ve siyasi desteği sağlamalıdır.

İngiltere'deki Türkçe ve Türk Kültürü dersi için T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı göndermiştir. Bu kitapların her sene gönderilmelidir. Ayrıca söz konusu kitaplar her ülkenin pedagojik, sosyal, siyasi ve kültürel durumuna uygun içeriklerle donanmalıdır.

Ders kitaplarındaki bazı karekodlar çalışmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını göndermeden önce sıkı bir denetimden geçirmeli ve kaynakların kalitesini yükseltmelidir.

Özellikle Türk dernek okullarında temel ders araç gereçleri konusunda bazen sıkıntılar yaşanabilmektedir. Hem bu sıkıntıların giderilmesi hem de öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine teşvik edilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

İngiliz okullarında bazı okul yönetimleri okula ait materyallerin kullanımını engelleyebilmektedir. Bunların önüne geçmek için İngiltere'de Türkiye ve Türkçe lehine faaliyetlerin sayısı arttırılmalı, olumlu bir kamuoyu oluşturulmalıdır.

GCSE ve A Level Turkish sınavları öğrencileri Türkçe ve Türk Kültürüne ısındırmakta, ilgilerini arttırmaktadır. Ancak bu sınavlara yönelik herhangi bir kaynak bulunmamaktadır. Bu sınavlarla ilgili kaynaklar ivedilikle hazırlanmalıdır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersini alabilecek öğrencilerin büyük bir kısmı bu ders için başvuru yapmamaktadır. Bu dersi ilgi çekici kılmalı, hitap edilen kitleye ulaşmalı ve gerekli tanıtımlar yapılmalıdır.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan öğrencilerin homojen sınıflarda eğitim alabilmesi için eğitim-öğretim döneminin başında seviye belirleme sınavları yapılmalıdır. Türkçe bilgisi farklı olan öğrenciler aynı ortamda ders almamalıdır.

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi için görevlendirilmiş uzmanlığı Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı olmayan öğretmenler, uyum semineri dışında bir hizmet içi eğitime tabi tutulmalı ve alan bilgileri zenginleştirilmelidir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan öğrenci velilerinin okula ve derse ilgilerini arttıracak etkinlikler düzenlenmelidir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin İngiltere'deki sosyal ve ekonomik şartları iyileştirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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. *(Zorunlu beyan)*

Bu araştırma için hem T.C. Londra Eğitim Müşavirliğinden izin hem de Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan rapor alınmıştır.

Araştırma İzni

Kurul adı= T.C. Londra Eğitim Müşavirliği
Karar tarihi=01.01.2021
Belge sayı numarası=134

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi=12.02.2021

Belge sayı numarası=12166

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar da %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

İngiltere'deki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile ilgili bu çalışmanın hazırlanmasına onay veren T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine, çalışmaya katılan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.

Çalışkan, N. ve Toyran, M (2018). *Türkçe ve Türk kültürü ders materyalleri*. İngiltere: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *4*(1), 95-107.

Demir, M. (2016). İngiltere'de Türk olmak. Erişim Adresi: https://www.hotcourses-turkey.com/study-in-the-uk/destination-guides/living-in-the-uk/

Elmusharaf, K. (2016). Qualitative sampling techniques. Erişim Adresi: https://www.gfmer.ch/SRH-Course-2016/research-methodology/pdf/Qualitative-sampling-techniques-Elmusharaf-2016.pdf

Eyüp, B. ve Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Ankara Bilim Researcher*, *8*(3), 1-24.

ICEPWORLD (2017). İngiltere'de Türk toplumu. Erişim Adresi: https://www.icep.com.tr/ulkeler-rehberi/ingiltere-rehberi/ingiltere-de-turk-toplumu

İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı (2011). *Kararlar*. Londra.

Kaya, İ. (2008). Avrupalı Türkler: Misafir işçilikten Avrupa vatandaşlığına, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19, 149-169.

KKTC Dışişleri Bakanlığı (2021). Yurt dışında yaşayan Kıbrıslı Türkler. Erişim Adresi: https://mfa.gov.ct.tr/tr/dis-politika/yurt-disinda-yasayan-kibrisli-turkler/

Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlanması. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 19-46). Eskişehir: T.C. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını.

Mapping London (2013). *Second languages*. Erişim Adresi: https://mappinglondon.co.uk/2013/second-languages/

Okur, A. (2015). Language use of Turkish speaking communities in the United Kingdom (A case study according to the views of families, teachers, and students). *International Online Journal of Educational Sciences*, *6*(12), 292-306.

Özdemir, S. (2016). İskoçya'da yaşayan Türklerin dil kullanımları ve dil tercihlerinde bireysel etmenler. *Turkish Studies*, *11*(4), 761-782.

Şahsuvaroğlu, T. ve Ekşi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *28*(1), 127-139.

Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), Sosyal *bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 80-106). Eskişehir: T.C. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını.

T.C. Dışişleri Bakanlığı (2021). Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları. Erişim Adresi: https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *20*(1), 153-182.

MEB (2019). Türkçe öğretim programı. Erişim Adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB (2018). Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. Erişim Adresi: http://abdigm.meb.gov.tr/

Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(41), 756-768.

Uysal, A. (2016a). Londra'daki Türk nüfusunun mekânsal dağılımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 534-565.

Uysal, A. (2016b). Londra'daki Türklere ait toplumsal ve kültürel organizasyonlar, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(47), 429-440.

Verhoeven, L. (1996). Turkish literacy and its acquisition in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 119, 87-108.

Wikipedia (2021). Birleşik Krallık'taki Türkler. Erişim Adresi: https://tr.wikipedia.org/wiki/Birle%C5%9Fik_Krall%C4%B1k%27taki_T%C3%BCrkler

Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.

Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türkçe çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analiz örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 47-82.

Yıldırım, B. (2016). İngiltere'deki Türkler ve Türkçe eğitimi üzerine bir çalışma, *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 1, 15-23.

Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yıldız, C. (2013). Almanya'da ana dili olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 1083-1113.

Extended Abstract

Introduction

Turkish is one of the 10 most spoken languages in the UK. Turkish children who continue their education in British schools on weekdays can attend Turkish schools in the evenings or on weekends. However, these schools are distinctly different from conventional schools. Bayat (2016) named these schools as centers. In those schools, the Turkish and Turkish Culture course is taught. Therefore, these schools function like courses. The teachers are either appointed by the Republic of Turkey or TRNC volunteers, and the burden of teaching Turkish as the mother tongue is mostly on the London Turkish Embassy Office of the Education Counsellor in terms of both personnel and training material.

Starting in the 2020-2021 academic year, 5 Turkish teachers, 7 Turkish Language and Literature teachers, 9 Elementary school teachers, 8 English teachers, 4 Religious Culture and Morals teachers, 2 Accounting Teachers, 1 Social Studies Teacher, 1 Mathematics Teacher, and 1 Counsellor are working. As seen, the Ministry of National Education does not distinguish between subject areas when assigning teachers to teach the Turkish and Turkish Culture courses.

In the course, teachers or students change constantly. The number of students may range from 3 to 20 in classes. There may also be differences in terms of both age and proficiency level among these students. Students' age may be between 5 and 18, and their Turkish proficiency level can be between 1-8. These students can prepare for the exams called GCSE Turkish and A-Level Turkish after the 8th grade. Students' proficiency levels are determined based on the observations and evaluations of the school administrations and teachers. While the course materials are prepared by the Ministry of National Education and distributed according to the students' levels, learning methods and techniques

are up to the teachers' skills. As of 2021, mother tongue courses in Turkish continue in 45 British schools, most of which are in London, and 49 Turkish association schools.

Method

This research is designed as phenomenological research. this method, a complex situation can be studied longitudinally by defining broadly and determining its components in its natural environment (Subaşı and Okumuş, 2017: 425). The data were collected from a focus group study with teachers. The teachers who participated in the study were determined through the purposeful sampling method. During the focus group meeting, the opinions of the participants were obtained on the following issues:

1. Educational environments and their effects on education
2. Turkish and Turkish Culture coursebooks and material usage
3. Students' attitudes towards the Turkish and Turkish Culture course
4. teachers and their influence on the Turkish and Turkish Culture course
5. Parents' approach to the Turkish and Turkish Culture course

Results and Discussion

Turkish and Turkish Culture lesson is offered in three different settings in the UK: mosques, British schools, and public education centers of municipalities. The analysis showed that

- The most convenient place of study was English schools.
- As mosques are built as places of worship, they did not offer an environment conducive to learning. There were classrooms only in very few mosques.
- Public education centers were more suitable for education than mosques. However, British schools offered better learning environments than those centers.

The analysis showed that the course was taught in London more than any other location in the UK. Bayat (2016: 154) states that the course can be taught more effectively by combining Turkish schools that are scattered across the city or through independent schools to be established in different parts of the city.

The data revealed that teachers often prepared their materials which reflected individual differences and skills of the teachers. Educational contexts were also decisive for access to basic materials such as boards, photocopying facilities, projectors, etc.) The general view of education in the UK on this subject is as follows:

- In Turkish schools, there were sometimes problems with basic course materials.
- The Turkish and Turkish Culture classes were taught during after-school hours in English schools. They were taught in classroom environments. However, some school administrations prevented the use of classroom facilities.
- Students usually attended the course at the request of their parents. Uysal (2015) states that the number of Turkish children at school age in London is around 30 thousand. However, at the time of the study, the number of students attending Turkish schools was 2541. This is a very low number.
-The students' attitudes towards the course varied as well. While some attended the classes enthusiastically, others were reluctant. However, parents and especially teachers were instrumental in turning those attitudes into positive.
- The student groups were not homogeneous in terms of proficiency. This made it difficult for teachers to follow the curriculum or involve the entire class in activities. Students' attitudes towards language also affected their learning.
-There is no exam system to measure students' Turkish knowledge. It is necessary to measure the extent of student learning and ensure progress through feedback. The Outcome Assessment Exam (KDS), which began to be used in the 2020-2021 school year aims to measure the students' reading and listening skills, and it is a positive step in this direction. However, the exam results are not announced, and the exam does not measure writing and speaking skills.
-The attitudes of parents vary as well. Yaman and Dağtaş (2015) found that many Turkish families living in England had a negative attitude towards Turkish. Many Turkish families do not live

their culture and language in their homes. This causes an obstacle for students. In addition, some parents do not have awareness of the importance of mother tongue education (Yağmur, 2011; Yıldız, 2012; Belet, 2009; Güler, 2015). Unlike those parents, families that encourage their children to prepare for the national exams in Turkish are more interested in the Turkish and Turkish Culture course.

Türkyılmaz, M. B. ve Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1151-1168.

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

Geliş/Received: 28.05.2021 Kabul/Accepted: 18.08.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi*

*Mustafa Burak TÜRKYILMAZ***
*Bülent ARI****

Öz

Bu çalışma yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde yer alan bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 67 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmada deney grubunda 33, kontrol grubunda ise 34 öğrenci yer almaktadır. 12 hafta yürütülen çalışmada deney grubunda yaratıcı yazma etkinlikleri ile dersler yürütülürken kontrol grubunda ise mevcut ders kitabı etkinlikleri ile öğretim sürdürülmüştür. Ön test ve son test amacıyla öğrencilere belirlenen öykü konularından biri hakkında bir öykü yazmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testleri ise "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin son testte almış oldukları puanların ortalamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin almış oldukları son test puanlarının ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlarında da deney grubundaki öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma başarısında mevcut programda yer alan etkinliklere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayabilecek olması nedeniyle ve bu durumun öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu etkileyebilecek olması nedeniyle yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul ders kitaplarında yer alması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma, ortaokul öğrencileri, öykü yazma becerisi

The Effects of Creative Writing Activities On the Writing Story Skills of 7th Grade Students

Abstract

This research aims to investigate the effect of creative writing activities on the writing story skills of 7th-grade students. The research sample includes 67 students who were 7th grader in a secondary school in Antakya/Hatay in the 2019-2020 academic year. In this study, the pre-test post-test control group design was used. There were 33 students in the experimental group and 34 students in the control group. In the study, which was conducted for 12 weeks, while the lessons were carried out with creative writing activities in the experimental group, the teaching was

* Bu çalışma "Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

** Arş. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay, mburakturkyilmaz@gmail.com, ORCİD: orcid.org/0000-0002-2712-2273

*** Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay, bulentari01@gmail.com, ORCİD: orcid.org/0000-0002-7807-3660

continued with the existing textbook activities in the control group. For the pre-test and post-test, the students were asked to write a story about one of the story topics determined. The pre-test and post-tests of the students in the experimental and control groups were evaluated in line with the "Story Writing Skills Scale". The finding showed that the average of the post-test scores of the students in the experimental group was significantly higher than the average of the post-test scores of the students in the control group. Similar results were obtained in the sub-dimensions of the Story Writing Skills Scale. Based on the research findings, it can be argued that creative writing activities might be more effective in students' story writing success than the activities in the current program. Creative writing activities could be included in secondary school textbooks since it may contribute to students' writing skills and may positively affect students' attitudes towards writing.
Keywords: Creative writing, secondary school students, story writing skill

Giriş

"Yaratıcılık; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir" (Aslan, 2001, s. 20). Yaratıcılık bütün insanların belirli ölçüde sahip olduğu bilişsel bir beceridir (Davaslıgil, 1994, s. 53; Oral, 2014, s. 2; Sundt, 2018, s. 27). Ancak, her bireyde olduğu düşünülen bu becerinin düzeyi ve desteklenerek ortaya çıkarılma biçimleri bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir (Fyle, 1985, s. 30; Kale, 1993, s. 27; Karakuş, 2001, s. 4; Oral, 2014, s. 2). Bu görüşler doğrultusunda yaratıcılık becerisinin hem doğal hem de yaşantılar ile beslenen bir beceri olduğunu ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla az ya da çok olmakla birlikte her insanda var olduğu düşünülen bu beceri geliştirilebilir bir nitelik taşımaktadır (Ün-Açıkgöz, 2014, s. 137; Sönmez, 2017, s. 174). Bu aşamada ise eğitimin önemli bir rolü olduğu açıktır.

Yaratıcı yazma kavramı ise Oral (2014, s. 8) tarafından *"kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi"* şeklinde tanımlanmaktadır. Aşılıoğlu (1993, s. 146) yaratıcı yazmanın, *"dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konması*" olduğunu ifade etmiştir. Sundt (2018, s. 15) ise yaratıcı yazmayı, yazarın bir metin oluşturmak için hayal gücünü kullandığı kurgu çalışmaları olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımları incelediğimizde yaratıcı yazma kavramının, var olan bilgilerin bireyler tarafından belirli bilişsel süreçlerin kullanılması sonucu ortaya koydukları özgün ürünler olduğu çıkarımını yapmaktayız. Özgün ürünler ortaya koyulmasında en önemli kavramlardan biri ise "kurgu" dur. Bireyde yaşantılar sonucu var olan bilgilerin hayal gücü doğrultusunda özgün bir şekilde yeniden oluşturulması, kurgulama sonucunda ortaya çıkan bir üründür.

Göğüş (1978, s. 265) öğrencilere kazandırılacak olan yazma becerilerini iş yazıları, bilgi ve düşünce yazıları ve yaratıcı yazılar başlıklarında sınıflandırmıştır. Yaratıcı yazıların kapsamında kabul edilebilecek metin türlerinin öykü, roman, anı, şiir, deneme, tiyatro gibi türleri kapsadığı ifade edilmektedir (Göğüş,1978, s. 64; Aktaş, 2009, s. 98). Harper (2010) şiir, hikâye, roman türlerinin yaratıcılığa daha çok yer verilebilecek metin türleri olduğunu ifade etmiştir (Erdoğan, 2012, s. 40). Temizkan (2011, s. 921), kurmaca metnin unsurlarının ön plana çıkarılabilecek metin türlerinin öykü, roman ve masal olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler kapsamında yaratıcı yazma kavramını metin türlerinden bağımsız olarak ele almanın mümkün olamayacağını ifade edebiliriz. Yukarıda ifade edilen metin türlerinden öykü, roman kadar uzun olmamasından ve masal kadar olağanüstü öğeleri içinde barındırmamasından dolayı öğrencilerin yaratıcı yazma etkinliklerinde uygulanabilecek en uygun tür olarak karşımıza çıkmaktadır (Temizkan, 2011, s. 922).

19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında Harvard Üniversitesi'ndeki kompozisyon çalışmaları yaratıcı yazma örnekleri arasında yer alan çalışmalar olmuştur (Myers, 1993, s. 283). 20. yüzyılda bu konuda meydana gelen gelişmeler sonucunda 1980'li yıllardan sonra yaratıcı yazma gibi yaratıcı yöntemlerle yapılan çalışmalar ve bu doğrultuda hazırlanan kitaplar ortaya çıkmıştır (İpşiroğlu, 2006, s. 9; Oral, 2014, s. 25). Ülkemizde yaratıcılık kavramına 1924 İkinci Kademe Türkçe Programı'nda yer verilmiş olmakla birlikte yaratıcı yazma bir yöntem olarak ilk kez 2005 Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer almıştır (Duru, 2014, s. 41). 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizde etkili olan yapılandırmacı yaklaşım; yeni bilgilerin, öğrencilerin ön bilgilerinin üzerine inşa edildiğini ve bu süreçte öğrencilerin aktif olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bilgilerin

üzerine hayal güçlerini etkin bir şekilde kullanarak özgün ürünler ortaya koydukları yaratıcı yazma ürünlerinin de bu süreçte etkili olabileceğini ifade etmek mümkündür.

Yaratıcı yazmanın bilişsel, sosyal ve psikolojik birçok katkısından söz etmek mümkündür. Oral (2003) yaratıcı yazma etkinliklerinin bireylerin soyutlama, sentez yapma, yorumlama gibi bilişsel becerilerine katkı sağladığını ifade etmektedir (Akt: Avcı, 2013, s. 19-20). Yaratıcı yazma bireylerin olayları sorgulamalarını, eleştirel düşünme becerilerini ve olay ve düşünceleri farklı bakış açısı ile ele almalarını sağlar (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012, s. 320). Bunun yanında bireylerin özgüven kazanmalarına ve bunun sonucunda yazma kaygılarının ortadan kalkmasına katkıda bulunur (Werder, 2000'den akt: Küçük, 2020, s. 54). Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin kendi düşüncelerini özgürce dile getirmeleri yanında başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermeleri alışkanlığı kazanmalarına da yardımcı olmaktadır (Oral, 2014, s. 21). Temizkan (2010, s. 629), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin iç dünyalarının anlaşılabilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Akdal (2011, s. 29) yaratıcı yazma çalışmalarının yazma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin okuma isteklerini de olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmaların büyük bir bölümünde yaratıcı yazma çalışmalarının bireylerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerini artırmakta ve akademik başarılarına katkıda bulunmada etkili olduğu görülmüştür (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Korkmaz, 2015; Öztürk, 2007; Colantone vd., 1998; Dalavi ve Deshpande, 2018; Burkšaitienė, 2014). Bu çalışmalar arasında 7. sınıf düzeyinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, yaratıcı yazma çalışmalarının ortaokul 7. sınıf düzeyindeki etkilerinin incelenmesi ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öğrencilerin dili daha etkili olarak kullanmalarını sağlayacak ve yazma uygulamalarındaki sorunların çözümüne seçenek olabilecek bir yöntem olarak gösterilen yaratıcı yazma çalışmalarının öğretim program ve materyallerinde etkili bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır (Maltepe 2006, s. 6-7). İlerleyen yaşlarda yaratıcılık becerisinin zayıflaması söz konusudur (Bulut, 2012, s. 64). Bundan dolayı öğretim sürecinin erken dönemlerinde öğrencilerin yaratıcı özeliklerini aktif halde kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri etkinliklere yer vermek gerekmektedir. Bu bağlamda ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde bu çalışmaların yapılmasının önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf düzeyinde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerle mevcut programdaki etkinliklerle öğrenim gören öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği son testinden aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön test-son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde mevcut programdaki etkinliklerle öğrenim gören öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön test-son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön test-son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan bu araştırmanın yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve öğretim sürecinde bu etkinliklerin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul düzeyinin, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri için önemli bir düzey olması nedeniyle bu çalışmanın sonuçlarının benzer çalışmaların sonuçları ile değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen modeli ile yapılmış bir çalışmadır. Bu modelde önceden belirlenmiş denek havuzundan oluşturulan iki gruptan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Uygulama öncesinde her iki grubun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri yapıldıktan sonra deney grubuna ilgili deneysel işlem uygulanır. Uygulama sonunda ise her iki gruptaki bağımlı değişkene ilişkin ölçümler yapılır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 205).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili Antakya ilçesinde bir ortaokulda 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada yer alan 67 öğrencinin 33'ü deney grubunda 34'ü ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 19'u kız, 14'ü ise erkektir. Kontrol grubunda ise 17 kız 17 erkek öğrenci yer almıştır.

Araştırmada küme rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem evrenden basit ve tabakalı rastgele örneklemenin zor olduğu durumlarda deneklerinin rastgele seçilerek deney ve kontrol grubuna atanması yerine ilgili grupların veya kümelerin seçilmesinin gerçekleştirilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 95-96). Bu kapsamda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören iki farklı şubede yer alan öğrencilerden belirlenen öykü yazma konularından biri hakkında yazdıkları öyküler değerlendirilmiştir. Yapılan ön test sonuçlarında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(65)}$=-1,434, p>0.05]. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlarındaki ön test puanları da incelenmiştir. Alt boyutların tamamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum uygulama öncesinde her iki grubun öykü yazma becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği

"Öykü Yazma Becerisi Ölçeği "Temizkan (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur. İçerik boyutu; ana olay, yan olaylar, tema, tez, ana düğümler, ara düğümler unsurlarından oluşmaktadır. Planlama boyutu serim, düğüm ve çözüm unsurlarını içermektedir. Karakter boyutunda ana kahraman, hasım kahraman, yardımcı kahraman, kahraman tasvirleri, fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma unsurları yer almaktadır. Mekân boyutu, mekân kullanımı ile mekân tasvirleri unsurlarını içermektedir. Zaman boyutunda ise zamanın kullanımı ve geriye dönüş unsurları yer almıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması ise araştırmacı ve 1 Türkçe öğretmeni tarafından 20 öykünün değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler arasındaki ilişkilerin Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda puanlayıcılar arası Pearson Korelasyon katsayıları içerik boyutu için .86, planlama boyutu için .93, karakter boyutu için .83, mekan boyutu için .91, zaman boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmada öğrencilerin ön test ve son testte öykü yazmaları için literatürde yapılmış çalışmaların (Yılmaz, 2012; Yasul, 2014; Yılmaz 2008; Çoban, 2012; Kılıç, 2012) incelenmesi sonucunda 11 adet öykü yazma konusu belirlenmiştir. Bu 11 öykü yazma konusu için 3 alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 4'er öykü konusunun ön test ve son testte kullanılması uygun görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere belirlenen ön test öykü konuları dâhilinde bir öykü yazmaları istenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda belirlenen öykü yazma konuları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.
Öykü Yazma Becerisi Kapsamında Belirlenen Ön Test – Son Test Öykü Yazma Konuları

	Öykü Konuları
ÖN TEST	Babası Aylin'e yıl sonunda notlarının iyi olması durumunda bir hediyesi olacağını söylemiştir. Yıl sonunda notları iyi olan Aylin'e babası tarafından alınan hediye hakkında bir hikâye yazınız.
	Sevdiğiniz bir sanatçı ile tanışıp bir gün geçirdiğinizi düşünün. Bu bir günü anlatan bir hikâye yazınız.
	Sokakta bulduğu bir köpek yavrusunu eve götüren Metin'in bu davranışına karşı çıkacağını düşündüğünden dolayı babasından saklamaya çalışması sonucu olanları anlatan bir hikâye yazınız.
	Kendinizi dağ başında bir ağaç olarak düşünüp hissettiklerinizi ve yaşayabileceklerinizi anlatan bir öykü yazınız.
SON TEST	Ağaçta mahsur kalan bir yavru kediye yardım eden Merve'nin yaşadığı olayı anlatan bir hikâye yazınız.
	Bir grup arkadaşın piknik için ormana gittikleri bir gün başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.
	Ailesinin ekonomik durumu iyi olmadığı için okul dışında çalışmak zorunda olan 13 yaşındaki bir çocuğu anlatan bir hikâye yazınız.
	İleride yapmak istediğiniz meslekte çalıştığınızı düşünün. Bu meslekte yaşayabileceğiniz sıra dışı bir olayı anlatan bir hikâye yazınız.
	Annenizin hafta sonu bir gününü anlatan bir hikâye yazınız.
	Yaz tatilinde en fazla aklınızda kalan (veya sizi en fazla mutlu eden/heyecanlandıran) günü (olayı) anlatan bir hikâye yazınız.
	Hafta sonu babası ile sahilde balık tutmaya giden Oğuz'un başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kararı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulacak olan ders kitapları içinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılan 4 adet 7. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Uygulama sürecinde yürütülecek olan dersler, bu kitaplarda yer alan öyküleyici metinlerden seçilen örnekler doğrultusunda hazırlanmıştır. Kontrol gurubundaki dersler ilgili kitaplardaki etkinlikler doğrultusunda hazırlanan ders planları kapsamında yürütülmüştür. Deney grubundaki dersler ise literatürde (Donovon, 2012; May, 2013; Morley, 2010; İpşiroğlu, 2006) yaratıcı yazarlık kapsamında uygulanabilecek etkinliklerin incelenmesi sonucunda oluşturulan etkinliklerle hazırlanan ders planları ile yürütülmüştür. Uygulama süreci haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta devam etmiştir. Uygulama sürecindeki haftalık etkinliklerin süresi ve öykü yazma becerisi ölçeği alt boyutlarına yönelik dağılımı Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2.
Deney Grubunda Uygulanan Etkinliklerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Dağılımı

Deney Gurunda Yapılan Etkinliklerin Öykü Elementleri Bakımından Dağılımı				
Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Alt Boyutları	**Metin**	**İlgili Etkinlikler**	**Süre**	**Açıklama**
İçerik	Tahta Bisiklet	Etkinlik 1 Etkinlik 2	2 Hafta	a. Okunan metnin konusu ve temasını belirleme
	Pembe İncili kaftan	Etkinlik 4		b. Verilen bir konu üzerinde temayı belirleyerek öykü oluşturma

Planlama	Pembe İncili Kaftan	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3	2 Hafta	a. Verilen metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerini belirleme b. Farklı öykü giriş paragrafları üzerinde çalışma c. Resimden hareketle giriş cümlesi oluşturma
Karakterler	Muhacir Osman Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3 Etkinlik 4 Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3	4 Hafta	a. Verilen metindeki bir kahramanın karakter özelliklerini belirleme (Fiziksel, toplumsal, psikolojik) b. Karakter oluşturma çalışması
Mekân	Ağaçtan Oyma Su Tası	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3 Etkinlik 4	2 Hafta	a. Verilen öyküde mekânı betimleyen cümleleri bulma b. Mekânın işlevlerini belirleme c. Verilen bir konu üzerinde mekânı tasvir edecek ve mekânın işlevlerini yansıtabilecek bir öykü yazma
Zaman	Munise	Etkinlik 1 Etkinlik 2 Etkinlik 3	2 Hafta	a. Verilen öyküde geçen zaman dilimini belirleme b. Verilen öyküdeki zaman diliminin değiştirilerek öykünün tekrar yazılması c. Geçmiş yıllara ait bir dönemde geçen bir konu hakkında öykü yazma

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden son testte öykü konuları olarak belirlenen 4 öykü konusundan biri hakkında bir öykü yazmaları istenmiştir. Uygulama sonunda elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ön test puanlarının istatistiksel analizlerinde Bağımsız Örneklem t Testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarının analizinde ise karışık ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun kendi içlerindeki ön test-son test puanlarının analizi ise İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Çalışmaya ilişkin verilerin analiz edilmesi bakımından öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım göstermelerinin incelendiği değerlerdendir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (George ve Mallery, 2020, s. 114-115). Bu bağlamda deney grubu ön testi ile kontrol grubu son testinde zaman alt boyutunda elde edilen verilerin normal dağılım

göstermediği belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test verilerinde içerik, planlama, karakter, mekân alt boyutları ile toplam puanlara ait verilerin ise normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Lisans öğrencileri üzerinde uygulanması amacıyla geliştirilen bu ölçeğin maddeleri, ortaokul 7. sınıf düzeyinde geçerlik çalışması kapsamında Türkçe Eğitimi alanında uzman olan 3 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda karakter alt boyutunda; hasım karakter, fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma alt boyutları ile zaman boyutunda yer alan geriye dönüş alt boyutunun 7. sınıf düzeyi için uygun olmaması nedeniyle ilgili ölçme aracından çıkarılmasının uygun olduğu görüşüne varılmıştır. Bu bağlamda ölçme aracı 5 temel boyut ve ilgili 15 alt boyut kapsamında kullanılmıştır.

Ölçme araçlarının güvenirliğini belirlemek amacıyla kullanılan yöntemlerden biri puanlayıcı güvenirliğidir. Puanlayıcı güvenirliği; iki ya da daha fazla puanlayıcının farklı bireylere ve farklı maddelere ilişkin yaptıkları puanlamalar arasındaki tutarlılığın derecesidir (Kan, 2018, s. 70). Kappa istatistiği ve sınıf içi korelasyon katsayıları iki puanlayıcının puanları arasındaki güvenirliği belirlemek için kullanılan yöntemlerdendir.

İlgili ölçme aracının güvenirlik çalışması kapsamında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 84 kişiye verilen 4 öykü konusundan herhangi birini seçerek bir öykü yazmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin yazdıkları öyküler ilgili ölçme aracı doğrultusunda iki alan uzmanı tarafından değerlendirilerek puanlandırılmıştır. Yapılan değerlendirmeler arasındaki uyum katsayıları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.
Öykü Yazma Becerisi Ölçeğine Ait Puanlayıcılar Arası Uyum Katsayıları

	Puanlama Anahtarının Kategorileri	**Puanlayıcı Ortalamaları (Puanlayıcı 1)**	**Puanlayıcı Ortalamaları (Puanlayıcı 2)**	**Sınıf İçi Korelasyon İstatistiği Değeri**	**Kappa İstatistiği Değeri**
İÇERİK	Ana Olay (Konu)	2,53	2,52	0,69	0,68
	Yan Olaylar	2,05	2,20	0,81	0,63
	Tema (İzlek)	2,23	2,32	0,74	0,70
	Tez (Ana Düşünce)	2,16	2,38	0,51	0,51
	Ana Düğüm	1,88	2,15	0,66	0,53
	Ara Düğümler	1,69	1,84	0,75	0,64
PLANLAMA	Serim Bölümü	2,46	2,40	0,73	0,63
	Düğüm Bölümü	2,02	2,32	0,69	0,51
	Çözüm Bölümü	1,98	2,14	0,76	0,74
KARAKERLER	Ana Karakter	2,52	2,67	0,62	0,66
	Yardımcı Karakter	2,03	2,08	0,85	0,71
	Karakter Tasvirleri	1,70	1,61	0,67	0,71
MEKÂN	Mekân	2,40	2,40	0,81	0,71
	Mekân Tasvirleri	1,86	1,69	0,71	0,54
ZAMAN	Zaman	2,28	2,19	0,62	0,47

"Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" güvenirlik çalışması kapsamında maddelere ilişkin elde edilen sınıf içi korelasyon değerlerinin 0,51 ile 0,85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sınıf içi korelasyon değerinin 1'e yakın olması güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçme aracındaki maddeler arasındaki Kappa değerlerinin ise 0,47 ile 0,74 arasında değiştiği görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda her iki puanlayıcının puanlamaları arasında ölçme aracında yer alan hiçbir maddede düşük düzeyde uyum gözlemlenmemiştir Bu sonuçlar, ilgili ölçme aracını çalışmamız kapsamında ilgili sınıf düzeyi doğrultusunda kullanabileceğimizi göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yapılan uygulama sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleri ile hazırlanan ders planları doğrultusunda yürütülen uygulamanın öğrenciler üzerinde etkili olup olmadığını sınamak amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yer alan betimsel veriler ve varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda görülmektedir. Yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarında karakter ve zaman alt boyutlarında analiz için gerekli varsayımların sağlanmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu iki alt boyut için bu desende kullanılabilecek diğer bir analiz olan ön test-son test puanları arasındaki farkların t testi analizi yapılmıştır.

Tablo 4.
Deney Grubu- Kontrol Grubu Son Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUTLAR	**GRUPLAR**	**ÖN TEST**			**SON TEST**		
		n	$\overline{X}$	**ss**	n	$\overline{X}$	ss
İçerik	Deney G.	33	1,70	0,59	33	2,65	0,36
	Kontrol G.	34	1,91	0,50	34	2,08	0,34
Planlama	Deney G.	33	1,86	0,64	33	2,78	0,38
	Kontrol G.	34	2,07	0,58	34	2,11	0,40
Mekân	Deney G.	33	1,37	0,39	33	2,34	0,53
	Kontrol G.	34	1,33	0,34	34	1,60	0,57
Toplam	Deney G.	33	1,65	0,43	33	2,58	0,31
	Kontrol G.	34	1,79	0,36	34	1,90	0,24

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin betimsel veriler belirtilmiştir. Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği toplam puanları ve ilgili alt boyutlarına ait puanlar incelendiğinde son test puanlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara yönelik ANOVA sonuçları Tablo 5'de incelenmiştir.

Tablo 5.
Deney Grubu – Kontrol Grubu Son Test Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Denekler arası	13,493	66			
Grup (Birey/Grup)	2,452	1	2,452	14,435	0,000
Hata	11,041	65	0,170		
Denekleriçi	19,254	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	8,845	1	8,845	121,398	0,000

Grup*Ölçüm	**5,673**	**1**	**5,673**	**77,857**	**0,000**
Hata	4,736	65	0,073		
Toplam	32,747	133			

Tablo 5'e göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği son test toplam puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir [$F_{(1-65)}$=77,857, p<0.01]. "Öykü yazma Becerisi Ölçeği" alt boyutlarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda değerlendirilmiştir.

Tablo 6.
Deney Grubu – Kontrol Grubu İçerik Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Deneklerarası	19,823	66			
Grup (Birey/Grup)	1,027	1	1,027	3,550	0,064
Hata	18,796	65	0,289		
Denekleriçi	24,599	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	10.480	1	10,480	75,224	0,000
Grup*Ölçüm	**5,063**	**1**	**5,063**	**36,339**	**0,000**
Hata	9,056	65	0,139		
Toplam	44,422	133			

Yukarıdaki tabloda "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" içerik alt boyutu son test puanlarına yönelik bulgular yer almaktadır. İçerik alt boyutuna yönelik elde edilen bulgular, uygulama sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(1-65)}$=36,339, p<0.01].

Tablo 7.
Deney Grubu – Kontrol Grubu Planlama Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Deneklerarası	23,512	66			
Grup (Birey/Grup)	1,773	1	1,773	5,303	0,025
Hata	21,739	65	0,334		
Denekleriçi	26,786	67			
Ölçüm (Ön test-Son test)	7,221	1	7,221	38,330	0,000
Grup*Ölçüm	**6,471**	**1**	**6,471**	**32,124**	**0,000**
Hata	13,094	65	0,201		
Toplam	50,298	133			

Tablo 7'de "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" planlama alt boyutuna ait son test puanlarına ait bulgular görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin planlama boyutu son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır [$F_{(1-65)}$=32,124, p<0.01]. Bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 8.
Deney Grubu – Kontrol Grubu Mekân Alt Boyutuna Ait Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Deneklerarası	21,388	66			
Grup (Birey/Grup)	5,174	1	5,174	20,743	0,000

Hata	16,214	65	0,249			
Denekleriçi	29,715	67				
Ölçüm (Ön test-Son test)	12,759	1	12,759	64,822	0,000	
Grup*Ölçüm	**4,162**	**1**	**4,162**	**21,143**	**0,000**	
Hata	12,794	65	0,197			
Toplam	51,103	133				

Tablo 8'e göre "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" mekân alt boyutuna ait son test puanları bakımından deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir [$F_{(1-65)}$=21,143, p<0.01].

Tablo 9.
Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırıldığı İlişkisiz Örneklem t Testi

Alt Boyut	Grubu	n	$\overline{X}$	Ss	sd	T	p
Karakter	Deney Grubu	33	0,87	0,43	65	9,345	0,000
	Kontrol Grubu	34	-0,02	0,35			
Zaman	Deney Grubu	33	0,84	0,90	65	4,315	0,000
	Kontrol Grubu	34	-0,05	0,81			

Yukarıdaki tabloda "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" karakter ve zaman alt boyutlarına ait ön test son test puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Bu verilere ait bulgular her iki alt boyutta da deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda toplam puan ve alt boyutlarda yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin puan artışının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarını artışına göre anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10.
Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test- Son Test Toplam Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grubu	n	$\overline{X}$	ss	sd	T	p
Ön Test	33	1,65	0,43	32	-12,238	0,000
Son Test	33	2,58	0,31			

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$t_{(32)}$=-12,238, p<0.05]. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 1,65 iken son test puanlarının 2,58 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 11.
Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik, Planlama, Karakter ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\overline{X}$	ss	sd	T	p
İçerik	Ön Test	33	1,70	0,59	32	-9,869	0,000
	Son Test	33	2,65	0,36			
Planlama	Ön Test	33	1,86	0,64	32	-7,425	0,000
	Son Test	33	2,78	0,38			
Karakter	Ön Test	33	1,67	0,32	32	-11,489	0,000
	Son Test	33	2,55	0,46			
Mekân	Ön Test	33	1,37	0,39	32	-7,885	0,000
	Son Test	33	2,34	0,53			

Tablo 12.
Deney Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Zaman Alt Boyutuna Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Zaman	Negatif Sıra	1	5,50	5,50	-3,826	0,000
	Pozitif Sıra	19	10,76	204,50		
	Eşit	13				

Tablo 11 ve Tablo 12'de yer alan analizler sonucu deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlarının tamamında ön test ile son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerilerini içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman boyutunda geliştirdiği ifade edilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun Öykü Yazma Becerisi Ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analizler Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15' de belirtilmiştir.

Tablo 13.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test- Son Test Toplam Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grubu	n	$\overline{X}$	ss	sd	T	p
Ön Test	34	1,79	0,36	33	-1,850	0,073
Son Test	34	1,90	0,24			

Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(33)}$=-1,850, p>0.05].

Tablo 14.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik, Planlama, Karakter Ve Mekân Alt Boyutlarına Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grubu	n	$\overline{X}$	ss	sd	T	p
İçerik	Ön Test	34	1,91	0,50	33	-1,976	0,057
	Son Test	34	2,08	0,34			
Planlama	Ön Test	34	2,07	0,58	33	-0,430	0,670
	Son Test	34	2,11	0,40			
Karakter	Ön Test	34	1,72	0,28	33	0,486	0,630

	Son Test	34	1,69	0,31			
Mekân	Ön Test	34	1,33	0,34	33	-2,859	0,007
	Son Test	34	1,60	0,57			

Tablo 15.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Zaman Alt Boyutuna Ait Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	**Sontest-Öntest**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
	Negatif Sıra	9	8,39	75,50	-0,421	0,674
Zaman	Pozitif Sıra	7	8,64	60,50		
	Eşit	18				

Kontrol grubunun ön test son test alt boyutlara ilişkin puanların analizi incelendiğinde öykü yazma becerisi ölçeği alt boyutlarından mekân boyutunda öğrencilerin son test puanlarının anlamlı bir şekilde ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir [$t_{(33)}$=-2,859, $p<0.05$]. İçerik, planlama, karakter ve zaman alt boyutlarında ise ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu da mevcut öğretim materyallerinde yer alan etkinliklerin içerik, planlama, karakter ve zaman alt boyutlarında öğrencilerin anlamlı bir gelişim göstermelerini sağlamadığı şeklinde ifade edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları cinsiyet değişkeni kapsamında incelenmiştir. Öğrencilerin son test puanlarının analiz edilmesi için deney ve kontrol grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ön test puanlarına ait sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 16.
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Ön Test Puanlarının İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Grup**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**p**
İçerik	Kız	19	1,88	0,66	29,781	2,352	0,026
	Erkek	14	1,45	0,38			
Planlama	Kız	19	2,05	0,71	31	1,994	0,055
	Erkek	14	1,61	0,45			
Karakter	Kız	19	1,68	0,34	31	0,141	0,889
	Erkek	14	1,66	0,32			
Mekân	Kız	19	1,44	0,40	31	1,166	0,253
	Erkek	14	1,28	0,37			
Zaman	Kız	19	1,26	0,56	31	0,244	0,809
	Erkek	14	1,21	0,57			
Toplam	Kız	19	1,77	0,48		2,075	0,047
	Erkek	14	1,49	0,30	30,352		

Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin toplam puan ile içerik alt boyutuna ait puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği son test toplam puanları ANCOVA ile analiz edilmiştir. İçerik alt boyutuna ait son test puanları ise gerekli varsayımları sağlamadığından dolayı fark puanların t testi ile analiz edilmiştir. Planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarında ise kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu alt boyutlara ait son test puanları bağımsız

örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre son test puanlarına ait sonuçlar Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20' de görülmektedir.

Tablo 17.
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**Düzeltilmiş Ortalama**
Toplam Puan	Kız	19	2,65	2,63
	Erkek	14	2,47	2,51

Tablo 18.
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Son Test Toplam Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
	Ön Testler	0,291	1	0,291	3,221	0,083
Toplam Puan	**Grup**	**0,097**	**1**	**0,097**	**1,077**	**0,308**
	Hata	2,706	30	0,090		
	Toplam	223,287	33			

İlgili analiz sonucunda düzeltilmiş başarı puanları ortalamaları arasında bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(1-30)}$= 1,077, p>0,05]. Bu durum yaratıcı yazma etkinliklerinin kız ve erkek öğrenciler üzerinde benzer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 19.
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Planlama, Karakter, Mekân ve Zaman Alt Boyutlarına Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Grup**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**p**
Planlama	Kız	19	2,82	0,32	31	0,627	0,535
	Erkek	14	2,73	0,47			
Karakter	Kız	19	2,63	0,44	31	1,098	0,281
	Erkek	14	2,45	0,48			
Mekân	Kız	19	2,42	0,53	31	0,901	0,375
	Erkek	14	2,25	0,54			
Zaman	Kız	19	2,15	0,89	31	0,504	0,618
	Erkek	14	2,00	0,87			

Tablo 20.
Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Yazma Becerisi Ölçeği İçerik Alt Boyutuna Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Farklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**sd**	**T**	**p**
İçerik	Kız	19	0,86	0,63	31	-0,973	0,338
	Erkek	14	1,05	0,40			

Alt boyutlara ait puanlar incelendiğinde öykü yazma becerisi ölçeği içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarının tamamında deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç yaratıcı yazma etkinliklerinin kız ve erkek öğrencilerin öykü yazma becerilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada deney grubu ile kontrol grubunun Öykü Yazma Becerisi Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlardan aldıkları ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde öykü yazma becerileri bakımından birbirlerine benzer durumda olduklarını göstermektedir.

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği son testten alınan puanların ortalamaları incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yaratıcı yazma etkinliklerinin farklı sınıf düzeylerine göre farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalar mevcuttur. Ortaokul düzeyinde yapılan bu araştırmaların büyük bir bölümünde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Korkmaz, 2015; Öztürk, 2007). Yapılan bu araştırmalarda 7. sınıf düzeyinde çalışma olmadığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde yapmış olduğumuz bu araştırmanın sonuçlarının diğer sınıf düzeyinde yapılmış olan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Öykü yazma becerisi alt boyutları ele alındığında, içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin öykü elementlerinin tamamında yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kendi içlerinde uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği toplam puan ile içerik, planlama, karakter, mekân ve zaman alt boyutlarına ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubunda yer alan öğrencilerin gelişiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise mevcut materyallerde yer alan etkinliklerle yürütülen dersler sonucunda Öykü Yazma Becerisi Ölçeği toplam puanları ile içerik, planlama, karakter ve zaman alt boyutlarında ön test son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlardan mekân alt boyutunda ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Cinsiyet değişkeni bakımından yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutları ile toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar yaratıcı yazma etkinliklerinin hem kız hem de erkek öğrencilerin öykü yazma gelişimlerini benzer düzeyde etkilediğini göstermektedir. Ulu'nun (2019), 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve öykü öğelerini değerlendirdiği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bununla birlikte bazı araştırmalarda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Kılıç, 2012; Yasul, 2014; Yılmaz, 2008; Coşkun, 2006). Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar, yapılan araştırmaların büyük bir bölümü ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Yapılan çalışmalar yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını da olumlu etkilediğini göstermektedir (Susar Kırımızı, 2009; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Korkmaz, 2015). Ayrıca Avcı (2013) yaptığı araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu durumun da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde etkisi büyüktür.

Bu bağlamda ortaokul düzeyindeki öğretim materyallerinde yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde faydalı olabileceği söylenebilir.

Yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik farklı metin türleri kapsamında ele alınabilecek çalışmaların planlanması ve boylamsal çalışmaların yapılması bu konuda daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte öğretim materyallerinde farklı metin türlerine yönelik yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlaması bakımından daha etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesine yol açabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

Makalede 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı düzeyine sahiptir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışmasına teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akdal, D. (2011*). Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aslan, E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(16), 15-21.

Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Burksaitiene, N. (2014). Creative writing at the university: Students' perception and expectation. *Socialiniu Mokslu Studijos Societal Studies, 6*(3), 661–671.

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

Colantone, L., Cunnigham-Wetmore, M. and Dreznes, J. (1998). *Improwing creative writing.* Research project reports, Saint Xavier University, Chicago.

Coşkun, İ. (2006), *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Dalavi, A. ve Deshpande, S. C. (2018). *A critical study of role of creative writing skills in improving academic performance of school children.* Vol - V Issue- IV APRIL 2018 ISSN 2349-638x Impact Factor 4.574.

Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine bir deneysel araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6,* 53-68.

Donovan, M. (2012). *Adventures in writing-101 creative writing exercise*. San Francisco: Swan Hatch Press.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fraenkel, J. R; Wallen, Norman ve Hyun, Helen H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* San Francisco. Mc Graw Hill Publication.

Fyle B (1985). Encouraging creative thinking in children*. Teacher Educ*. Q., 12: 1.

George, D. ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step – a simple guide and referance.* New York: Routledge.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma - yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi.* İstanbul: Morpa.

Kale, N. (1993), Üç düşünsel yeti: eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* Mayıs-Haziran, 24- 27.

Kan, A. (2018). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.), E*ğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 43-102). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim, 26*(119), 3-7.

Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Küçük, S. (2020). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık.* Ankara: Gece Kitaplığı.

Maltepe, S. (2006*). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

May, S. (2013). *Yaratıcı yazarlık* (F. Yanık, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.

Morley, D. (2010). *The cambridge introduction to creative writing.* İndia: Cambridge University Press.

Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas, 54*(2), 277-297.

Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz.* Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sundt, E. (2018). *Teachers' beliefs on creative writing in english language teaching in norway* (Master's Thesis). Inland Norway University Faculty of Educational Sciences.

Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (3), 319-337.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51-67.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR-XXVII Bahar,* 621-643.

Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 919-940.

Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yılmaz, Ö. (2012*). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulu, H. (2019). Investigation of fourth grade primary school students' creative writing and story elements in narrative text writing skills. *International Journal of Progressive Education, 15*(5), 273-287.

Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme.* İzmir: Biliş Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The notion of creativity is considered as a skill that exists in individuals and can be improved. It is of great importance that this skill is acquired by individuals at an early age. It is possible to provide the most suitable environment for this in educational institutions. Developing the notion of creativity in language education, as well as in other learning areas, is an element that will allow students to develop in many ways. The notion of creativity should be addressed within the scope of writing skills, which is one of the language skills.

The notion of creativity has been emphasized after the constructivist approach has been adopted in our country. With this understanding, creativity has become one of the learning outcomes in the curriculum. This situation has also been handled within the scope of Turkish education program. Thus, creative writing has gained importance. The aim of this study is to examine the effect of creative writing activities on 7th grade students' story writing skills.

Method

In this study, the pre-test post-test control group design was used. The research sample includes 67 students who were 7th grader in a secondary school in Antakya/Hatay in the 2019-2020 academic year. There were 33 students in the experimental group and 34 students in the control group. In the study, which was conducted for 12 weeks, while the lessons were carried out with creative writing activities in the experimental group, the teaching was continued with the existing textbook activities in the control group. For the pre-test and post-test, the students were asked to write a story about one of the story topics determined. The pre-test and post-tests of the students in the experimental and control groups were evaluated in line with the Story Writing Skills Scale Results. In the analysis of the data, t test, Two-Way ANOVA for for Mixed Measures, Wilcoxon Signed Ranks Test, Mann Whitney U Test and ANCOVA tests were used.

Result and Discussion

In the study, it was determined that there was no significant difference between the total scores of the Story Writing Skills Scale of the experimental group and the control group and the averages of the pre-test scores they got from the sub-dimensions. This indicates that the students in the experimental group and the students in the control group were similar to each other in terms of story writing skills before the implementation.

When the average scores of the Story Writing Skills Post-test were examined, it was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group between the experimental group and the control group. Considering the story writing skill sub-dimensions, it was determined that there is a significant difference between the post-test scores of the experimental group students and the control group students in the content, planning, character, place and time sub-dimensions.

The scores of the students in the experimental group and the control group before and after the application were compared. It was observed that there was a significant difference between the total score of the Story Writing Skills Scale of the experimental group students and the averages of the pre-test and post-test scores of the sub-dimensions of content, planning, character, place and time. This situation indicates that the development of the students in the experimental group is statistically

significant. It was concluded that there was a similar improvement in the story writing success of female students and male students in the experiment group. It was determined that there was no statistically significant difference between the total scores of the Story Writing Skills Scale and the pre-test post-test scores in content, planning, character and time sub-dimensions as a result of the lessons conducted with the activities in the existing materials of the students in the control group. In the sub-dimension of place sub-dimension, a significant difference was found between the mean pre-test post-test scores of the students in the control group. In most of the studies conducted at the secondary school level, it is seen that creative writing activities improve students' written expression skills (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Korkmaz, 2015; Öztürk, 2007).

The findings show that creative writing activities improve the story writing skills of seventh grade students. It was determined that students were more successful in the sub-dimensions of story writing skill, content, planning, character, place and time. In line with these results, it can be said that giving more place to creative writing activities in teaching materials at secondary school level may be beneficial for students to improve their writing skills.

Çakmakcı, C. C. ve Demir, N. (2021). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri açısından Türkiye ve Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1169-1187.

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

Geliş/Received: 01.06.2021 Kabul/Accepted: 16.07.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

"Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" Dersleri Açısından Türkiye ve Finlandiya'da Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Süreci[*]

Celal Can ÇAKMAKCI[**]
Necati DEMİR[***]

Öz

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde aldıkları teorik dersler kadar mesleki deneyim kazandırmaya yönelik derslerin de önemi vardır. Ortaokullar için Türkçe öğretmeni yetiştiren programlarda söz konusu dersler okul deneyimine ve öğretmenlik uygulamalarına dayanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, dünyada eğitim alanında "model" olarak kabul edilen ülkelerin başında gelen Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında uygulanmakta olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin Türkçe eğitimi programlarındakiler ile karşılaştırılmasıdır. Bu noktadan hareketle, Türkiye'de ana dili öğretmeni yetiştirme programlarının içeriğinde düzenlemeler yapılırken istifade edilebilecek somut öneriler getirilebilecektir. Bu araştırma nitel durum çalışması olarak planlanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Türkiye ve Finlandiya'daki ana dili öğretmeni yetiştirme programları oluşturduğu için araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden hareketle karşılaştırmalı olarak veriler düzenlenmiştir. Sonrasında verilerin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmiştir. İstatistiksel işlem olarak yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırmanın en dikkat çeken sonucu, Fince öğretmeni yetiştirme sürecindeki staj derslerinin Türkçe öğretmeni yetiştiren programlardakilere nazaran müfredat içerisinde daha ağırlıklı olarak yer aldığının tespitidir. Bu doğrultuda, araştırmada mesleki deneyim kazandıran derslerin programdaki payının arttırılması için Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinin uzatılması gerektiği önerilmiştir. Öte yandan, Türkiye'de yaşanan uygulama okulu bulma konusundaki zorlukların aşılabilmesi için eğitim fakültelerine bağlı olarak hizmet veren uygulama okullarının kurulması önemli ölçüde fayda sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Ana dili öğretmenliği, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, Türkçe öğretmenliği, Fince öğretmenliği

Mother Tongue Teacher Training Process in Turkey and Finland in Terms of "School Experience" and "Teaching Practice" Courses

Abstract

As well as the theoretical courses that teacher candidates take in their pre-service training, the courses aimed at gaining professional experience are also important. In programs that train Turkish teachers for secondary schools, these courses are based on school experience and teaching practices. The aim of this study is to compare the school experience and teaching

[*] Bu makale, 2017 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Necati Demir'in danışmanlığı ile tamamlanan "Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki Ana Dili Öğretmeni Programlarının Karşılaştırılması" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, ccan.cakmakci@beun.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9959-814X

[***] Prof. Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, necatidemir@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-003-0762-410X

practice courses applied in higher education programs that train mother tongue teachers in Finland, which is one of the leading countries in the field of education in the world, with those in Turkish education programs. From this point of view, concrete proposals can be made that can be utilized while making arrangements in the curriculum of mother tongue training programs in Turkey. This study was planned as a qualitative case study. Since the data source of the study is mother tongue teacher training programs in Turkey and Finland, document analysis method was used. Based on the sub-problems of the study, the data were arranged comparatively. Then the similarities and differences of the data were determined. Percentage calculations were used as statistical operations. The most striking result of the study is that internship courses in the process of training Finnish teachers are more predominantly included in the curriculum than those in the program that trains Turkish teachers. Accordingly, it is suggested that the pre-service training period of Turkish teacher candidates should be extended in order to increase the share of the courses that provide professional experience in the curriculum. On the other hand, in order to overcome the difficulties in finding a practice school in Turkey, founding practice schools that serve under education faculties will provide significant benefits.

Keywords: Mother tongue teaching, school experience, teaching practicum, Turkish teacher, Finnish teacher

Giriş

Öğretmenlik, insana ve topluma şekil verebilen, kimliğiyle bütün toplumlar için önemli ve vazgeçilemez bir meslektir. Bu mesleğin icracısı olan öğretmen de "okul" adı verilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından birisidir (Bursalıoğlu, 2012: s.42). Eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan ve ülkelerin geleceklerini şekillendirecek olan nesilleri yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği, uzun yıllardan bu yana pek çok çalışmaya (Adıgüzel, 2008; Akar, 2003; Akdemir, 2013; Aksoy, 2013; Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Ateş ve Burgaz, 2014; Azar,2011; Bay, 2008; Ergün, 1987; Eşme, 1998; Kavcar, 2002; Köse, 2016; Üstüner, 2004) konu olmuştur. Toplumların her geçen gün farklılaşan ve artan ihtiyaçları, ülkeler için öğretmen yetiştirme sistemlerinin düzenli olarak gözden geçirilip çağın ihtiyaçlarına göre güncellenmesini kaçınılmaz hâle getirmektedir.

Öğretmenlik eğitimi süreci alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik dersler vasıtasıyla gerçekleşir. Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik eğitim ise kuramsal dersler ve uygulamalardan oluşur. Kuramsal derslerde öğrenilen teorik bilgiler, ancak okul ortamındaki uygulamalar aracılığıyla davranışlara dönüştürülebilir.

Dünyadaki ülkelerin pek çoğunda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının birbiriyle bağlantılı ve uyumlu olarak ilerlemesi gereken iki farklı boyutu vardır. Bunlardan ilki üniversitede sorumlu öğretim elemanlarının denetiminde yürütülen çalışmalar olarak kabul edilirken, diğeri okul ortamında gerçekleştirilen uygulamalardır. Sözü edilen bu iki boyut, öğretmen adaylarını meslek yaşantılarına hazırlamanın yanı sıra, adaylara yaşamlarının önemli bir bölümünde icra edecekleri mesleği tanıma olanağı da sağlayacaktır. Bu denli önemli işleve sahip derslerin, öğretmen eğitiminin amaçlara uygun şekilde planlanması ve yürütülmesi son derece önemlidir.

Kültür aktarma işlevi açısından bakıldığında eğitimin önemli bir ayağını ana dil eğitimi oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kişilik kazanmalarında, zihnî ve ruhî gelişmelerinde ana dili öğretiminin rolü büyüktür (Güzel, 2003 akt. Özkan, 2014, s. 16). Bu nedenle de eğitim ve öğretimin faaliyetleri içerisinde Türkçe eğitiminin ve bu eğitimi yürütecek olan Türkçe öğretmeninin ayrıcalıklı ve önemli bir yeri vardır. Çünkü Türkçe eğitim ve öğretimi, bireyin bütün öğrenmeleri gerçekleştirirken kullanacağı anahtar olan bilgi, beceri ve donanımları kazandırır (Tosunoğlu, 2007, s. 18). Diğer branşlarda olduğu gibi Türkçe öğretmeni yetiştiren programlardaki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin de çağın ihtiyaçlara göre yapılandırılması gerekmektedir. Düzenlemelerin hayata geçirilmesinde uzmanlara ve yetkililere fikir verebilecek önemli bir unsur, "model" olarak kabul edilen ülkelerdeki sistemlere ait bulgulardır. Bu bulgular karşılaştırmalı eğitim araştırmaları vasıtasıyla elde edilebilirler (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 391). Söz konusu ülkelerin ilk akla gelenlerinden birisi Finlandiya'dır. Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme dâhil olmak üzere eğitim ile ilgili konularda nadiren reform gerçekleştiren bir ülke olması uygulamaların zaman

içerisinde değişikliğe uğramamasına neden olmuştur. 1970 yılında temelleri atılan Finlandiya eğitim sistemi aradan yaklaşık 40 yıl geçmesine rağmen temel prensiplerinden taviz vermemiştir. Bu süre zarfında 20 hükûmet, 30 eğitim bakanı değişmiş olmasına rağmen eğitim sisteminde önemli değişikliklere gidilmemiştir. Finlandiya eğitim sistemini bu kadar başarılı kılan en önemli unsur anayasa ve yasalarla güvence altına alınan istikrarlı yapının sürekli muhafaza edilmiş olmasıdır. Herkes için ve her yerde eğitim, eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel bakımdan eşitlik, hayat boyu eğitim, iyi eğitimli ebeveynler Finlandiya'da eğitim politikalarına yön veren en önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Çelik, 2016, s. 23). Bugün dünyanın en başarılı eğitim sistemlerinden birisine sahip olan Finlandiya (Şemşek, 2014, s. 24), eğitim ve öğretimdeki başarısı ile eğitim turizmi geliri elde edecek duruma gelmiştir. Her yıl dünyanın dört bir yanından araştırmacılar, ülkenin eğitim sistemi ile ilgili incelemeler yapmak için ziyaretlerde bulunmaktadırlar.

2017 yılı itibarıyla TR Dizin, DergiPark ve YÖK Tez Tarama veri tabanlarında bu çalışmanın anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda Türkiye ve Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştirme sürecinde verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini incelemeye yönelik bir araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, Türkiye ve Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştirme sürecinde verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin karşılaştırmaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci nasıl gerçekleşmektedir?
2. Fince öğretmeni yetiştirme sürecinde verilen "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin içeriği nasıldır?
3. Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde verilen "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin içeriği nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel durum çalışması olarak planlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 77) belirtiği üzere "Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır." Nitel araştırmaların gözlem, görüşme ve doküman analizi olmak üzere çeşitli veri toplama yöntemleri vardır.

Araştırmanın veri kaynağı Türkiye ve Finlandiya'daki ana dili öğretmeni yetiştirme programları olduğu için araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman analizi örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntıların, muhtıra ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır." (Patton, 2014, s. 4).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini Türkiye ve Finlandiya'dan seçilen ana dili öğretmeni yetiştiren kurumlar oluşturmaktadır. Bu kurumlar Gazi Üniversitesi (Türkiye) ve Turku Üniversitesidir (Finlandiya). Turku Üniversitesi, Helsinki Üniversitesiyle birlikte Finlandiya'nın en köklü öğretmen yetiştirme ekollerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Kökleri 1640 yılında Turku şehrinde kurulan Kraliyet Akademisine dayanan bu üniversiteler, ülkedeki diğer yükseköğretim kurumlarını etkilemektedir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan eğitim kurumu olan Gazi Üniversitesinin kökleri Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. 1926'da "eğitim enstitüsü" olarak hizmet vermeye başlayan kurum 1982 yılında üniversiteye dönüştürülmüştür. Hâlen ülkenin en seçkin öğretmen yetiştirme kurumlarından birisi olarak hizmet vermeye devam etmektedir.

Finlandiya'nın araştırma kapsamına dâhil edilmesinde PISA araştırmalarının sonuçlarına göre gerek Avrupa Birliği içerisinde gerekse dünyada en verimli eğitim sistemine sahip ülkelerden birisi

olarak kabul edilmesi etkili olmuştur.[1] Araştırmada elde edilen yabancı dille oluşturulmuş her türlü kaynak aslına uygun şekilde tercüme ettirilmiştir.[2]

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştirme süreçlerinde sunulan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgili bilgiler içeren internet siteleri ve resmî belgeler gibi kaynaklardan istifade edilmiştir. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili yürürlükte olan mevzuatlar, süreli ve süresiz yayınlar, tezler, makaleler ve tebliğler gibi bilimsel nitelik taşıyan basılı kaynaklar veri toplama maksadıyla incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacıların 2014 yılında Finlandiya ziyareti akabinde ulaştıkları çeşitli kaynaklardan topladıkları verilerin güncelliği kontrol edilerek, söz konusu veriler Türkiye'deki ana dili öğretmeni yetiştirme sürecindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sürecinde bulguların sıralanmasından sonra, karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden hareketle veriler düzenlenmiş, verilerin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmiştir. İstatistiksel işlem olarak yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında safari yönteminden de istifade edilmiştir. Bu yöntem Hentrais tarafından (1995'ten aktaran İnce, Kırtıl ve Özcan, 2008, s.2) "nitel çalışmalarda bir ya da bir grup araştırmacının birden fazla ülkeyi araştırıp bilgi toplaması, sonrasında ise bu bilgileri analiz etmesi" şeklinde tanımlanmıştır.

Bulgular

Finlandiya'da Ana Dili Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Finlandiya'da 1973-1974 akademik yılından itibaren öğretmen yetiştirme sorumluluğu tamamen üniversitelere bırakılmıştır. Bu uygulamaya bağlı olarak, söz konusu alanda eğitim veren kurumların bazıları kapatılmış bazıları da üniversitelere devredilmiştir. Ülkede üniversitelerin bünyelerinde kurulan eğitim fakülteleri, kırk yılı aşkın süredir öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim verme sorumluluğunu yürütmektedirler. 2017 yılı itibariyle Finlandiya'da öğretmen yetiştirme hizmeti veren 13 eğitim fakültesi bulunur. Bunlardan en önemlileri ülkenin büyük şehirleri olan Helsinki ve Turku'da hizmet vermektedir.

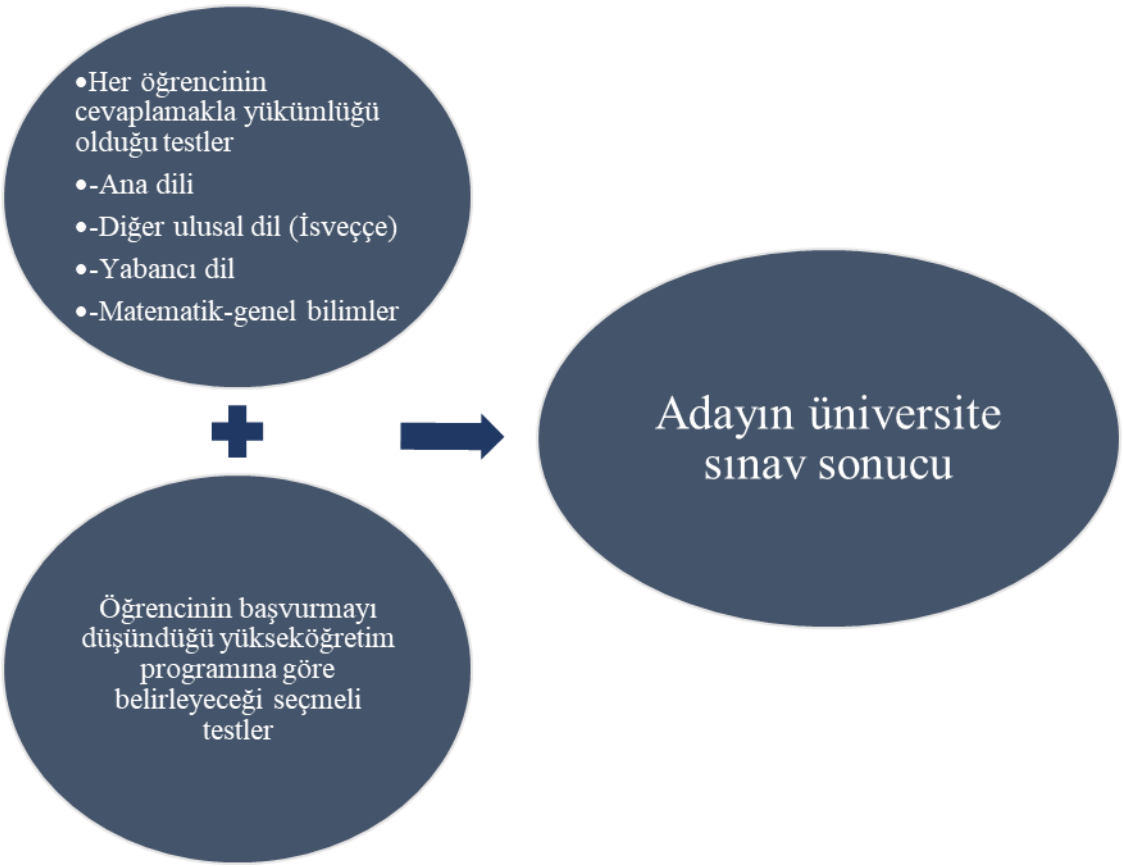
Finlandiya'da ilköğretimden sonraki aşamalarda (ortaokul ve lise) ders verecek olan branş öğretmenlerinin meslek öncesi eğitimleri "basamaklı sistem" adı verilen bir yapıda planlanmıştır. Söz konusu süreç öncelikle uzmanlık alanıyla ilgili olan bir bölümdeki eğitimle başlar. Adaylar genellikle altı yarıyıl süren bu aşamada alan derslerinin ağırlıkta olduğu bir eğitim alırlar. Öğretmenlik yeterliliği elde edebilmek için lisans eğitimini tamamlamış olan adayın, üniversitenin eğitim fakültesinde başlayan ve meslek derslerinin sunulduğu, dört yarıyıl süren eğitimden geçmesi gerekir. Bu eğitim sonunda elde edilen diploma, "yüksek lisans" düzeyindedir. Böylelikle normal şartlarda on yarıyıl süren öğretmenlik eğitimi süreci tamamlanmış olur ve adaya branşında öğretmenlik yapma yetkisi verilir.

[1] Finlandiya, 43 ülkenin katıldığı PISA 2000'de okuma alanında birinci, matematik alanında dördüncü ve fen bilgisi alanında üçüncü olmuştur. 41 ülkenin katıldığı PISA 2003'te ise, okuma ve fen bilgisi alanlarında birinci, matematik alanında ikinci durumdadır. 57 ülkenin öğrenci başarısının değerlendirildiği PISA 2006'da Finlandiya, okuma ve matematik alanlarında ikinci olurken, fen bilgisi alanında en başarılı ülke durumundadır. Çoğu OECD üyesi olan 74 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen PISA 2009'da Finlandiya, okuma alanında üçüncü, matematik alanında altıncı ve fen bilgisinde ikinci olmuştur. 65 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen PISA2012 sonuçlarına göre ülke, okuma alanında altıncı, matematik alanında on ikinci, fen bilgisi alanında beşinci olmuştur. Son yapılan 2015 yılındaki PISA araştırmalarında ise Finlandiya'nın yetmiş iki ülke arasında elde ettiği sonuçlar, okuma alanında dördüncülük, matematik alanında on üçüncülük ve fen bilgisi alanında beşinciliktir.

[2] Fince belgelerin Türkçeye tercümeleri Doç. Dr. Atilla JORMA (Makedonya Uluslararası Vizyon Üniversitesi Balkan Araştırmaları Enstitüsü) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Finlandiya'da öğretmenlerin meslek yaşantılarına başlamasında yetki ve sorumluluk yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bazı belediyelere bağlı okullara atanacak öğretmenleri okul müdürleri ve okul yönetim kurulları seçerken; bazılarında bu seçim belediye seviyesinde yapılır. Öğretmenler seçilirken başvuran öğretmen adayının yükseköğretim mezuniyet derecesi, staj eğitiminde gösterdiği başarı ve öğretme yetenekleri gibi hususlar dikkate alınır (Ekinci ve Öter, 2010, s. 33).

Finlandiya'da Fince öğretmenliği mesleğini elde etmek isteyen adaylar öncelikle diğer branş öğretmenliği eğitimi almak isteyen adaylar gibi ülke genelinde yapılan üniversite sınavına girmek zorundadırlar. Ancak bu sınav sonucunda elde edilen puan, yükseköğretime başlayabilmek için tek başına yeterli değildir. Söz konusu sınavın yapısı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Finlandiya'da Üniversite Sınavının Genel Yapısı

Üniversite sınavına girmiş olan adaylar lisans eğitimlerini almak için alanlarıyla ilgili bir bölüme başvuruda bulunmalıdırlar. Fince öğretmenliği süreci için bu aşamada genellikle Fin dili, Fin-Ugor dilleri ve Fin edebiyatı gibi bölümler tercih edilse de bu bölümler dışında lisans eğitimi gören adayların öğretmen olmalarını engelleyen bir yönetmelik bulunmamaktadır. Alanla ilgili olmayan bir bölümden lisans diploması alan adaylar da ana dili öğretmenliği yeterliliği veren bir yüksek lisans programına başvuruda bulunabilirler; ancak buradaki gerekli koşul, adayın yeterliliğini jürinin önünde kanıtlamasıdır.

Bölüme yapılan başvurularda üniversite sınav sonuç belgesinin yanı sıra, adayın lise transkripti de kuruma ibraz edilmelidir. Jüriler genellikle her yılın ağustos ayı içerisinde oluşturulur ve kabul edilecek adayları belirleme konusunda tek yetkilidirler. Belgelerin incelenmesi akabinde adayların bir kısmı elenir; kalanlar mülakat için çağırılır. Mülakata çağırılacak aday sayısı jürinin inisiyatifindedir. Mülakatta başarılı olan adaylar fakülteye kayıtlarını yaptırıp lisans eğitimlerine başlarlar.

Eğitim bilimleri alanında ülkenin ve dünyanın en saygın eğitim kurumlarından birisi olarak kabul edilen Turku Üniversitesinden Fince branş öğretmeni yeterliliği almak isteyen adayların lisans eğitimi boyunca seçecekleri dersin AKTS toplamı alınacak isteğe bağlı ders sayısına göre değişiklik

gösterir. Ancak adaylar Üniversitenin İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Çalışmaları Okulu Fin Dili Bölümü gibi alanlarıyla doğrudan ilgili bir departmanda eğitim almaları durumunda 60 AKTS'lik yan dal dersini de seçmek zorundadırlar. Ancak "yan dal" uygulaması ülkedeki üniversitelerin özerklik düzeyine bağlı olarak kurumlar arasında farklılık gösterebilmektedir. Yan dal seçimi konusunda öğrencileri sınırlayan yönetmelikler bulunmamakla birlikte, Turku Üniversitesi Fin Dili Bölümü öğrencilerinin genellikle Fin-Ugor Dilleri, Fin Edebiyatı ve Felsefe gibi yan alanları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler gerek ana gerekse yan dal diploması alabilmek için "temel düzey" ve "orta düzey" olarak adlandırılan dersleri lisans öğrenimlerinin sonuna kadar başarıyla tamamlamak zorundadırlar.

Fince öğretmenliği eğitiminin ikinci basamağı olan eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme departmanındaki yüksek lisans sürecinde bulunan öğrenciler, alanlarıyla ilgili olan bir lisans programında "ileri düzey dersler" olarak adlandırılan dersleri de almakla yükümlüdür. Bu derslerin bir kısmı öğrencileri eğitimlerinin sonunda savunmaları gereken yüksek lisans tezine hazırlamaya yöneliktir.

Turku Üniversitesinde, Fince öğretmenleri "İnsani Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimleri Alanları Öğretmenleri için Pedagojik Çalışmalar" isimli yüksek lisans programından yetiştirilirler. Bu programın işleyişinde üç farklı kurum koordineli olarak çalışmaktadır. Bunlar Eğitim Bilimleri Departmanı, Öğretmen Eğitimi Departmanı ve Turku Öğretmenlik Uygulama Okuludur. Eğitim bilimleri dersleri ilgili departman tarafından farklı branş öğretmeni adaylarına ortak şekilde verilirken, alana yönelik konu didaktiği dersleri öğretmen eğitimi departmanından alınır. Toplamda dört adet olan staj dersi ise Öğretmenlik Uygulama Okulunda gerçekleştirilir. Finlandiya'da öğretmen eğitiminin en önemli unsurlarından birisi olarak kabul edilen söz konusu staj dersleri bu araştırmanın odak noktalarından birisidir.

Fince Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" Dersleri

Finlandiya eğitim sisteminin en önemli dayanağını öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sistemi Fin eğitim politikalarının başlangıç noktasıdır (Sülün, 2015, s. 16). Jussila ve Saari (2000'den aktaran Sülün, 2015, s. 16) çalışmalarında, Fin öğretmen yetiştirme programlarının, sistemli akademik yapısı ve yüksek kalitesi nedeniyle, birçok araştırma ve çalışma sonucunda takdir gördüğünü belirtmişlerdir.

Finlandiya'da öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler, yükseköğretimin ikinci basamağını oluşturan yüksek lisans eğitimi esnasında verilirler. Ülkedeki üniversitelerin bazılarında bulunmasa da Turku Üniversitesi Fin Dili Bölümü gibi öğretmenlik alt yapısı oluşturmaya yönelik programlarda lisans öğrenimi sırasında öğrencilere "Okul Gözlemi" adında 2 AKTS'lik bir seçmeli ders sunulmaktadır. Tek dönemlik olarak sunulan bu ders, özellikle öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu dersin aday tarafından alınıp alınmadığı eğitim fakültesine başvuru esnasında jüri tarafından göz önünde bulundurulur.

Sözü edilen ders kapsamında gerçekleştirilecek gözlem faaliyetleri, Turku Üniversitesi Öğretmenlik Uygulama Okulunda yapılır. Dersi alan öğrenciler, her hafta girdikleri sınıflardaki gözlemlerini rapor hâline getirirler. Bu raporlardan oluşan bir dosyayı dönem sonunda dersin sorumlu öğretim elemanına sunarlar. Dersten alınacak başarı notu bu dosyadan hareketle belirlenir.

Dünyanın diğer ülkelerinde görülmeyen bir uygulama olarak, Finlandiya'da öğretmen eğitimi veren üniversiteler kendi bünyesinde uygulama okulları bulundurmak zorundadırlar. Öğretmenlik uygulama okullarının iki temel görevi vardır. İlk görev, eğitim fakültelerinin bir alt birimi olarak gelecekteki öğretmenlerin yetiştirilmesine katkıda bulunmak; diğeri ise ilkokuldan lise seviyesine kadar öğrencilere eğitim vermektir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına yakını alanlarında doktora eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlik uygulama okullarının diğer bir işlevi ise, yeni eğitim metot ve teknolojilerinin denenmesine ortam hazırlamak ve bu sayede eğitimdeki en yeni değişim ve gelişimlerin takip edilmesine olanak sağlamaktır.

Lisans eğitiminde sadece bir seçmeli dersle sınırlı kalan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, yüksek lisans aşamasının odak noktası durumundadır. Stajın türüne göre değişmekle

birlikte "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde adaylar tarafından; öğretmen gözetiminde ders verme, kendi başına ders verme, gözlem yapma, öğrencilerin ev ödevlerine yardım etme, okul kütüphanesinde çalışma ve öğretmenler arasında yapılan toplantılara katılma gibi çeşitli faaliyetler yürütülür.

Staj faaliyetlerinin yürütülmesi için Eğitim Fakültesinden bir öğretim elemanı ile Uygulama Okulunda görev yapan ve "kılavuz öğretmen" olarak adlandırılan bir Fince öğretmeni görevlendirilir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı istisnai durumlar haricinde beşi geçmez. Turku Üniversitesi öğrencileri için stajlar genellikle haftada on iki saat olarak yapılsa da bu konuda bir yönetmelik bulunmamaktadır.

Stajlarda öğrencilere rakamsal bir not verilmez; sadece "başarılı" ya da "başarısız" ifadeleri ile değerlendirme sonucu açıklanır. Okuldaki kılavuz öğretmen ve sorumlu öğretim elemanı değerlendirme konusunda yetkilidirler. Söz konusu değerlendirme sürecinde öğrencinin tuttuğu aktivite dosyasının sorumlu öğretim elemanına ibrazı zorunludur. Yüksek lisans programının içeriğinde bulunan dört staj dersinin herhangi birinden başarısız olan öğretmen adayı, sonraki dönemde aynı staj dersini tekrar almakla yükümlüdür. İkinci kez aynı staj dersinden başarısız olunması durumunda, öğrenci eğitim fakültesine girişte jüri tarafından yapılan sınava tekrar girmek zorunda kalır.

Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fince öğretmeni olabilmek için eğitim gören öğrenciler, diğer branş öğretmenliklerinde olduğu gibi dört farklı staj dersi görürler. Öğrencilerden bu stajları iki yıllık yüksek lisans eğitim sürecinde bitirmeleri beklenmektedir.

İlk staj "Kılavuzlu Uygulama 1" adıyla programda yer alır. Bu stajın amacı ilgili kaynakta (Turun Yliopisto, 2013, s. 371) "eğitim ve öğretime karşı olumlu bir tutum geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını anlama; geniş bir yelpazede öğretmenlerinin işinin gereksinimlerini öğrenme" olarak ifade edilir. Ayrıca bu staj; derslere alışma ve egzersiz yapma, planlama, grup ve bireysel çalışma yapabilme, öğretimin denetlenmesi, bir asistan öğretmen gibi davranabilme, okulla ilgili konularda bilgi sahibi olma gibi becerileri geliştirmeyi amaçlar.

Genel olarak öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamasını hedefleyen "Kılavuzlu Uygulama I", öğretmen adaylarına uygulama okulunu, okulun eğitim yapısını, öğrenci-öğretmen ilişkilerini gözlemleme imkânı vermesi bakımından önemlidir. Yapılacak olan okul gözlemlerinin öncesinde ve sonrasında uygulama okulu öğretmeni ile staj grubu arasında yapılan değerlendirme ve planlama toplantıları, adayların gözlemleriyle ilgili sorularına cevap bulması hususunda önem arz eder.

133 saat süren bu derste yapılacak olan etkinlikler ve bu etkinlikler için tavsiye edilen süreler şu şekildedir (Turun Yliopisto, 2013, s. 372):

- Oryantasyon dersi (16 saat)
- Kılavuz öğretmen eşliğinde eğitime katılma (31 saat)
    - Dersleri takip etme (24-27 saat)
    - Öğrencinin verdiği dersler (4-7 saat)
- Rehberlik hizmetleri (20 saat)
- Okul stajı (6 saat)
- Bireysel öğretimin planlanması (60 saat)

Yine bu ders kapsamında, öğretmen adayları için tek ya da çift olarak ders anlatabilecekleri ve 20-30 dakika süren ders anlatımı etkinlikleri de düzenlenebilir (Turun Yliopisto, 2013, s. 372).

Oryantasyon dersleri hem etkileşimi sağlar hem de öğretmen adayını ileride etkin bir parçası hâline geleceği okul ortamı ile tanıştırır. Bu dersler birinci, ikinci ve üçüncü staj dersleri kapsamında ve dönem başlarında yapılırlar. Dersler, eğitim fakültesi ya da uygulama okulunda yapılabilir. Sorumlu öğretim elemanı, kılavuz öğretmen ve stajyerlerin katıldıkları bu derslerde, başlayan dönemdeki staj sürecinin nasıl işleyeceği, hangi faaliyetlerin yürütülmesi gerektiği ve öğretmen adaylarından beklentilerin neler olduğu gibi konular ele alınır. Öğrenciler ilgili süreçle ilgili sorular sorarak yapacakları uygulamalar konusunda detaylı bilgilere sahip olurlar.

"Kılavuz öğretmen eşliğinde öğretime katılma", uygulama dersinin temelini oluşturmaktadır ve uygulama okulundaki sınıf içi etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler için toplamda 31 saatlik çalışma

önerilir. Sınıf içi uygulamalar, öğrencinin "gözlemci" sıfatıyla notlar alması ve bizzat konu anlatımına katılması olarak kendi içerisinde ikiye ayrılır. Bu alt kollara ne kadar saat zaman ayırılacağı konusunda esneklikler bulunmakla birlikte, bu esnekliği kullanmakla yetkili olan kişiler kılavuz öğretmenlerdir.

"Dersleri takip etme" etkinliğinde, stajyer öğretmen adayları öğretime katılmadan dersleri izler ve gözlemci olarak işlenişe dair notlar tutar. Daha sonra bu notlar rapor hâline getirilerek, dönem sonunda eğitim fakültesi kadrosunda görev yapan sorumlu öğretim elemanına sunulur.

Öğrenci tarafından konu anlatımı, ilk staj dersinde dönem sonuna doğru gerçekleştirilen bir faaliyettir. Sonraki staj derslerinde ise öğretmen adayının hangi tarihte ve hangi konuyu nasıl sunacağı, kılavuz öğretmen ile aday tarafından birlikte kararlaştırılır. Bu noktada öğretmen adayı tarafından yapılmış olan bireysel öğretim planı büyük önem taşır. Kılavuz öğretmen, gerekli gördüğü takdirde bu plan üzerinde birtakım değişikliklere gidebilir.

Finlandiya'da eğitimin her kademesinde rehberlik hizmetlerine üst düzeyde önem verilir. Buna bağlı olarak uygulama derslerini alan stajyerler, öğretmen uygulama okullarının rehberlik servislerinde çalışırlar. Burada öğretmen adaylarından servisin işleyişi ve rehberlik uzmanlarının öğrencilerle olan iletişimleri gibi konularda gözlemler yapmaları ve notlar almaları istenir. Bu gözlem notları da dönem sonunda, hazırlanan dosya içerisinde dersin sorumlu öğretim elemanına sunulmalı ve değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.

"Okul stajı" öğretmen adaylarının uygulama okulunda dersler dışında yürütülen tüm faaliyetleri gözlemledikleri ve bunlarla ilgili bilgi alarak kendilerini mesleki anlamda geliştirdikleri bir süreçtir. Öğretmen adayı okulun idari işleyişi, yönetim kadrolarının görevleri, kurulların ve zümrelerin teşkilatlanması, veli toplantıları ve benzeri konularda da kendisini geliştirmek zorundadır.

"Bireysel öğretim planlaması", uygulama derslerinde en çok zaman ayırılan faaliyettir. Uygulama dersi alan adaylardan, dönem boyunca kendi fikirlerinin ve yaratıcılıklarının yardımıyla dersin öğretimiyle ilgili planlar yapmaları ve yeni fikirler geliştirerek zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleri konusunda çeşitli öneriler sunmaları beklenir. Bu planlar ile önerilerin kılavuz öğretmen ve sorumlu öğretim elemanıyla birlikte değerlendirilmesi; uygulanabilirliği hususunda tartışılması son derece önemlidir. Staj gruplarının sorumlu öğretim elemanıyla birlikte düzenli olarak yaptıkları oryantasyon derslerinde de sözü edilen planların ve önerilerin tartışmaya açılması beklenir. Stajyer öğretmenlerden her şeyin uzmanı olmaları beklenmez, fakat değişik metot ve yaklaşımları denemek konusunda sürekli istek duymalıdırlar. (Turun Yliopisto, 2015, s. 7).

"Kılavuzlu Uygulama II" dersi, "Kılavuzlu Uygulama I" dersinin sonraki aşaması olarak programda yer alır. Ancak bir staj dersini başarılı ile tamamlamak, sonraki ders için ön koşul değildir. Bir dersin öğretmen adayı tarafından seçilebilmesi için önceki uygulama dersinin en az bir kez alınmış olması yeterlidir.

Program kataloğunda "Kılavuzlu Uygulama II" dersinin amacı, "öğretmen adayının, öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin ve öğretmenlik işinin bilincine varması, öğrencinin öğrenmesi ve gelişmesinin destekleyicisi olması, öğrencilerin hazırlıklarının ve ders planlarının kontrol edilmesi, değerlendirmenin nasıl yapılacağının öğretilmesi, öğretimle ilgili çeşitli becerilerin çeşitli öğretim durumlarına göre uyarlanabilmesi" (Turun Yliopisto, 2013, s. 378) olarak belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle "Kılavuzlu Uygulama II" dersinin, önceki staj dersine nazaran daha geniş bir amaç yelpazesine sahip olduğu görülür.

İlk staj dersi gibi toplamda 133 saatlik bu dersin kapsamındaki çalışmalar ve bu çalışmalara ayrılacak olan saatler şu şekildedir (Turun Yliopisto, 2013, s. 378-379):

- Oryantasyon dersi (6 saat)
- Kılavuz eşliğinde öğretime katılma (30 saat)
    - Dersleri takip etme (15-22 saat)
    - Öğrencinin verdiği dersler (8-15 saat)
- Rehberlik hizmetleri (20 saat)
- Küçük grup çalışması (4 saat)
- Okul stajı (20 saat)
- Bağımsız öğretim planlaması (53 saat)

Verilen dağılıma göre, ilk staj dersine oranla oryantasyon derslerinde önemli miktarda azalma görülmektedir. Bu azalmanın sebebi, bu aşamadaki öğretmen adaylarının oryantasyon ihtiyacının ilk staj dersindekine oranla daha düşük olmasıdır. Dersleri takip etme ve bireysel öğretim planlaması saatlerinde düşüş gözlenirken; öğrencinin verdiği dersler, rehberlik hizmetleri ve okul stajında süre artışı olmaktadır. Bu staj dersinde ilk kez öğretmen adaylarına sunulan küçük grup çalışmaları da kılavuz öğretmenin kendi sorumluluğunda bulunan öğrencilere vermiş olduğu görevlerin yerine getirilmesinden ve bu görevlerin sonuçlarının değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bu derslere kılavuz öğretmenin üzerinde sorumlu olduğu stajyerlerin hepsi katılırlar. Bu sayı dört ila yedi arasında değişiklik gösterir.

Güncel katalogda dersin amacı, "Öğretmen adayının kendi öğretmenlik yeteneklerinin farkına varmasını ve gerçekleştirebilmesini sağlamak; öğrenci çeşitliliğinin farkına varma ve ihtiyaçları bu çeşitliliğe göre belirleyebilme becerisini kazandırmak" (Turun Ylipisto, 2013, s.379) olarak yer almaktadır.

133 saatlik ders dâhilindeki çalışmalar ise şu şekilde sıralanır: (Turun Ylipisto, 2013, s.380)

- Oryantasyon dersleri (6 saat)
- Dersleri takip etme (30 saat)
    - Dersleri takip etme (15-22 saat)
    - Öğrencinin verdiği dersler (8-15 saat)
- Rehberlik hizmetleri (24 saat)
- Küçük grup çalışması (3 saat)
- Okul stajı (20 saat)
- Bağımsız öğretim planlaması (50 saat)

Bu stajın çalışmalar bakımından önceki dersten büyük farklılıklar göstermediği anlaşılmaktadır. En önemli değişiklik ise rehberlik hizmetlerinin gözlemine daha fazla zaman ayırılmasıdır.

2011 yılına kadar öğretmen adaylarının "Kılavuzlu Uygulama III" dersi için gereken uygulamaları Turku Öğretmenlik Uygulama Okulu dışında, Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren okullarda gerçekleştirmeleri zorunluydu. Bu sayede öğretmen adaylarının, her unsuruyla mükemmelleştirilmiş olan uygulama okullarının yanı sıra diğer okullardaki eğitim ortamlarını tanımaları amaçlanmıştır. Ancak Eğitim Bakanlığı kadrosunda çalışan öğretmenler bu faaliyetler için herhangi bir ek ücret almadıklarından ötürü itirazda bulunmuştur. Buna bağlı olarak Öğretmen Sendikası, kurum dışı staj uygulamalarına son verilmesi konusunda Üniversite yönetimine baskı yapmış ve 2011-2012 akademik yılından itibaren "Kılavuzlu Uygulama III" dersinin öğretmenlik uygulama okulu dışında yapılması uygulamasına son verilmiştir.

Staj eğitiminin son aşaması, "Kılavuzlu Uygulama IV" isimli dersle tamamlanır. Diğer tüm stajlar gibi, "Kılavuzlu Uygulama IV" de Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde hizmet veren Uygulama Okulunda yürütülen ve toplamda 133 saatlik faaliyetleri kapsar.

Dersin amacı "Öğretmen adaylarına okulu tüm unsurlarıyla tanıtmak, adayların okul sisteminin bütününü kavramalarına yardımcı olmak ve onları desteklemek" (Turun Ylipisto, 2013, s. 280) olarak belirlenmiştir. Bu dersin, öğretmen adaylarının kendini geliştirmenin önemini kavrayan, eleştirel düşünebilen, etiğe uygun ve sağlam çözüm önerileri üretebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlaması beklenir.

"Kılavuzlu Uygulama IV" dersinin kapsamındaki çalışmalar şunlardır (Turun Ylipisto, 2013, s. 380):

- Uzman dersleri (6 saat)
- Dersleri takip etme (30 saat)
    - Dersleri takip etme (15-22 saat)
    - Öğrencinin verdiği dersler (8-15 saat)
- Rehberlik hizmetleri (24 saat)
- Küçük grup çalışması (3 saat)
- Okul stajı (20 saat)

- Bağımsız öğretim planlaması (50 saat)

Yukarıda verilen çalışmaların dağılımı incelendiğinde, son uygulama dersinin bir öncekiyle tek bir unsur haricinde tamamen benzediği görülmektedir. Öğrencilerin bu aşamada ders takibinden çok verdikleri derslere zaman ayırmaları tavsiye edilir (Turun Ylipisto, 2013: 381).

Son uygulama dersinde oryantasyon derslerinin yerine gelen uzman dersleri, uygulama okulundaki kılavuz öğretmen ile stajyerliğini tamamlamak üzere olan öğrencinin birebir olarak gerçekleştirdiği ve dönemlik altı saati kapsayan çalışmalardır. Bu ders saatlerinde stajyerin ders anlatma performansının değerlendirilmesi ve performansa yönelik tavsiyeler ön plan tutulur.

Dört uygulama dersini de başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarına, söz konusu uygulamalarda gerçekleştirdiği tüm faaliyetleri gösteren bir belge verilir. Ayrıca uygulama sürecini bitiren öğretmen adaylarından okulun internet sitesi üzerindeki ilgili sanal formlara stajlar hakkında geri bildirimlerde bulunması beklenir. Geri bildirimler, Turku Üniversitesinde branş öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları çalışmalarını daha nitelikli hâle getirmek için kullanılır.

Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri

Dünya üzerindeki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen yetiştirme sisteminin önemli parçalarından birisi, öğrencilerin bölümlerinde öğrendikleri kuramsal bilgileri okul ortamlarında yapacakları gözlem ve uygulamalarla bütünleştirmelerine olanak sağlayan "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleridir. Bu dersler sayesinde ana dili öğretmeni yetiştiren programlar, öğrencilerine öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme olanağı tanımış olurlar. Yine sözü edilen dersler sayesinde, Türkçe öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca alanlarında edindikleri bilgi ve becerileri gerçek eğitim ortamında verimli ve doğru biçimde kullanma olanağını elde ederler.

Uygun, Ergen ve Öztürk çalışmalarında (2011, s. 390), köklü geleneğe rağmen, Türkiye'de etkin ve verimli bir uygulama eğitiminin olmadığını dile getirerek; uygulama eğitimine yönelik sorunları şu şekilde sıralarlar:

- Programlarda "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" gibi dersler olmasına rağmen bu dersler yetersizdir ve etkili bir şekilde hayata geçirilememektedir.
- Uygulama yapılan okullarda öğretmen adayları kendilerini geliştirebilecek ortam bulamamaktadır.
- Uygulama yapılan okullarda görevli personelin uygulama eğitimi konusundaki bilinç ve beceri düzeyi yetersizdir.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren fakülteler ile uygulama yapılan okullar arasında iş birliği ve eşgüdüm eksikliği görülmektedir.

Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının meslekî bilgi ve becerilerini geliştirmelerinde hayati rol oynayan öğretmenlik uygulamalarında hedeflenen başarıya ulaşılamaması, karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik araştırmaların yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 391).

Öğretmenlik eğitimi veren programlarda öğrenim gören öğrencilerin okullarda gerçekleştirdikleri uygulama çalışmalarının yasal dayanakları şunlardır:

a) Millî Eğitim Temel Kanunu,

b) Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun

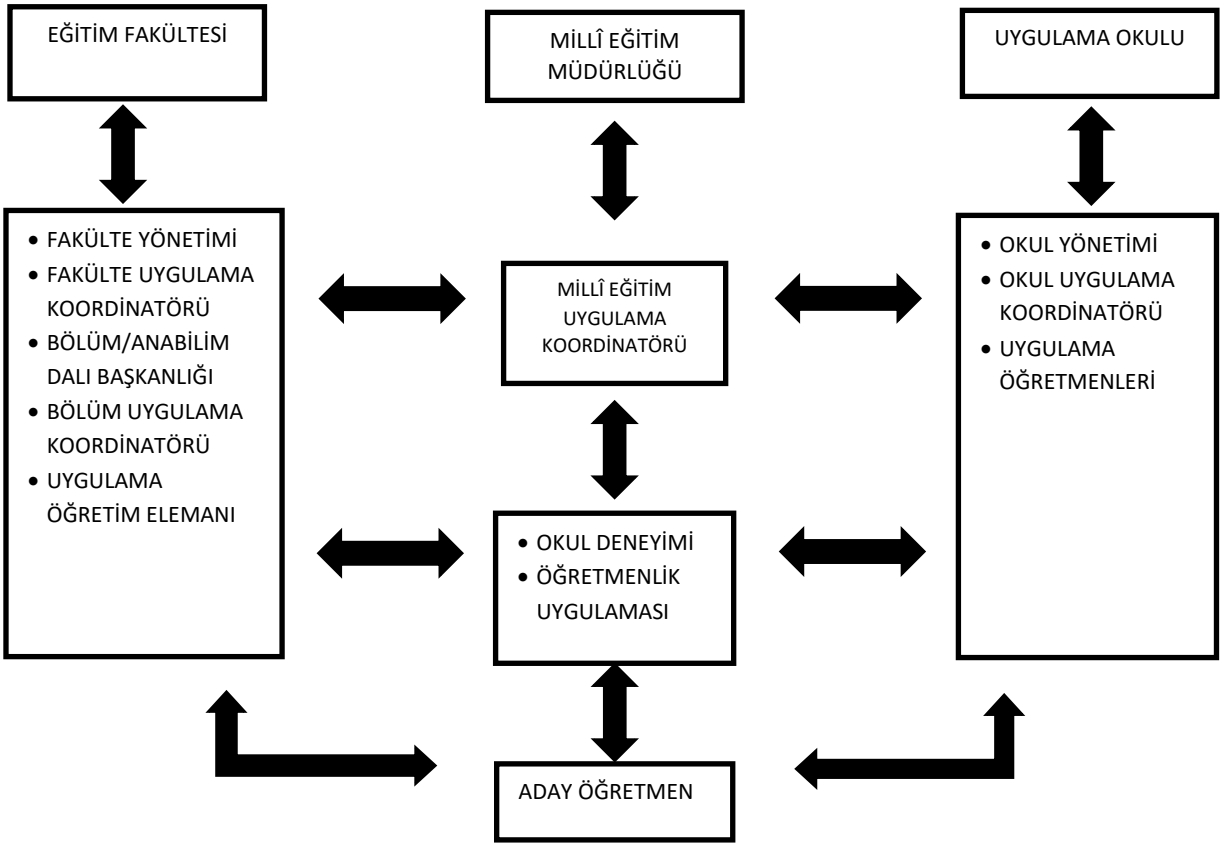
c) Yükseköğretim Kanununun ilgili hükümlerine dayanarak çıkartılan yönetmelik ve yönergeler (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2010a, s. 2).

Öğretmen yetiştiren bölümlerdeki yapılanmaya paralel olarak Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini düzenlemek amacı ile bir protokol imzalanmış ve konu ile ilgili bir yönerge yayınlanmıştır (Sulak vd. 2009, s. 3).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası, 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönergenin amacı şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1998, s. 1):

"Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek"

Sözü edilen yasal dayanaklara göre okul uygulamalarında görev alan ve sorumluluk üstlenen kurum ve kişiler aralarındaki ilişkiler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türkiye'de Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Görev Üstlenen Personel ve Kurumlar (Sulak ve Diğerleri, 2009, s. 4)

Şekil 2'den anlaşılacağı üzere "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde ana dili öğretmeni adaylarına rehberlik yapmakla görevli olan yetkililer, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenidir. Ayrıca okul ve fakültelerdeki süreci düzenleyen, esaslara uygun şekilde yürütülmesini sağlamakla görevli uygulama koordinatörleri bulunmaktadır. Bunlardan fakülte uygulama koordinatörü, millî eğitim uygulama koordinatörüyle iş birliği yaparak; kadro yapısı ve ulaşım olanakları gibi çeşitli kriterleri göz önünde bulundurarak uygulama okullarını tespit eder. Bölüm uygulama koordinatörü ise okul seçimlerinde fakülte koordinatörüne yardım etmenin yanı sıra; her öğretim elemanının sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının kimler olacağını belirler.

Uygulama öğretim elemanı ise öğretmen adayının okulda gerçekleştireceği etkinlikleri planlama, bu etkinlikler hakkında öğrencilerine önceden bilgi verme, okulda geçirilen süreci düzenli olarak takip etme, öğrencinin performansını değerlendirme ve her konuda rehberlik etme gibi görevleri üstlenir. Ayrıca uygulama öğretim elemanı, her hafta seminer çalışmaları yapılmasını sağlar ve bu sayede öğretmen adayları kendi deneyimlerini birbirleriyle paylaşma olanağı bulurlar. Yine uygulamadan sorumlu öğretim elamanları okullara giderek, adayın durumunu yerinde denetlerler.

Öğretmen adaylarının okul ortamında bulundukları ve deneyim kazandıkları dersler 1950'li yıllardan bu yana öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer almaktadır. 1998 yılındaki düzenleme ile daha önceki yıllarda sadece iki haftalık stajdan ibaret olan okul uygulamalarına ağırlık verilerek; "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine öğretmen

yetiştiren programların içeriğinde yer verilmiştir. Öğretmen yetiştiren programlarda 1998 öncesindeki staj uygulamalarına değinen Şişman (1999, s. 10), sadece tek bir staj dersinden ibaret olan uygulamayı "kısa süreli ve verimsiz" olarak nitelendirir. Türkiye'de "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri konusunda son dönemde gerçekleştirilen diğer önemli düzenleme 2006-2007 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeye göre "Okul Deneyimi" ders saatleri azaltılmış; gerekçe olarak uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar gösterilmiştir. Sözü edilen düzenlemeye bağlı olarak, 2016-2017 akademik yılı itibarıyla Türkiye'de Türkçe öğretmenliği de dâhil olmak üzere ilköğretim ikinci kademede görev alacak öğretmenleri yetiştiren tüm bölümlerin programlarında yedinci yarıyılda "Okul Deneyimi" ve Sekizinci Yarıyılında "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri bulunur. 2006 yılında yapılan düzenlemeden önce ikinci dönemde verilen "Okul Deneyimi I" ve yedinci dönemde verilen "Okul Deneyimi II" dersleri "Okul Deneyimi" adı altında birleştirilmiştir. Söz konusu düzenleme için öğrencilerin henüz yeterli birikime sahip olmadan okul ortamına girmelerinin olumsuz etkisi ve okulların bulunması sürecinde yaşanan sıkıntılar gerekçe olarak gösterilmiştir. Verimli eğitim sistemlerine sahip ülkelerde, öğretmenlik uygulamalarının ağırlığı giderek önem kazanırken, Türkiye'de okul uygulaması derslerinin sayısındaki azalma düşündürücüdür. 2018-2019 akademik yılından itibaren Türkçe öğretmenliği programı içeriği güncellenmiştir. Yeni düzenlemeyle, Türkçe öğretmenliği lisans programının yedinci yarıyılında "Öğretmenlik Uygulaması 1" ve sekizinci yarıyılda bulunan "Öğretmenlik Uygulaması 2" derslerinin haftalık ders saati "8" (2 teorik + 6 uygulama saati), AKTS değerleri ise ders başına "10" olarak belirlenmiştir. Ancak söz konusu düzenleme Türkçe öğretmenliği programı son sınıflarında 2021-2022 akademik yılından itibaren yer alacaktır.

Öğrencilerin, fakültelerin dışına çıkarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında çalışmalarını yürüttüğü derslerden ilki olan "Okul Deneyimi" dersi resmi kaynaklarda şu şekilde tanımlanmaktadır (MEB'den aktaran Aytaçlı, 2012, s. 15):

"Okul deneyimi; öğretmen adaylarına okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıtma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar hâlinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanma olanağı veren bir derstir."

"Okul Deneyimi" dersini alan ana dili öğretmeni adayları, kılavuz öğretmenlerinin denetiminde plan yapma, çeşitli etkinlik ve alıştırmaları düzenleme, öğrenci çalışmalarını değerlendirme gibi etkinlikleri gerçekleştirirler. Bu dersin amaçlarına ulaşılabilmesinin temelinde öğretmen adaylarının gözlem becerileri yatmaktadır. Okul ortamının gözlemi öğretmen adayları için mesleki anlamda elde edecekleri ilk deneyim anlamına gelir.

"Okul Deneyimi" dersi tamamlandığında öğretmen adaylarının şu özellikleri kazanmış olmaları beklenir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 397):

- Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanıma
- Okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma
- Sınıf ortamında ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma

Ana dili öğretmeni adayları uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından belirlenen etkinlikleri kendilerine tanınan süre içerisinde yerine getirmekle yükümlüdür. Dosya hâlinde hazırlanıp uygulama öğretim elemanına teslim edilen dokümanlar, dönem sonunda ders notunun verilmesi aşamasında kullanılır. Ayrıca dersin teorik boyutunu kapsamında fakültelerde gerçekleştirilen seminerlerde öğretmen adayları sorumlu öğretim elemanı ile gözlemleri başta olmak üzere okulla ilgili çeşitli konuları tartışırlar.

"Öğretmenlik Uygulaması" ise öğretmen adayının lisans dönemi boyunca edinmiş olduğu bilgi, beceri, davranış ve kuramsal bilgileri okul ortamı içinde uygulamaya koyup, deneyebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için hazırlanan bir derstir (Davran, 2006, s. 28). Bu nedenle, tüm diğer branş öğretmenleri gibi ana dili öğretmenlerinin de meslek deneyimlerinin başlangıcı olarak kabul edilecek bu derse yönelik uygulamalar titizlikle yürütülmelidir.

Türkçe öğretmenliği programının sekizinci yarıyılında yer alan "Öğretmenlik Uygulaması" dersi, "Okul Deneyimi" dersinin devamı niteliğindedir ve bu derslerde öğrenilenlerin yanı sıra, kazanılan deneyimlerin de kullanılmasını gerektirmektedir. Bu ders bünyesinde Türkçe ve diğer branşlarda öğretmenlik eğitimi alan adayların, öğretmenlik mesleğini icra etmeleri beklenir.

Ana dili öğretmeni adayları için öğretmenlik uygulaması dersi, Türkçe derslerini izleme, kendisinden sorumlu branş öğretmeni gözetiminde Türkçe derslerini anlatma, sınav sorusu hazırlama, sınav kâğıdı okuma, nöbet tutma ve idari işlerin gözlemlenmesi gibi öğretmenlik mesleğine ait faaliyetleri kapsar (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2010b, s. 2). Dersin sekiz saatlik haftalık yükünün altı saati okul uygulamalarına, iki saati ise fakültedeki ders ve seminerle ayrılmış durumdadır. Fakültedeki teorik derslerin yürütülmesinde sorumlu olan kişi uygulama öğretim elemanıdır.

Yükseköğretim Kurulu, öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarını şöyle belirlemiştir (1998, s. 28):

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmen yeterliliklerini geliştirebilme
- Kendi alanının ders programlarını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme
- Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme

Bu amaçlara bağlı olarak öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olarak beklenen yeterlilikler ve yapılması gereken çalışmalar da şunlardır (YÖK, 1998, s. 28):

- Uygulama saatinin en az üç saatinde sınıfa girerek ders öğretimini gerçekleştirme
- Öteki ders saatlerinde o gün öğretimini yapacağı derslerle ilgili son hazırlıkları yapma
- Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve öteki görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlama
- Verdiği dersle ilgili olarak uygulama öğretmeniyle görüşme
- O gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapma

"Öğretmenlik Uygulaması" ve "Okul Deneyimi" derslerinde kullanılan değerlendirme süreci birbirine benzer şekilde yapılandırılmıştır. Dönem boyunca okulda gerçekleştirilen etkinliklere bağlı olarak aday öğretmen tarafından hazırlanan uygulama dosyası dönem sonunda sorumlu öğretim elemanına teslim edilir. Uygulama öğretmenleri her iki derste de sorumlu oldukları öğrencilerin okul ortamında gerçekleştirdikleri çalışmaları aralıklı olarak gözlemleyerek değerlendirirler.

Söz konusu derslerin ara sınav notu uygulama öğretmeninin yukarıda sözü edilen gözlemlerinden hareketle verilir. Genel sınav notu verilirken ise, uygulama öğretim elemanının bizzat okula gelerek izlediği öğretmen adayının başarı düzeyi ve adayın dönem boyunca hazırlamış olduğu etkinlik dosyası göz önüne alınır. Uygulama öğretmeninin adayla ilgili doldurup uygulama öğretim elemanına göndermiş olduğu değerlendirme formunun da notun belirlenmesi konusunda etkisi vardır.

"Okul Deneyimi" dersi 1 saat teorik ve 4 saat uygulama ile haftada 5 saat olarak programda yer alırken; öğretmenlik uygulaması haftada 2 saat teorik ve 6 saat uygulama ile toplamda 8 saatlik bir derstir. İki dersin toplamı haftalık ders saati bakımından Türkçe öğretmenliği toplam ders yükünün yaklaşık olarak %8'ini oluşturmaktadır. Teorik dersler fakültede bir öğretim elemanı tarafından yürütülür, buna karşılık uygulama derslerinin tamamı okullarda yapılır.

"Okul Deneyimi" Türkçe öğretmenliği programında 8 AKTS kredisine sahip bir ders olarak yer alır. Bu bakımdan 240 AKTS'den oluşan programın %3,33'lük kısmını oluşturmaktadır. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ise Türkçe eğitimi bölümünde %4,16'lık oranı ile kredi ağırlığı en yüksek olan derslerden birisidir (10 AKTS). Bu yüzden özellikle öğrencilerin sekizinci dönemdeki not ortalamaları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir.

"Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin sorunsuz ve program amaçlarına uygun şekilde yürütülebilmesi için üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullar arasındaki iş birliğinin önemi aşikârdır. Sözü edilen iş birliğinin amaçları şu şekildedir:

- Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak.
- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki iş birliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak.
- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak (YÖK, 1998, s. 5).

Okul-fakülte iş birliğinin bir diğer boyutu da sözü edilen derslerin değerlendirilmesi aşamasında ortaya çıkar. Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Sonrasında ise uygulama öğretmeni gözlem formalarını kullanarak öğretmen adayının ders başarısı ile ilgili kanaatini uygulama öğretim elemanına bildirmesi yine iş birliğinin bir diğer göstergesidir. Türkiye'de sıklıkla gündeme gelen okul uygulamaları derslerin yetersizliği sorununun bir nebze de olsa azaltılabilmesi için her iki eğitim kurumunun da koordineli ve sistemli şekilde çalışmalarını yürütmesi gerekliliği açıktır. Özellikle eğitim alanında yüksek verimliliği olan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine göz atıldığında, Türkiye'deki okul uygulamalarının nicelik bakımından geride olduğu da göz ardı edilemeyecek bir durumdur.

Tartışma ve Sonuç

Finlandiya öğretmen yetiştirme programlarının en dikkat çekici özelliğinin uygulama ve teorinin bir sentez hâlinde sunulmasıdır. (Ekinci ve Öter, 2010, s. 28). Dört aşamadan oluşan ve toplamda iki akademik yıl süren okul deneyimi ile öğretmenlik uygulamasına dayanan derslerin, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Gerek Finlandiya gerekse eğitimde model olarak kabul edilen Almanya ve İngiltere gibi diğer gelişmiş ülkelerde sözü edilen derslerin branş öğretmeni yetiştiren programların en önemli unsurlarından birisi olarak kabul edildiği görülmektedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemi de bu çağdaş anlayış gereği, uygulamaya ve okul deneyimine daha fazla ağırlık verilen yeni düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Finlandiya ve Türkiye'deki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayıları, AKTS değerleri ve bu değerlerin programın bütününe oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Finlandiya ve Türkiye'deki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Sayıları, AKTS Değerleri ve Bu Değerlerin Programın Bütününe Oranları

Ülke	Ders Sayısı	Programdaki Oranı	AKTS Değeri	Programdaki Oranı
Finlandiya	4	%9,5	20	%10
Türkiye	2	%3,1	18	%7,3

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin sayısının Finlandiya'da Türkiye'nin iki katı olduğu görülmektedir. Bu derslerin öğretmen eğitimi programının içindeki payları ise Finlandiya'da Türkiye'de olduğunun üç katından fazladır. Söz konusu derslerin AKTS değerleri ve bu değerlerin programdaki oranları bakımından da Finlandiya'daki ana dili öğretmeni yetiştirme süreci Türkiye'nin önünde görülmektedir.

Bir Fince öğretmeni adayı hizmet öncesi eğitim sürecinde toplam 532 saat "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersi alırken, Türkçe öğretmeni adayları 182 saat ders alarak meslek yaşantılarına başlamaktadır. Finlandiya'da lisans düzeyinde sunulan bir seçmeli ders olan "Okul Gözlemi" de hesaba katılırsa ders sayısı, AKTS değeri ve ders saati bakımından iki ülke arasındaki fark daha da artacaktır.

Türkçe ve Fince branş öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerindeki staja yönelik dersleri arasındaki önemli bir diğer farklılık, Türkiye'deki üniversitelerde söz konusu derslerin eğitim sürecinin son yılına sıkıştırılmasına karşılık Finlandiya'da söz konusu derslerin mümkün olduğunca geniş bir zaman aralığına yayılmış olmasıdır.

2021-2022 akademik yılından itibaren, gerçekleştirilen son düzenlemenin Türkçe öğretmenliği programının dördüncü sınıflarında uygulanacak olmasına bağlı olarak Tablo 1'de verilen "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin AKTS değeri ve programdaki oranları artacaktır. Ancak yine de Türkçe öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin program içerisindeki ağırlığının gerek Finlandiya gerekse Almanya, Fransa ve İngiltere gibi Batı Avrupa ülkelerindeki ana dili öğretmeni yetiştirme sistemlerinin gerisinde kalacaktır. Bu durumda Türkiye'de ortaokullar için branş öğretmenleri yetiştiren yükseköğretim

kurumlarının eğitim süresinin dört yıl, diploma düzeyinin ise "lisans" olmasının etkisi vardır. Verimli eğitim sistemlerine sahip ülkelerde branş öğretmenliği diplomaları genel olarak "yüksek lisans" düzeyinde ve beş yıllık bir eğitim sonucunda elde edilebilmektedir. Türkiye'de de buna benzer bir düzenlemenin hayata geçirilmesi hem ana dili öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğini iyileştirecek hem de "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin niceliğinin artmasına olanak sağlayacaktır. Eğitim süresi uzatılmadan yapılacak düzenlemeler; alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin sayısında azalmaya neden olacağı için verimli sonuçlar elde edilmesi son derece zordur.

Türkiye'de uygulama okulu bulunması sürecinde yaşanan güçlükler, Finlandiya'dakine benzer şekilde eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarının kurulmasıyla ortadan kaldırılabilir. Bu uygulama öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimlerine fayda sağlamanın yanı sıra; ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki pek çok öğrencinin okul ihtiyacını karşılayacaktır. Ayrıca kurumda görev yapacak eğitim ve hizmet personelleri için de istihdam oluşturacaktır. Turku Üniversitesi Turku Öğretmenlik Uygulama Okulunda 2015 yılı itibariyle çoğu doktora eğitimini tamamlamış 130 dolayında öğretmen görev yapmakta olup, 250 stajyer ve 900'ü aşkın öğrenci eğitim hizmeti almaktadır (Turun Ylipisto, 2015, s.3).

Türkiye'de hizmet veren eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarının kurulmasının sağlayacağı bir diğer fayda ise, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında yaşanan koordinasyon sorununun önüne geçilmesi olacaktır. Son yıllarda pek çok yeni üniversitenin kurulduğu ve yükseköğretime yapılan yatırımların arttığı Türkiye'de, eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarının kurulması kolaylıkla hayata geçirilebilecek bir düzenlemedir. Ancak öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları dışında da staj görmeleri, meslek yaşantılarında karşılaşacakları okul ortamlarına alışmaları gerektiğinden ötürü son derece önemlidir. Bu yüzden uygulama okulundaki stajlar mutlaka Bakanlığa bağlı okullarda gerçekleştirilecek uygulamalarla desteklenmelidir.

Çalışmada verilen bilgilerden hareketle, Finlandiya ve Türkiye'deki "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin görevli personel bakımından oldukça benzer yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Her iki ülkede de öğretmen adaylarına uygulamalarda kılavuzluk eden yetkililer uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanıdır.

Uygulama derslerinin genel işleyişi konusunda Türkiye ve Finlandiya arasında büyük farklılıklar görülmemektedir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında gerçekleştirdikleri gözlem ya da ders anlatımına yönelik faaliyetler ve üniversitede sorumlu öğretim elemanı kontrolünde düzenlenen değerlendirme toplantıları her iki ülkede de sürecin odak noktasını oluşturmaktadır. Ancak Fince öğretmeni adaylarının rehberlik servisi ve okul kütüphanesi gibi farklı birimlerde çalışmalar yürütmeleri bunun yanı sıra veli toplantılarına katılmaları, Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha çeşitli faaliyetler yürüttüğünü göstermektedir.

Yine öğretmen adaylarının başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi bakımından da her iki ülkedeki uygulamalar birbirine paralellik arz eder. Ölçme ve değerlendirme sürecinde okuldaki kılavuz öğretmen ile üniversitedeki öğretim elemanının sorumluluk üstlenmeleri her iki ülkede de karşılaşılan bir uygulamadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın 1. yazarı olan Dr. Öğr. Üyesi Celal Can Çakmakcı %80, 2. yazarı olan Prof. Dr. Necati Demir %20 oranında çalışmaya katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durumun bulunmadığı yazarlar tarafından beyan edilmiştir.

Kaynaklar

Akar, H. (2003). *Oluşturmacı öğrenme sürecinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğrencilerinin erişi, kalıcılık ve tutumuna etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies. 8*(12), 15-28.

Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1710-1722.

Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aykaç N., Kabaran, H. ve Bilgin H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies*, *9*(3), 279-292.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 36-38.

Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkinliğinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M. A. (2016). *Finlandiya ve Türkiye'de zorunlu eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.

Davran, E. (2006). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Ekinci, A ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi çalışma ziyareti raporu. Erişim Adresi: duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2010a). *Okul deneyimi.* Erişim Adresi: http://egitim. Erciyes.edu.tr/öğretmenlik/odeneyimi.doc

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2010b). *Öğretmenlik uygulaması.* Erişim Adresi: http://egitim. Erciyes.edu.tr/öğretmenlik/ouygulama.doc

Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, *2*(2), 10-18.

Eşme, İ. (1998). Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 138, 3-6.

İnce, B., Kırtıl, O. ve Özcan, E. (2008, Eylül). *Türkiye, Fransa ve İngiltere'de ana dili öğretmeni yetiştirme modellerinin karşılaştırılması.* 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 7-14.

Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 924-944.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.* Ankara: Millî Eğitim.

Özkan, S. (2014). *Kpss alan bilgisi Türkçe öğretmenliği programı ve özel alan yeterlilikleri kapsamında incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Sulak, H. Pilten, Ö. Doğan, A. ve Sulak H. (2009). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. Konya: Eğitim Akademi.

Sülün, E. (2015). Türkiye, *Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada müzik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şemşek, İ. (2015). *Sosyal politika açısından okul öncesi eğitime yönelik uygulamalar: İngiltere, Finlandiya ve Türkiye örnekleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Tosunoğlu, M. (2007). Yeni öğretmen değiştirme düzeni ve Türkçe öğretmenliği. *Kümbet Altında Dergisi,* 3, 18-23.

Turun Yliopisto (2013). *Opettajan pedagogiset opinnot, humanistinen ja matemaattis-luonnontieteellinen ala.* Turku: Turku Yliopiston.

Turun Yliopisto (2015). *Build your future careeer with us.* Turku: Turku University.

Uygun, S., Ergen, G., ve Öztürk İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*. *10*(2),389-405.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5*(7), 63-82.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Teaching education consists of subject knowledge, general culture and teaching profession knowledge courses. Education for the teaching profession includes theoretical courses and applications. Theoretical knowledge learned in theoretical courses can be transformed into professional behaviours through practices in the school environment.

In many countries around the world, school experience and teaching practice have two dimensions. The first of these is the studies carried out under the supervision of the responsible lecturers at the university. The second is the applications carried out in the school environment. These two dimensions will provide candidate teachers with the opportunity to get to know their future professions.

While countries are reforming their teacher training processes, they can benefit from the findings of the systems in the countries considered as "models". One of the most important of these countries is Finland.

In this study, school experience and teaching practice lessons in mother tongue teacher training processes in Finland and Turkey are examined. The aim of the paper is to carry out the aforementioned examination and thus to bring concrete suggestions for future regulations on the relevant issue in Turkey.

Method

This paper was planned as a qualitative case study. Since the data source of the study is mother tongue teacher training programs in Turkey and Finland, document analysis method was used. The study object of the paper consists of institutions that train native language teachers selected from Turkey and Finland. These institutions are Gazi University (Turkey) and Turku University (Finland).

Sources such as websites and official documents containing information about school experience and teaching practices in mother tongue teacher training processes in the countries included in the study were used. In addition, scientific printed sources such as the legislation in force, periodicals and non-periodical publications, theses, articles and communiqués related to the study subject were examined for data collection. After ranking the findings in the research process, similarities and differences were determined in accordance with the unique analysis methods of comparative education. Based on the sub-problems of the study, the data were arranged, and the similarities and differences of the data were determined.

Result and Discussion

The school experience and teaching practice lessons that Finnish teacher candidates receive in their pre-service education consist of four stages and last two academic years in total. These practices are the focus of the master's degree phase of the teacher training process. The teacher training system in Turkey needs new regulations that put more emphasis on practice and school experience. In the study, it was found that the number of school experience and teaching practice courses taken by native language teachers in their pre-service education is twice that of Turkey in Finland. Turku University is ahead of the universities in Turkey in terms of the ECTS values of the courses in question and the ratio of these values in the curriculum.

A Finnish teacher candidate takes 532 hours of school experience and teaching practice courses at university. Turkish teacher candidates begin their professional life by taking 182 hours of practical lessons. If the "school observation", which is an elective course offered at the undergraduate level in Finland, is taken into account, the difference between the two countries in terms of the number of courses, ECTS value and course hours will become even wider.

Another difference between the practice courses in the pre-service training of Turkish and Finnish teachers is that these courses are compressed into the last year of the education process in Turkish universities. On the other hand, in Finland, these courses are spread over as wide a period of time as possible.

Starting from the 2021-2022 academic year, the final curriculum arrangement will start to be implemented in the fourth grades of the Turkish language teaching programs. Thus, the ECTS value of practical courses and their ratio in the curriculum will increase. However, the weight of teaching practice courses in higher education institutions that train Turkish teachers will fall behind Turku University. The fact that the education period of higher education institutions that train branch teachers for secondary schools is four years has an effect on the emergence of this situation. In countries with efficient education systems (i.e France, England, Finland), branch teaching diplomas can generally be obtained at the "master's degree" level and after a five-year education. The implementation of a similar arrangement in Turkey will positively affect the quality of pre-service training of mother tongue teachers. In addition, the share of school experience and teaching practice courses in the curriculum can be increased. It is difficult to obtain productive results without extending the training period in arrangements as it will cause a decrease in the number of field education, general culture and vocational knowledge courses.

There are difficulties in the process of finding a practice school in Turkey nowadays. This problem can be eliminated by establishing practice schools affiliated to education faculties, as in Finland. This implementation provides benefits to the pre-vocational education of teacher candidates. In addition, the school needs of many students in the proximity will be met and there will be employment opportunities for education and service personnel. Another benefit of establishing practice schools affiliated to education faculties in Turkey will prevent the coordination problem between the Ministry of National Education and universities in Turkey. However, it is important for pre-service teachers to undergo internships outside of the practice schools affiliated with the faculties of education, as they need to get used to the school environments they will encounter in their professional life. Therefore, internships in the practice school should also be carried out in schools affiliated to the Ministry.

School experience and teaching practice courses in Finland and Turkey are very similar in terms of staff on duty. The demonstrator teacher in the practice and the responsible scholar in the faculty are at the core of the process in both countries. There is no significant difference between the two countries in terms of the general functioning of the practical courses. In terms of measuring and evaluating the success of teacher candidates, the practices in both countries are parallel to each other.

Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilkokul düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1188-1225.

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

Geliş/Received: 01.07.2021 Kabul/Accepted: 22.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkiye'de Okuma Güçlüğünü Gidermeye Odaklanan İlkokul Düzeyindeki Araştırmaların İncelenmesi: 2000-2020 Dönemi

Mustafa YILDIZ[*]
Mücahit AYDOĞMUŞ[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı 2000-2020 yılları arasında Türkiye'de ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma güçlüğünü gidermeye dönük bilimsel çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Araştırmada sistematik derleme yöntemi esas alınmıştır. Alanyazın taraması sonucunda birtakım dâhil etme ve dışarıda bırakma kriterlerine göre belirlenen 58 çalışma; çalışmaların genel özellikleri, katılımcıların özellikleri ve müdahale uygulamalarının özellikleri boyutlarıyla incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve tümevarımsal içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okuma güçlüğü çalışmalarının en çok 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirildiğini ve bu çalışmaların genellikle nitel araştırmalar olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda uygulanan müdahale programlarının genel olarak araştırmacılar tarafından katılımcıların özellikleri dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerden oluştuğu, okuma güçlüğünü gidermede akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı ve müdahalelerin başarılı olduğu görülmektedir. Türkiye'de okuma güçlüklerini gidermeye dönük çalışmalarda teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına, daha sistematik müdahale programlarına ve belirli standartlara sahip veri toplama araçlarına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, akıcı okuma, sistematik derleme, zayıf okuyucular, öğrenme güçlüğü

Examination of Primary School-Level Research Focusing on Overcoming Reading Disability in Turkey: 2000-2020 Period

Abstract

This research aims to evaluate the studies involving the intervention practices toward reading disabilities of primary school students in Turkey between 2000-2020. The study is based on a systematic review. As a result of the literature review, 58 studies were determined according to some inclusion and exclusion criteria and examined with the dimensions of general features, the characteristics of the participants, and intervention practices' features. Descriptive and inductive content analysis methods were used for analyzing the data. Research results showed that studies of overcoming reading disability carried out substantially with 4th-grade students and generally utilized qualitative research methods. The intervention programs generally consisted of activities prepared by the researchers considering the characteristics of the participants, fluent reading strategies were used to overcome the reading difficulties, and the interventions were successful. It is understood that there is a need for widespread use of technology, more systematic intervention programs and data collection tools with certain standards in studies aimed at eliminating reading difficulties in Turkey.

Keywords: Reading disability, fluent reading, systematic review, poor readers, learning disability

[*] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, mustafa@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3885-5322

[**] Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, mucahit.aydogmus@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1418-1100

Giriş

Okuma, bireylerin akademik ve sosyal yaşamları için önemli bir beceridir. Çünkü okumanın, hayatın diğer alanlarıyla ilişkili olan birçok becerinin gelişmesinde ve bireyin toplumsal ilişkilerini düzenleyebilmesinde temel teşkil ettiği söylenebilir. Buradan hareketle okumanın hayatın her alanında kullanılan bir yaşam becerisi olduğu ifade edilebilir (Akyol ve Çoban Sural, 2021). Okuma bireyin ilkokulda kazanması, devam eden eğitim öğretim süreçlerinde ise geliştirmesi gereken bir beceridir. Çünkü okumada yetkinlik, öğrenme süreçlerindeki akademik başarıya zemin oluşturmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014). Her ne kadar bireylerin tamamından iyi birer okuryazar olmaları beklense de bazı öğrenciler; görme, işitme, seslendirme, sıralama, sınıflandırma, ilişkilendirme, eşleştirme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin birlikte işe koşulduğu okuma süreçlerinde başarılı olamamaktadırlar (Coltheart, 2005; Tracey ve Morrow, 2006). Öğrencilerin beklenen okuma performansına sahip olmamalarında görme ve işitme kusurları (Akyol, Temur ve Erol, 2019), takvim yaşı, cinsiyet, beyin başatlığı, genel zekâ, zihinsel düşünme, özel bilişsel problemler, dikkat, sözel dil gelişimi, aile (Akyol, 2018) gibi okumaya hazır oluşla ilgili faktörler ve okul öncesi eğitim, okuma motivasyonu, okuma tutumu (Bıyık ve Erdoğan, 2017) gibi faktörler etkili olmaktadır. Ancak bazı öğrenciler bu etmenler bakımından akranlarıyla benzer özelliklere sahip olduğu halde akranlarına göre daha zayıf performans göstermektedirler (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Bir başka ifadeyle; çeşitli okuma problemleri olan bu öğrenciler okuma güçlüğü yaşamaktadırlar.

Okuma güçlüğünün alanyazında okuma bozukluğu, okuma problemi, disleksi ve okuma zorluğu gibi farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Kavramsal bütünlüğün sağlanması adına bu araştırmada okuma güçlüğü kavramının kullanılması uygun görülmüştür. Disleksi olarak da adlandırılan okuma güçlüğü, yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) ile birlikte nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanan özel öğrenme güçlüğünün alt gruplarından biridir (American Psychiatric Association, 2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma, anlama, dil kullanımı, yazılı ifade, dinleme, düşünme veya matematiksel süreçlerde düşük başarı gösterirler (Bender, 2012; Santrock, 2018). Okuma güçlüğü; yaş seviyesine göre normal zekâ düzeyi ve eğitim imkânlarına sahip olunmasına rağmen kelime okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada problemler yaşamayı (American Psychiatric Association, 2013; Morrison, 2016) ve ses bilgisel farkındalık, kelime hazinesi ve hecelemede görülen sınırlılıkları (Armbruster, 2010) ifade etmektedir. Bu öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamalarında; motivasyon ve ilgi eksikliği, aile ve çevreden kaynaklanan problemler, entelektüel becerilerin zayıflığı ve okul öncesi eğitim almama gibi faktörler etkili olabilmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). Ayrıca okuma güçlüğü; motor becerilerdeki problemler, işitsel problemler ve görsel problemler olmak üzere üç türde değerlendirilmekte ve öğrenci bu problemlerin birden çoğuna aynı anda sahip olabilmektedir (Ward, 2001). Dolayısıyla okuma güçlüğünün; beynin grafiksel sembol işleme aktivitelerinde ortaya çıkan ve bireyin okuma ve yazma becerilerini etkileyen (Rello ve Baeza Yates, 2013) bir problem olduğu söylenebilir. Okuma güçlüğü; okuma ve yazma problemlerinin bir sebebi olmasının yanı sıra Narimani ve Aghajani'ye (2004) göre ilkokul öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının temel problemi olarak görülmektedir ve akademik problemlerin %25'inin okuma güçlüğünden kaynaklandığı ortaya koyulmaktadır. Bireylerin akademik başarılarında bu denli etkili olan okuma güçlüğünün ender görülen bir problem olduğunu söylemek de zordur. Nitekim araştırmalar (Pennington, 2002; Rello ve Baeza Yates, 2013; Siegel, 2006) okuma güçlüğünün insanların %5 ile %20'sinde görüldüğünü, bu oranın okul çağı çocuklarında %3 ile %20 arasında olduğunu göstermektedir (Lyon, Fletcher ve Barnes, 2003; Saviour vd., 2008; Shaywitz vd., 2002; Snowling, Hulme ve Nation, 2020). Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin %25'inin okuma güçlüğü yaşadığı (Yurdakal, 2017) belirtilmektedir. Bu sonuçlar; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğu, okuma güçlüğünün belirtileri, tanılama süreci ve okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Okuma güçlüğünün, organik (beyin gelişme süreci), genetik, çevresel ve biyokimyasal (zihinsel faaliyetler) süreçlerden etkilendiği (Mastropieri ve Scruggs, 1997) ve birtakım belirtilerinin olduğu söylenebilir. Bu belirtiler çok küçük yaşlarda ortaya çıkmakla birlikte çoğunlukla okul çağına kadar anlaşılamamaktadır (Akın, 2020). Okuma güçlüğü, okuma ve yazma becerilerinin kullanılmaya

başlanmasından sonra gözlemlenebildiği için genellikle ilkokulda fark edilebilmektedir (Hultquist, 2006). Kelime tanımada ve akıcı okumada problem yaşamanın, okuma güçlüğünün en temel belirtileri olduğu söylenebilir (Herrmann, Matyas ve Pratt, 2006). Ayrıca ses farkındalığının zayıflığı, ses ve harfi eşleştirmede güçlük, kelimeleri seslerine ayıramama, kelime hataları yapma, akranlarından daha yavaş okuma gibi faktörler de okuma güçlüğü belirtilerindendir (Rayner vd., 2001; Vellutino vd., 2004; Walker ve Rastatter, 2003; Ziegler vd., 2003). Yurdakal'a (2017) göre ise okuma güçlüğü belirtilerinden bazıları; bozuk ve anlamsız okuma, akranlarından daha düşük okuma performansı gösterme, dikkat eksikliği, odaklanma problemi, çabuk sıkılma, vurgu ve tonlama hataları yapma, akıcı okuyamama, bazı harf ve rakamları ters yazma, hiperaktivite, dağınıklık, yavaş okuma, atlayarak okuma, kelime tekrarı ve yanlış okumadır. Bu belirtilerin fark edilmesinde şüphesiz öğretmenlerin rolü çok önemlidir çünkü öğretmenler öğrencilerinin okuma becerilerini ve kişilik özelliklerini gözlemleme imkânına sahiptir. Öğrencilerin okuma güçlüğü belirtilerinin fark edilmesiyle birlikte tanılama sürecinin ilk adımının atıldığını söylemek mümkündür. Okuma güçlüğü ile ilgili problemlerin belirlenmesi, bu problemlerin giderilmesine yönelik uygulamaların ortaya koyulması için bir ön gereklilik olarak görülmektedir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012). Türkiye'de, özelde okuma güçlüğü genelde ise özel öğrenme güçlüğü; tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirme olmak üzere iki aşamada belirlenmektedir (Akın, 2020). Sağlık kurumlarında yapılan tıbbi tanılamada algı ve zekâ testleriyle psikolojik süreç değerlendirmesi, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde de eğitsel değerlendirme yapılmakta ve öğrencinin ihtiyacı olan alanlara yönelik rapor hazırlanmaktadır (Özmen, 2017). Okuma güçlüğünün belirlenmesinde tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirme süreçlerinin yanı sıra, okuma becerileriyle ilgili standartlaştırılmamış ölçme ve değerlendirme araçları da kullanılabilmektedir. Örneğin; Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Yanlış Analizi Envanteri' öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenlere kolaylık sağlayabilmektedir. Okuma güçlüğü belirlendikten sonraki aşamada ise planlama, müdahale programları hazırlama ve bunları etkili bir şekilde uygulama gelmektedir. Çünkü okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, ihtiyaç duydukları öğretim hizmetlerini alamadıklarında, devam eden yıllarda okuma becerileri çok az gelişmekte, sınıf düzeyinin altında okuma performansı göstermekte ve zayıf okuyucular olarak kalmaktadırlar (Bursuck ve Blanks, 2010; National Reading Panel, 2000; Stanovich, 2000). Dolayısıyla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanmasının, okuma güçlüğünün giderilmesinde kritik rol oynadığı söylenebilir.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde farklı uygulamalardan (strateji, yöntem, model ve teknik vb.) yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan en çok; rehberli okuma (Yurdakal, 2017), tekrarlı okuma (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2010; Bender ve Larkin, 2003), eşli okuma (Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Stahl ve Heubach, 2005), koro okuma (Paige, 2011), eko okuma (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kato, 2012), paylaşımlı okuma (Sugara, 2012) ve okuyucu tiyatroları (Reutzel ve Cooter, 2012) gibi akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca; okuma öncesi, sırası ve sonrası okuma stratejileri, Fernald Tekniği (Polloway vd., 2013), Okuma Yetkinliği Programı (Engelmann vd., 1999), Rewards Okuma Programı (Vachon, Gleason ve Archer, 2000), Doğal Okuma Programı (Inhot, Matsoff, Gavin ve Hendrickson, 2001), Günlük Kitap Okuma Programı (Spandel, Nathan ve Robb, 2001), Çok Duyulu Okuma Metodları (Mercer, 1997), Nörolojik Etki Yöntemi (Heckelman, 1969), Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı (Begeny, 2009), Bireyselleştirilmiş Okuma Programı (Akyol ve Çoban Sural, 2021; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çayır ve Balcı, 2017), 3P Metodu (Burns, 2006; Dağ, 2010), boşluk tamamlama tekniği (Dağ, 2010; James, 2004), Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli (Dağlı Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020), Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016), Altı Dakika Yöntemi (Adams ve Brown, 2009), Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi (Keskin, 2012), PQRS Stratejisi (Westwood, 2001), Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi (Yücel, 2009) ve Kelime Kutusu Stratejisi (Joseph, 2002) gibi uygulamalar da okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılabilmektedir. Alanyazında bireylerin okuma güçlüğünü gidermeye yönelik müdahale uygulamalarını (Ege, 2019; Gül, 2019; Peksoy, 2018; Sirem, 2020), okuma güçlüğü yaşayan çocukların becerilerini (Küçükcaymaz, 2011; Seyis, 2021; Şen, 2016), okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin görüşlerini (Yurdakal, 2014), öğretmenlerin bilgi,

farkındalık ve tutumlarını (Akçay, 2014; Şahin, 2019) okuma güçlüğü olan ve normal öğrencilerin becerilerini (Alatlı, 2020; Ekşi Sınır, 2020; Karcıoğlu, 2020; Seçkin, 2012) ve okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerini (Kızılkaya, 2021) inceleyen araştırmaların ve ölçek geliştirme çalışmalarının (Topal, 2019; Tosun, 2019) yer aldığı görülmektedir. Derleme çalışmaları açısından incelendiğinde ise alanyazında; öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanan çalışmaların incelendiği (Deveci ve Koç, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2019), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği (Pürsün ve Sarı, 2020; Yıldız ve Melekoğlu, 2020), öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmaların incelendiği (Doğan ve Delialioğlu, 2020) ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların incelendiği (İlker ve Melekoğlu, 2017) görülmektedir. Ancak öğrenme güçlüğünün giderilmesine dönük müdahale uygulamalarını içeren çalışmaların incelendiği bir derleme çalışmasına rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma Türkiye'de ilkokul düzeyinde okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılan müdahale uygulamalarına odaklanması bakımından alanyazındaki diğer derleme çalışmalarından farklılaşmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin yaklaşık %80'inin okuma güçlüğü yaşadığı (Fielding Barnsley, 2000) dikkate alındığında; alanda özellikle okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik derleme çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Buradan hareketle okuma güçlüğünü gidermeye dönük müdahale uygulamalarını içeren araştırmaları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin okuma güçlüğünün giderilmesinde uygulanan müdahalelerin derlenerek, kapsamlı bir şekilde ortaya koyulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine önemli dönütler sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü derleme çalışmalarının kapsamlı kanıtlar oluşturmada güçlü bir yöntem olduğu söylenebilir (Gough, Thomas ve Oliver, 2012). Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar çerçevesinde; ilkokul düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan bireylerin özellikleri, okuma güçlüğünün belirlenme süreçleri, sınıf düzeylerine göre akıcı okuma becerileri, okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılan yöntemler ve uygulama süreleri ile ilgili bulguları sistematik bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilkokul düzeyindeki araştırmaların genel özellikleri (yayın yılı, yayın türü, yöntemi, deseni, veri toplama araçları) nelerdir?
2. Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilkokul düzeyindeki araştırmalarda yer alan katılımcıların özellikleri (sınıf düzeyi, cinsiyet, katılımcı sayısı, okuma problemleri, okuma problemlerinin belirlenmesi, bilişsel-sosyal-duygusal özellikleri) nelerdir?
3. Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilkokul düzeyindeki araştırmaların müdahale programlarının özellikleri (kapsamı ve içeriği, süresi, etkileri ve sonuçları) nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme bir probleme cevap bulmak için o alanda yayınlanan tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranmasıyla birtakım dâhil etme ve dışarıda bırakma kriterleri kullanılarak belirlenen çalışmaların sentezlenmesi olarak tanımlanabilir (Burns ve Grove, 2018; Higgins vd, 2019). Sistematik derleme çalışmaları bilimsel bilgileri içerdiğinden incelenen problemle ilgili güçlü yanıtlar üretmeleri bakımından önemlidirler (Karaçam, 2013). Sistematik derleme çalışmaları; objektif olması, alanyazın taramasının bir yöntem dâhilinde yapılması, kapsamlı ve tekrar edilebilir olması, çalışmaların belirlenmesinde kullanılan kriterlerin açıkça belirtilmesi, sentezleme sürecinde en küçük bulguların bile derlemeye dâhil edilmesi bakımından kabul görmektedir (Hemingway ve Brereton, 2009; Moule, Aveyard ve Goodman, 2016). Bu araştırma da Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında yayınlanan okuma güçlüğü çalışmalarını derlemeyi amaçladığından sistematik derleme yöntemi esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Sistematik derleme süreci; Moher vd. (2009) tarafından önerilen aşamalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar: 1- İlgili çalışmaları tanımlama ve dâhil etme/ dışarıda bırakma kriterlerini belirleme, 2- Alanyazın tarama stratejisi geliştirme, 3- Alanyazın taraması ile dâhil edilebilecek potansiyel çalışmaları belirleme, 4- Dâhil edilen çalışmaları tanımlama ve değerlendirme, 5- Araştırma bulgularını analiz etme ve sentezlemedir.

Dâhil Etme ve Dışarıda Bırakma Kriterlerinin Belirlenmesi

Veri toplama sürecinde öncelikle incelenecek çalışmalar için birtakım uygunluk kriterleri belirlenmiştir ve yalnızca bu kriterlerin tamamını sağlayan araştırmalar bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kriterler şunlardır:

- İlkokul öğrencileri ile yürütülmüş olma (Çalışmanın yayınlandığı yıl ilkokul düzeyinde olan 5. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmalar da kapsama dâhil edilmiştir).
- Okuma problemi olan ancak herhangi bir zihinsel veya bedensel yetersizliği olmayan öğrencilerle yürütülmüş olma.
- Okuma problemleri test ya da raporlarla belirlenmiş öğrencilerle yürütülmüş olma.
- Okuma problemlerini gidermeye yönelik müdahale uygulamalarını içerme.
- 2000-2020 yılları arasında yayınlanmış olma.
- Türk öğrencilerle gerçekleştirilmiş olma.
- Türkçe ya da İngilizce dillerinde yayınlanmış olma.
- Erişime açık olma.
- Hakemli dergide yayınlanmış olma (makaleler için).
- Tezden üretilmemiş olma (makaleler için) (Tezlerin erişime açık olmaması durumunda tezden üretilen makaleler de kapsam dâhilinde değerlendirilmiştir).

Alanyazın Tarama Stratejisinin Belirlenmesi

Okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların taranması süreci 15 Kasım 2020 ve 15 Mart 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda TR Dizin, ERIC, Web of Science, YÖK Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, DERGİPARK, Google Akademik ve SOBIAD veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Veri tabanlarında yapılan taramalarda "okuma güçlüğü", "okuma bozukluğu", "okuma problemi", "disleksi", "dislektik", "öğrenme güçlüğü", "özgül öğrenme güçlüğü", "özel öğrenme güçlüğü", "zayıf okuyucular" ve "okuma zorluğu" anahtar kelimeleri ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları kullanılmıştır. Sistematik derleme çalışmalarında konu ile ilgili yapılan tüm çalışmalara ulaşılmasının önemli olması ve gözden kaçırılan çalışmalar nedeniyle bir sınırlılık oluşmasına engel olmak için tarama işlemi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve veri tabanları haricinde çeşitli arama motorlarında manuel aramalar gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sürecinde ulaşılan çalışma sayılarına ilişkin veri tabanı- anahtar kelime bazındaki veriler Tablo 1'de gösterilmektedir.

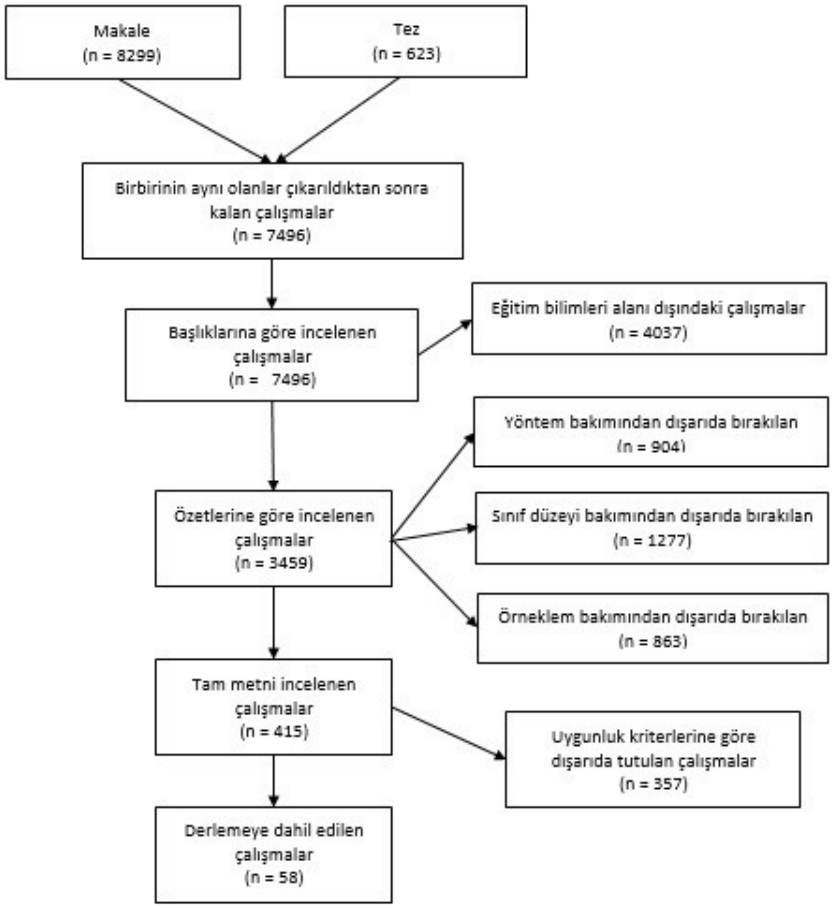
Tablo 1.
Alanyazın Taraması Sonucunda Ulaşılan Çalışma Sayıları (Veri Tabanı-Anahtar Kelime)

Anahtar Kelimeler	TR DİZİN	ERIC	YÖK Ulusal Tez Merkezi	YÖK Akademik	DERGİ PARK	Google Akademik	SOBIAD	Web of Science
okuma güçlüğü/ reading disability	35	59	62	35	55	734	24	547
okuma bozukluğu/ reading disorder/	5	1	3	3	8	236	0	341

okuma problemi	5	-	4	0	5	138	1	-
disleksi/ dyslexia	18	138	43	22	40	548	17	3
dişlektik/ dyslexic/ dyslectic	1	45	5	2	3	103	1	0
öğrenme güçlüğü/ learning disability	145	724	340	138	187	986	71	1057
özgül öğrenme güçlüğü/ specific learning disability	22	76	89	24	14	350	6	43
özel öğrenme güçlüğü	19	-	69	34	32	605	15	-
zayıf okuyucular /poor readers	3	27	5	1	2	124	1	221
okuma zorluğu	2	-	3	0	4	193	0	-
Toplam	255	1070	623	259	350	4017	136	2212

Alanyazın Taraması ve Dâhil Edilebilecek Potansiyel Çalışmaların Belirlenmesi

Alanyazın taramasında veri tabanlarının gelişmiş arama seçenekleri kullanılarak anahtar kelimeler, yayın yılı ve çalışma alanı gibi kriterler belirlenerek başlık ve anahtar kelime aramaları yapılmıştır. Veri tabanı taramaları sonucunda toplam 8922 sonuç elde edilmiştir. Öncelikle farklı veri tabanlarında birlikte taranan birbirinin aynısı olan çalışmalar belirlenmiş ve 1426 araştırma çıkarıldıktan sonra kalan 7496 araştırma başlıklarına göre incelenmiştir. Başlıklarına göre yapılan inceleme sonucunda ise eğitim bilimleri alanında yapılmadığı tespit edilen 4037 araştırma dışarıda tutulmuştur. Sonraki aşamada, kalan 3459 çalışma özetlerine göre incelenmiştir. Özet incelemeleri sonrasında yöntem bakımından (müdahale uygulaması içermeyen) 904, sınıf düzeyi bakımından (ilkokul düzeyinde olmayan) 1277, örneklem bakımından (Türk olmayan katılımcılar) 863 araştırma dâhil etme kriterlerine uymadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Tarama sürecine ait akış şeması Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Alanyazın Tarama Süreci

Dâhil Edilen Çalışmaların Tanımlaması ve Değerlendirilmesi

Başlık ve özetlere göre yapılan değerlendirmelerden sonra kalan 415 araştırmanın tam metinleri, dâhil etme ve dışarıda bırakma kurallarına göre ayrıntılı bir şekilde incelenmiş 357 araştırma daha dışarıda tutularak 58 araştırmanın analiz aşamasına geçilmiştir. Bu aşamaların tamamı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve araştırmacılar arasında %100 uzlaşma sağlanana dek araştırmalar gözden geçirilmiştir.

Araştırma Bulgularını Analiz Etme ve Sentezleme

Belirlenen 58 çalışma bir şablon kullanılarak analiz edilmiştir. Bu şablon incelenen çalışmalara ait; yazarlar, yöntem, araştırma deseni, katılımcı özellikleri, sınıf düzeyi, örneklem büyüklüğü, cinsiyet, okuma problemlerinin tanımlanması, okuma problemlerinin tanımlanma süreci, okuma becerilerini ölçme araçları, müdahale uygulamaları, müdahale uygulamalarının süresi ve müdahale uygulamalarının sonuçları/ etkileri başlıklarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik (tümevarımsal) analizi yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Yayın yılı, araştırma türü, yöntem, desen, veri toplama araçları, sınıf düzeyi, cinsiyet, katılımcı sayısı, okuma problemleri, okuma problemlerinin belirlenmesi ve müdahale uygulamalarının süresi boyutları için betimsel; katılımcıların bilişsel-sosyal-duygusal özellikleri ve müdahale uygulamalarının sonuçları/ etkileri boyutları için tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Derleme çalışmalarında geçerlik ve güvenirliği sağlamada en önemli iki faktörün başarılı bir alanyazın tarama süreci ve belirlenen çalışmaların ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için detaylı bir alanyazın tarama süreci gerçekleştirilmiştir. Sistematik aşamaları içeren alanyazın tarama süreci iki araştırmacı

tarafından ayrı ayrı yapılmış ve süreç, araştırmacılar arasında %100 uyum sağlanana kadar yinelenmiştir. Ayrıca anahtar kelimelerle yapılan alanyazın taramasında oluşabilecek muhtemel problemlerin önüne geçmek için ek olarak manuel taramalar gerçekleştirilmiştir. Belirlenen çalışmaların analizinde ise iki araştırmacının birbirinden bağımsız incelediği araştırma verileri ortak bir şablona işlenmiştir. Ortak bir şablonun kullanılması, analize tabi olacak boyutların belirlenmesi ve veri analizi sürecinin her bir aşamasının iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmesinin bu araştırmanın geçerliği ve güvenirliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.03.2021
Belge sayı numarası= 2021/265

Bulgular

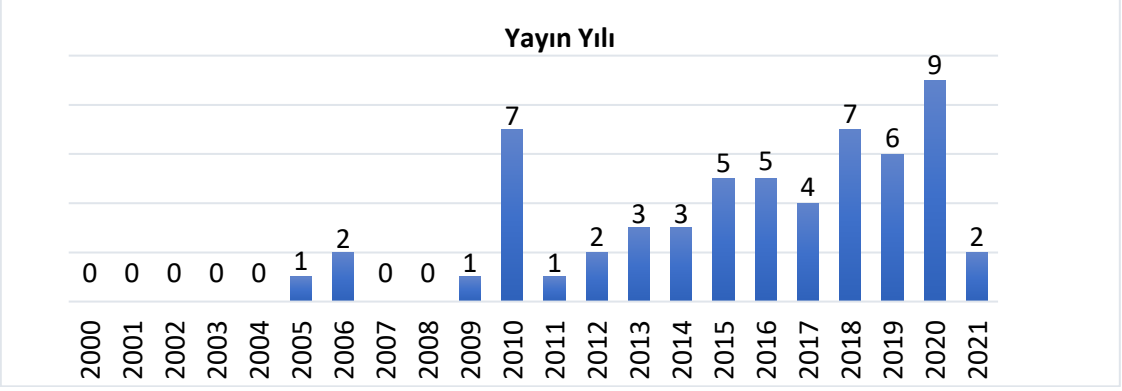
Bu bölümde 2000-2020 yılları arasında yayınlanan ve okuma güçlüğünün giderilmesini amaçlayan ilkokul düzeyindeki araştırmalardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular araştırmaların genel özellikleri (yayın yılı, araştırma türü, yöntem, desen, veri toplama araçları), araştırmalardaki katılımcıların özellikleri (sınıf düzeyi, cinsiyet, katılımcı sayısı, okuma problemleri, okuma problemlerinin belirlenmesi, bilişsel-sosyal-duygusal özellikleri) ve müdahale uygulamalarının özellikleri (müdahale uygulamaları, müdahale uygulamalarının süresi, etkileri ve sonuçları) başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmaların Genel Özellikleri

İncelenen araştırmaların özellikleri; yayın yılı, araştırma türü, yöntem, desen ve veri toplama araçları olmak üzere alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Yayın Yılı

Bu çalışma kapsamında 2000-2020 yılları arasında yayınlanan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmektedir.



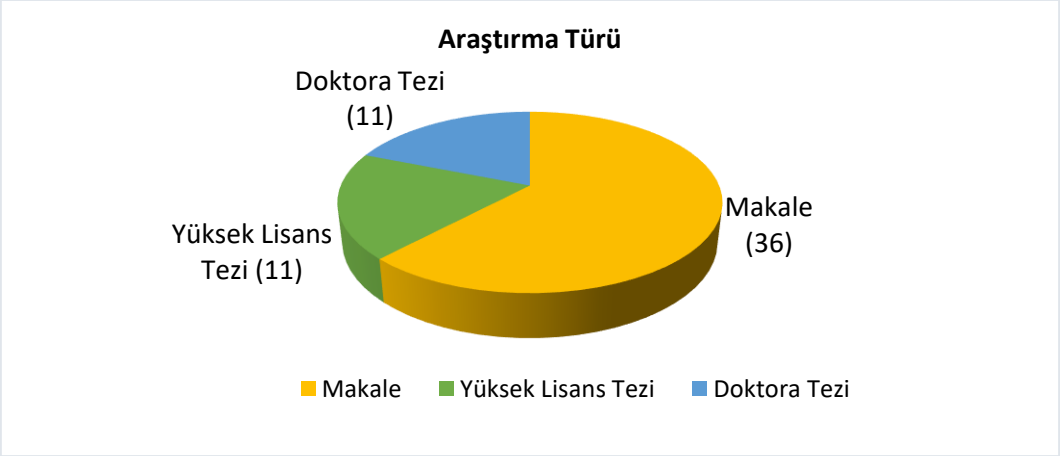
Şekil 2. Yayın Yılı

Şekil 2'ye göre araştırmaların çoğunlukla son on yılda gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca; iki çalışma (Akyol ve Sural Çoban, 2021 ve Başar, Göncü ve Baran, 2021) 2021 yılında yayınlanmıştır.

Ancak 2020 yılında erken görünümde yayınlandığı ve bu çalışmalara 2020 yılı içerisinde erişilebildiği için bu çalışmalar da araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma Türü

İncelenen araştırmaların türleri Şekil 3'te gösterilmektedir.

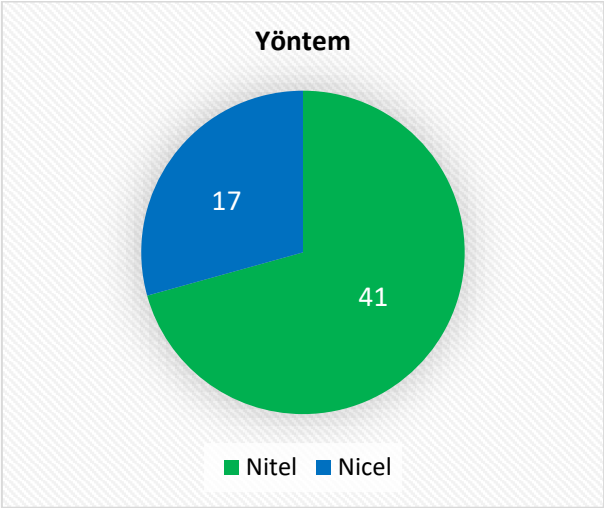


Şekil 3. Araştırma Türü

Şekil 3'te görüldüğü gibi incelenen okuma güçlüğü çalışmalarının %62'sini makaleler, %19'unu doktora tezleri ve %19'unu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

Yöntem

İncelenen araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin benimsendiği görülmektedir. Araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmektedir.

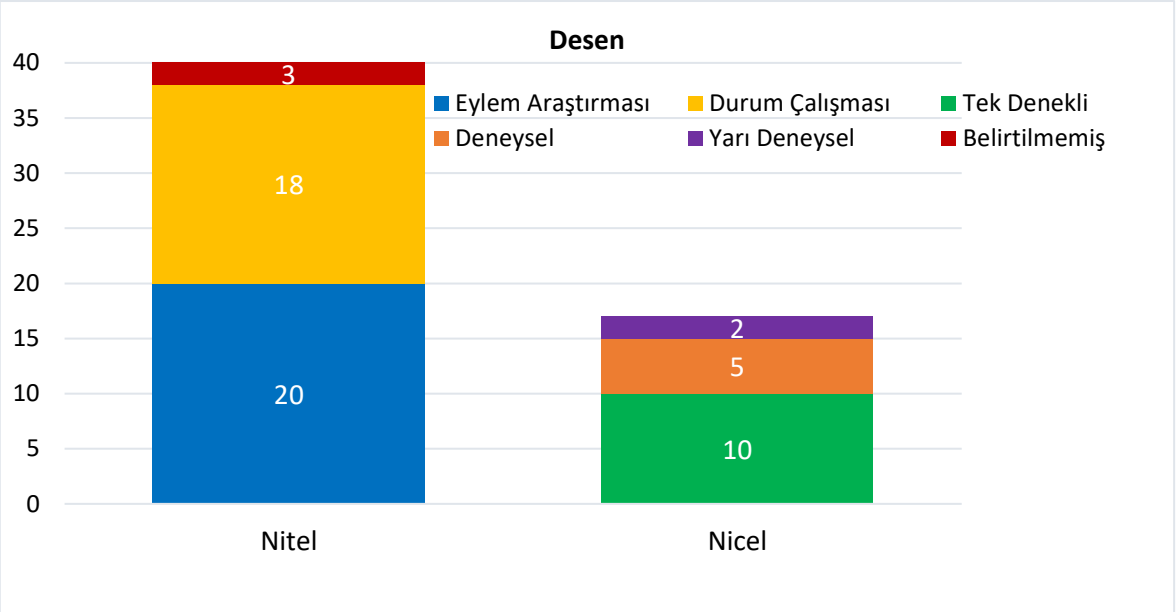


Şekil 4. Yöntem

Şekil 4'e göre incelenen 58 araştırmanın 41'inin (%70,7) nitel, 17'sinin (%29,3) ise nicel yöntemler esas alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Desen

İncelenen araştırmaların desenine ilişkin bulgular Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Desen

Şekil 5'te görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda en çok eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmasını yine nitel paradigmaya ait olan durum çalışması deseni takip etmektedir. Nicel araştırmalarda ise çoğunlukla tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında incelenen 58 araştırmada veri toplama aracı olarak ifade edilen ölçme araçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Veri Toplama Araçları

Yazar(lar)	Veri Toplama Araçları
Akın, 2020	Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı, Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı, Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı
Aktepe ve Akyol, 2015	Yanlış Analizi Envanteri
Akyol ve Boyacı Altınay, 2019	Yanlış Analizi Envanteri
Akyol ve Çoban Sural, 2021	Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği, Ses ve Video Kayıtları
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri, Okuma Metinleri Ses Kayıtları, Araştırma Günlükleri ve Gözlemleri
Akyol ve Kodan, 2016	Yanlış Analizi Envanteri, Hikâye Edici Metinler, Ses Kayıtları
Akyol ve Sever, 2019	Yanlış Analizi Envanteri, Kopyalama ve Dikte Metinleri, Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Görüşme
Akyol ve Yıldız, 2010	Harf listesi, Kelime listesi, Heceleme Listesi, Okuma Metinleri, Yazı Görevleri
Atmaca, 2020	Demografik Bilgi Formu, Formel Olmayan Okuma Envanteri, İşittiğini Yazma Testi, Gördüğünü Yazma Testi, Çocuk Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu
Balcı ve Çayır, 2017	Harf Listesi, Hece Listesi, Kelime Listesi, Okuma Metinleri, Yanlış Analizi Envanteri
Balıkçı, 2020	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II), Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL), Türkçe 'de Kelime Okuma

	Bilgisi Testi (KEOT), Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuma Tutum Ölçeği, Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)
Başar, Göncü ve Baran, 2021	Gözlem Formu, Yanlış Analizi Envanteri, Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği
Baştuğ ve Öncü, 2020	Gözlem Notları, Görüşme, Program Tabanlı Ölçme (Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Kelime Tanıma Yüzdesi)
Çayır ve Balcı, 2017	Gözlem, Görüşme, Doküman Analizi, Yanlış Analizi Envanteri, Harf Listesi, Kelime Listesi, Okuma Metinleri
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015	Yanlış Analizi Envanteri
Dağ, 2010	Yanlış Analizi Envanteri
Dağlı Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020	Okuduğunu Anlama Becerileri İzlem Çizelgesi
Dinç, 2017	Harf Listesi, Kelime Listesi, Heceleme Listesi, Okuma Metinleri, Yazı Görevleri
Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016	Yanlış Analizi Envanteri
Duran ve Sezgin, 2012a	Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri, Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları
Duran ve Sezgin, 2012b	Yanlış Analizi Envanteri, Okuma Metinleri, Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları
Dündar ve Akyol, 2014	Yanlış Analizi Envanteri
Ege, 2019	Yanlış Analizi Envanteri, Okuduğunu Anlama Envanteri, Metinler
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011	Günlük, Gözlem, Yanlış Analizi Envanteri
Görgün, 2018	Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi Öğretmen ve Anne- Baba Formu, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), Anadolu- Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), Uygulamacı Değerlendirme Formu
Gül, 2019	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, Yanlış Analizi Envanteri, Kelime Kutusu Stratejisi, Hikâye Haritası Yöntemi
Gürbüz, 2015	Yanlış Analizi Envanteri
İlter, 2018	Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı
Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018	Dinlediğini Anlama Ölçeği, Yanlış Analizi Envanteri, Metinler, Okuduğunu Anlama Ölçeği
Kardaş İşler ve Şahin, 2016	Metinler ve Anlama Soruları
Kaşdemir, 2020	Yanlış Analizi Envanteri, Resimli Öyküleyici Metinler, Şematik Düzenleyici, Hikâye Haritası, Karakter Ağı, Zaman Çizelgesi, Özet Çerçeve, Maze Tekniği
Kodan, 2015	Yanlış Analizi Envanteri, Okuduğunu Anlama Envanteri, Alan Notları
Kuruyer, 2014	Okuma Güçlüğü Tanılama Envanteri, Okuduğunu Anlama Envanteri, Okuma Motivasyon Ölçeği, Okuma Motivasyon Profili- Türkçe Form, Stroop Testi TBAG Formu, Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi-B Formu, Sayı Dizileri Öğrenme Testi, İşaretleme Testi, Siemens MAGNETOM Trio Manyetik Rezonans Görüntüleme Cihazı, Alan Notları, Gözlem Formları
Okur ve Öztürk, 2018	Yanlış Analizi Envanteri
Özbek, 2014	Performans Kayıt Tabloları, Uygulama Güvenirliği Formları, Gözlemci Güvenirliği Formu, Okuma Metinleri
Özdemir, 2013	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, Yanlış Analizi Envanteri, Kelime Kutusu Stratejisi
Özkara, 2010	Kişisel Bilgi Formu, Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu

Peksoy, 2018	Metinler ve Anlama Soruları, Hata Analiz Envanteri, Prozodik Okuma Ölçeği
Sağlam, 2019	Yanlış Analizi Envanteri
Sert, 2019	Metinler, Prozodik Okuma Ölçeği, Sosyal Geçerlik Formları
Sidekli, 2010a	Aile Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu, Wisc-r Zekâ Testi, Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi
Sidekli, 2010b	Okuma Hataları Rubriği, Metinler
Sidekli ve Yangın, 2005	Kişisel Değerlendirme Formu, Ortam ve Seslendirme Ölçeği
Sirem, 2020	Yanlış Analiz Envanteri, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Çalışma Grubuna İlişkin Bilgi Formu, Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu
Sözen, 2017	Yanlış Analizi Envanteri, Gözlem (Kamera) Kayıtları, Yansıtıcı Günlük, Sağlık Kontrol Testleri, Öğrenci Çalışma Örnekleri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Okuduğunu Anlama Testi
Şahin ve Baştuğ, 2020	Hikâye Edici Okuma Metinleri, Yanlış Analizi Envanteri, Gözlem Notları, Hızlı Kelime Tanıma Tabloları, Ses Kayıtları
Şahin ve Çakır, 2018	Okuma- Yazma Beceri Rubriği, Okuma Hızı Ölçümü, Yazma Hızı Ölçümü, Öğretmen Görüşleri
Taşkaya, 2010	Yanlış Analizi Envanteri
Türkmenoğlu, 2016	Yanlış Analizi Envanteri, Prozodik Okuma Ölçeği, Çalışma Metinleri, Görüşme Formları, Alan Notları, Araştırma Günlüğü, Ses Kayıtları
Ulu ve Akyol, 2016	Yanlış Analizi Envanteri
Ulu ve Başaran, 2013	Yanlış Analizi Envanteri, Okunan Metne İlişkin Tutumu Belirleme Ölçeği
Urfalıoğlu Eroğlu, 2020	TILLS Testi
Uzunkol, 2013	Yanlış Analizi Envanteri, Video Kayıtları
Yamaç, 2015	Yanlış Analizi Envanteri, Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma Hızı Ölçümü
Yangın ve Sidekli, 2006	Kişisel Değerlendirme Formu, Ortam ve Seslendirme Ölçeği
Yılmaz, 2006	Hata Analizi Envanteri
Yücel, 2009	Sözcük Okuma ve Okuma Hızı Ölçümleri, Dile Bağlı Okuma Güçlüğünün Erken Tanımlanması Kontrol Listesi, Genel İşitsel Süreç Becerileri Kontrol Listesi, Çocuk İletişim Kontrol Listesi, Ankara Artikülasyon Testi, Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Değerlendirme Aracı
Yüksel, 2010	Yanlış Analizi Envanteri

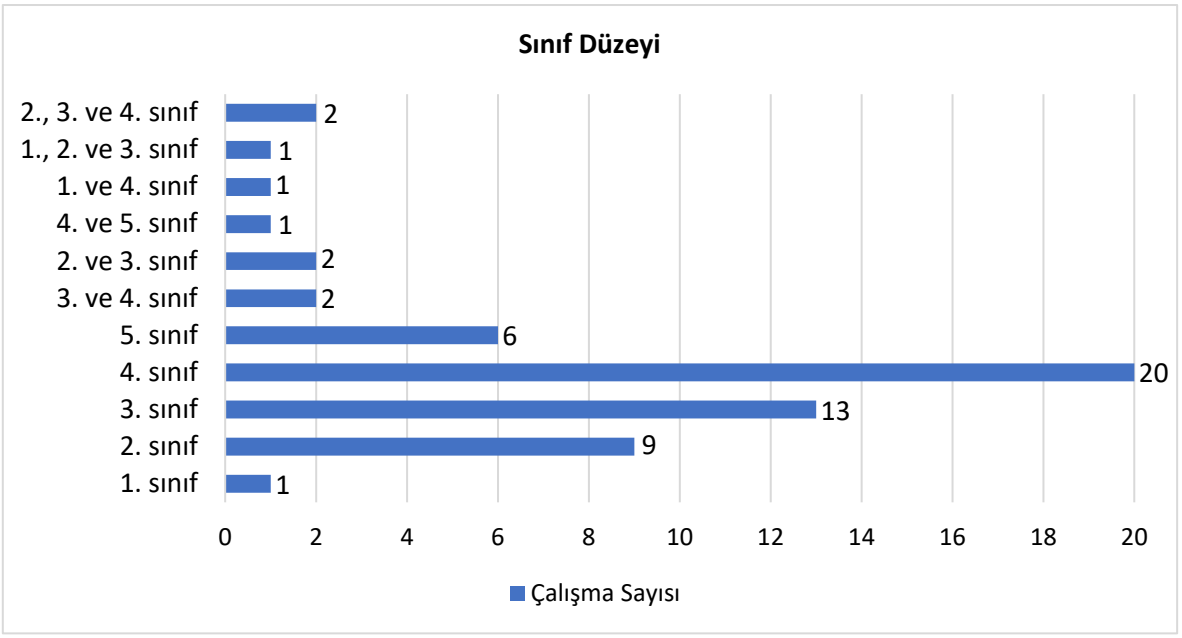
Tablo 2'ye göre araştırmaların çoğunda kullanılan veri toplama aracının "Yanlış/ Hata Analizi Envanteri" olduğu görülmektedir. Genel itibariyle incelendiğinde ise araştırmaların büyük çoğunluğunda performans temelli ölçme uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Ölçme araçlarının isimleri farklı olarak ifade edilse de araştırmalarda akıcı okuma (okuma hızı, kelime tanıma vb.) ve okuduğunu anlama becerilerinin performans temelli işlemlerle ölçüldüğü görülmektedir.

Katılımcıların Özellikleri

İncelenen araştırmalardaki katılımcıların özellikleri; sınıf düzeyi, katılımcı sayısı, cinsiyet, okuma problemleri, okuma problemlerinin belirlenmesi ve bilişsel-sosyal-duygusal özellikler olmak üzere alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Sınıf Düzeyi

Katılımcıların sınıf düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 6'da gösterilmektedir.

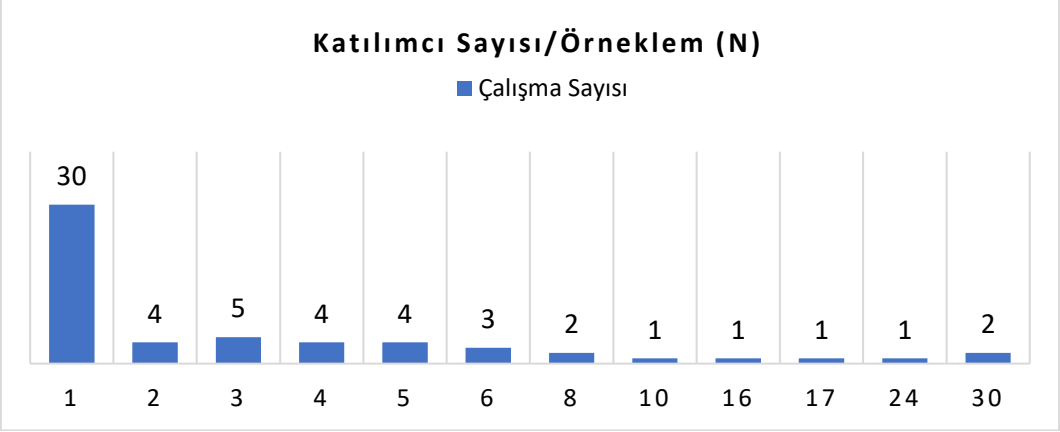


Şekil 6. Sınıf Düzeyi

Şekil 6 incelendiğinde; 58 araştırmanın 49'unun (%84,5) katılımcı grubunu yalnızca bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. 9 araştırmanın (%15,5) ise birden fazla sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında ise en fazla dördüncü sınıf öğrencileri (%34,5) ile yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla üçüncü (%22,4), ikinci (%15,5) ve beşinci sınıf (%10,3) öğrencileri takip etmektedir.

Katılımcı Sayısı/Örneklem

Araştırmalardaki katılımcı/ örneklem sayılarına ilişkin bilgiler Şekil 7'de gösterilmektedir.



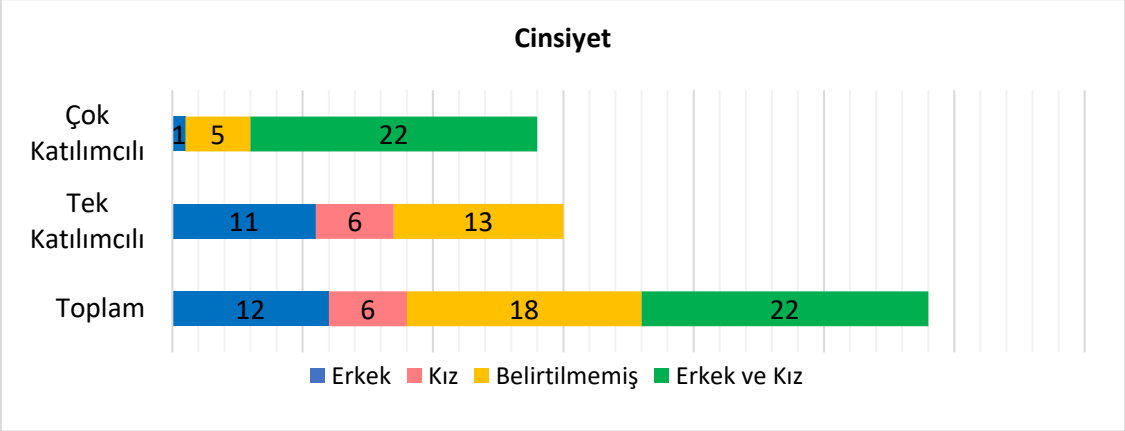
Şekil 7. Katılımcı Sayısı/ Örneklem

Şekil 7'ye göre incelenen 58 araştırmadan 30'unun (%51,7) tek katılımcıyla yürütüldüğü görülmektedir. Genele bakıldığında ise çalışmaların yaklaşık %90'ının 8 veya daha az katılımcı ile gerçekleştirildiği söylenebilir. Bazı araştırmalar okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Şekil 7'de verilen katılımcı sayıları araştırmalardaki yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayılarıdır.

Cinsiyet

İncelenen 58 araştırmadan 30'unun tek katılımcılı araştırma olduğu, 28 araştırmanın ise birden fazla katılımcıyla yürütüldüğü görülmektedir. Tek katılımcılı araştırmalardaki katılımcıların cinsiyet

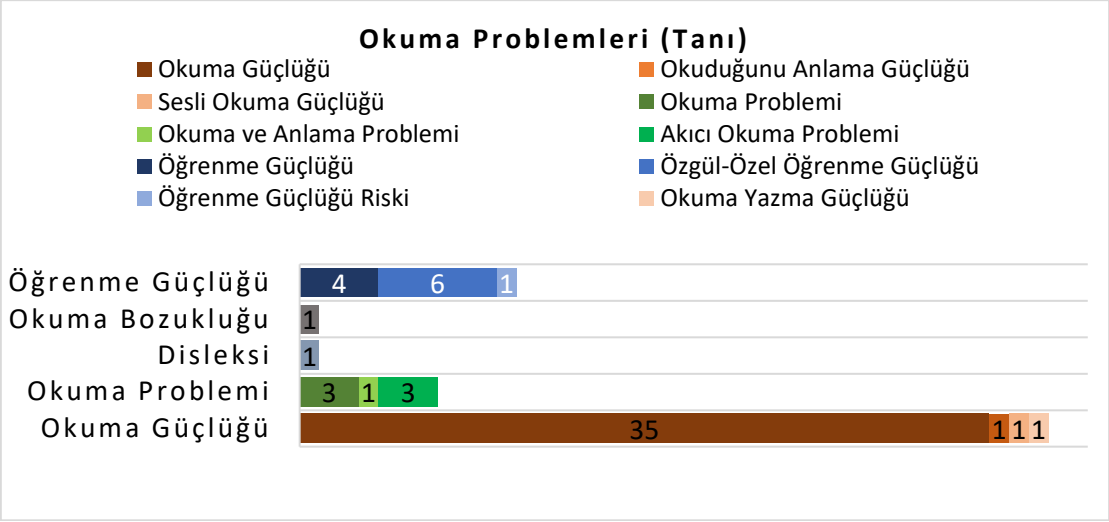
dağılımının erkek ve kız olarak sınıflandırabildiği; çok katılımcılı araştırmaların çoğunda ise erkek ve kız katılımcıların birlikte araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmalardaki katılımcıların cinsiyetleri genel olarak incelenmiş, ardından tek katılımcılı ve çok katılımcılı araştırmalardaki cinsiyet durumları ayrıca analiz edilmiştir. Tek katılımcılı araştırmaların 11'inde erkekler, altısında ise kızlarla çalışıldığı görülmektedir. Çok katılımcı çalışmaların ise 22'sinin erkek ve kızlarla, birinin yalnızca erkeklerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Cinsiyet bilgisinin verildiği 39 çalışmanın toplam katılımcı sayılarına göre cinsiyet dağılımına bakıldığında ise erkek katılımcı sayısının 112, kız katılımcı sayısının ise 73 olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalardaki katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil 8. Cinsiyet

Okuma Problemleri

Bu çalışmada incelenen 58 araştırmanın katılımcılarına ait ortak nokta; öğrencilerin bedensel ve zihinsel herhangi bir yetersizliği bulunmamasına rağmen okuma ile ilgili problemler yaşamalarıdır. İncelenen araştırmalarda öğrencilerin okuma problemlerinin ifade biçimlerine ilişkin bulgular Şekil 9'da gösterilmektedir.

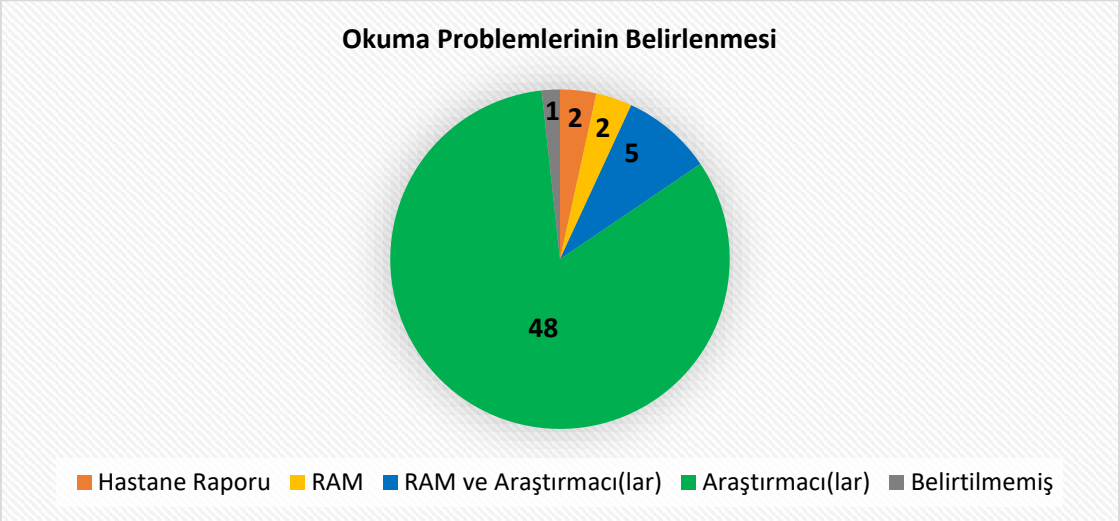


Şekil 9. Okuma Problemleri

Şekil 9'da görüldüğü gibi incelenen araştırmalarda katılımcıların okuma problemleri genel olarak okuma güçlüğü şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte sesli okuma güçlüğü, okuma yazma güçlüğü, okuduğunu anlama güçlüğü, öğrenme güçlüğü, akıcı okuma problemi gibi tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.

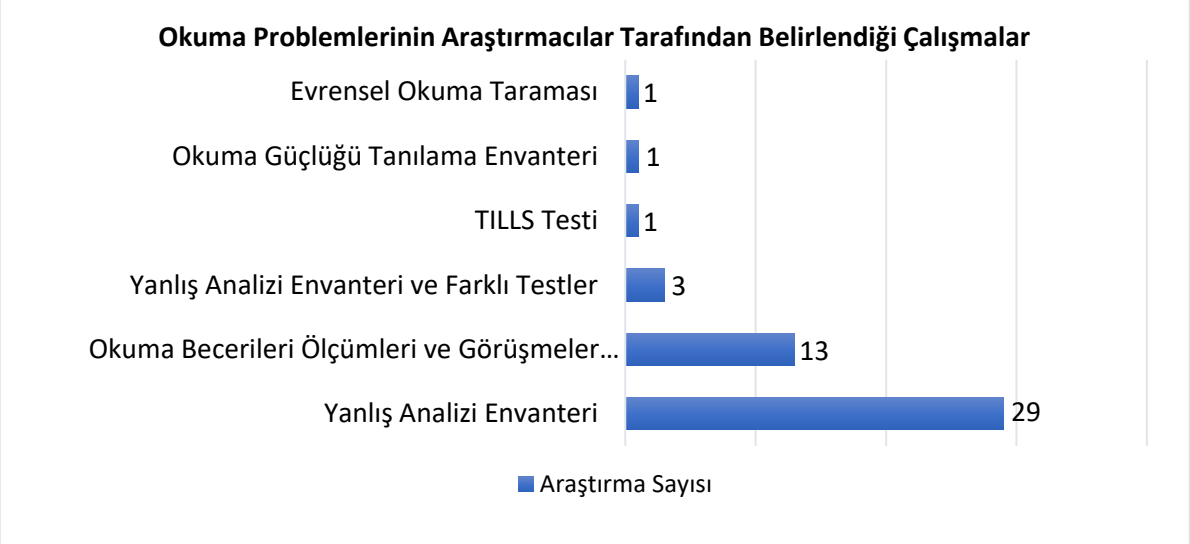
Okuma Problemlerinin Belirlenmesi

Araştırmalardaki katılımcıların okuma problemlerinin nasıl tanılandığı, okuma problemlerinin ne şekilde ve hangi araçlarla belirlendiği ile ilgili bulgular Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Okuma Problemlerinin Belirlenmesi

Şekil 10'da görüldüğü gibi incelenen araştırmaların %82,7'sinde katılımcıların okuma problemlerinin araştırmacılar tarafından yapılan bir takım test ya da ölçümlerle tespit edildiği görülmektedir. Diğer çalışmalarda ise öğrencilerin okuma/öğrenme problemlerinin Rehberlik Araştırma Merkezi raporları ve hastane raporlarıyla belirlendiği görülmektedir. Ayrıca 5 araştırmada da RAM raporlarıyla araştırmacılar tarafından yapılan testlerin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların okuma problemlerinin araştırmacılar tarafından belirlendiği araştırmalar kendi içinde incelendiğinde ise Şekil 11'deki dağılım ortaya çıkmaktadır.



Şekil 11. Okuma Problemlerinin Araştırmacılar Tarafından Belirlendiği Çalışmalar

Katılımcıların okuma problemlerinin araştırmacılar tarafından belirlendiği 48 araştırma incelendiğinde ise araştırmaların yaklaşık %60,4'ünde okuma problemlerinin belirlenmesinde 'Yanlış Analizi Envanteri'nin kullanıldığı görülmektedir. 13 araştırmada ise katılımcıların okuma problemlerinin kelime tanıma, okuma hızı, dakikada okunan doğru kelime sayısı, okuduğunu anlama, okuma hataları gibi çeşitli okuma becerilerinin ölçülmesiyle belirlendiği söylenebilir. Ayrıca 3 araştırmada Yanlış Analizi Envanteri ile birlikte farklı ölçümlerin de dikkate alınarak okuma problemleri olan öğrencilerin

belirlendiği görülmektedir. Bunların dışında; öğrencilerin okuma problemlerinin belirlenmesinde Evrensel Okuma Taraması, Okuma Güçlüğü Tanılama Envanteri ve TILLS Testi'nin kullanıldığı birer araştırma da mevcuttur.

Bilişsel, Duyuşsal/Duygusal ve Sosyal/ Sosyoekonomik Özellikler

Çalışma kapsamında incelenen 58 araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ortak özellikleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.
Bilişsel, Duyuşsal/Duygusal ve Sosyal/Sosyoekonomik Özellikler

Bilişsel Özellikler	f	Duyuşsal/Duygusal Özellikler	f	Sosyal/ Sosyoekonomik Özellikler	f
Düşük akademik başarı	24	Derse yönelik ilgisizlik	25	Ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması (genellikle ilkokul-ortaokul mezunu, bazıları okuryazar değil)	63
Dikkat ve odaklanma problemi	15	Özgüven eksikliği	14	Babaların meslekleri genellikle serbest meslek, işçi, çiftçi, hayvancılık esnaf, şoför vb.	53
Farklı alanlarda başarı (matematik, fen bilimleri, müzik, sanat, spor, drama vb.)	8	Hiperaktiflik	14	Anneler genellikle ev hanımı	50
Unutkanlık	1	Farklı alanlara ilgi (matematik, fen, müzik, sanat, spor, drama vb.)	12	Çok çocuklu aileler	44
Zaman, yer ve yön sorunları	1	Ödev yapmak istememe	10	Ailelerin ekonomik düzeyinin düşük ve orta düzeyde olması	32
		Okumayı sevmeme	8	Arkadaşlarıyla iletişimi iyi	26
		Çekingenlik	7	Kendine ait uygun çalışma ortamının olmaması	17
		İçine kapanık olma	7	Ailenin çocukla ilgili olması	15
		Televizyon-Çizgi film izlemeyi sevme	6	Ailenin çocukla ilgilen(e)memesi	15
		Sıkılganlık	5	Sık öğretmen değişikliği	14
		Okulu sevmeme	4	Travma (parçalanmış aile, aile içi şiddet vb.)	12
		Utangaçlık	3	Arkadaşlarıyla iletişimi kötü	10
		Bilgisayar oyunu oynamaktan zevk alma	1	İletişim problemleri yaşama	5
		Kitap okumayı sevmeme	1	Kavgacılık	4
		Yazmayı sevmeme	1	Devamsızlık sorunu yaşama	4
		Mutsuzluk	1	Düşük ses tonuyla konuşma	3
		Agresiflik	1	Okul öncesi eğitim alma	2
				Okul öncesi eğitim almama	1
				Düzensiz yemek ve uyku saatleri	1

Yerel ağzı sık kullanma	1

Tablo 3'e göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin göstermiş oldukları ortak bilişsel özelliklerin genellikle düşük akademik başarı (24) ve dikkat problemleri (15) olduğu görülmektedir. Duygusal/duyuşsal özelliklerine bakıldığında ise genellikle derse ilgisizlik (25), özgüvensizlik (14) ve hiperaktiflik (14) gibi özellikler öne çıkmaktadır. Ailelerinin eğitim seviyesinin düşük olması (63), babalarının genellikle düşük gelirli meslekler yapması (53), annelerinin ev hanımı olması (50) ve kardeş sayısının fazla olması (44) gibi özellikler ise incelenen araştırmalarda en sık ifade edilen sosyal/sosyoekonomik özelliklerdir. Öğrencilerle ilgili yukarıda ifade edilen genellemeler incelenen araştırmalarda okuma güçlüğü yaşayan çocukların betimlenmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla yukarıda ortaya konulan öğrenci profilleri incelenen araştırmalardaki okuma problemi yaşayan öğrencilerin ortak özelliklerini göz önüne koyan bir genelleme niteliği taşımaktadır. Araştırmaların bazılarında betimlenen öğrenci profili ile benzerlik göstermeyen öğrenciler de bulunmaktadır.

Müdahale Uygulamalarının Özellikleri

İncelenen araştırmalarda okuma güçlüğünü gidermeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların özellikleri; müdahale uygulamaları ve uygulama süresi ve müdahale uygulamalarının sonuçları/etkileri olmak üzere alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Müdahale Uygulamaları ve Uygulama Süreleri

Çalışma kapsamında incelenen 58 araştırmada okuma güçlüğünü gidermeye yönelik gerçekleştirilen uygulamalar ve süreleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Müdahale Uygulamaları ve Uygulama Süreleri

Yazar(lar)	Müdahale Uygulaması	Uygulama Süresi
Akın, 2020	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi	20 ders saati
Aktepe ve Akyol, 2015	Eko Okuma ve Tekrarlı Okuma	36 saat
Akyol ve Boyacı Altınay, 2019	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi, Tekrarlı Okuma, Kelime Tekrarı	38 saat
Akyol ve Çoban Sural, 2021	Bireyselleştirilmiş Okuma Programı	30 ders saati
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Bireyselleştirilmiş Okuma Programı	30 saat
Akyol ve Kodan, 2016	Akıcı Okuma Stratejileri (Tekrarlı Okuma, Yankılayıcı Okuma ve Eşli Okuma)	45 ders saati
Akyol ve Sever, 2019	Fernald Yöntemi, Yankılı Okuma ve Tekrarlı Okuma	60 ders saati
Akyol ve Yıldız, 2010	Bireyselleştirilmiş Okuma Programı	48 saat
Atmaca, 2020	Bilişsel Gelişim Programı (COGENT)	12 saat
Balcı ve Çayır, 2017	Çoklu Duyusal Öğrenme	32 saat
Balıkçı, 2020	Okumayı Geliştirme Programı (OGEP)	28 oturum
Başar, Göncü ve Baran, 2021	Veli Katılımı, Seslerin Renklendirilmesi Yöntemi, Eko Okuma, Tekrarlı Okuma, Eşli Okuma	59 saat- 114 saat
Baştuğ ve Öncü, 2020	Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS)	33 oturum (10-15 dk.)
Çayır ve Balcı, 2017	Bireyselleştirilmiş Okuma Programı	47 ders saati
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015	Akıcı Okuma Teknikleri (Tekrarlı Okuma, Eşli Okuma, Okuyucu Tiyatroları)	48 ders saati
Dağ, 2010	3P (Pause, Prompt, Praise) Metodu ve Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniği	39 ders saati

Dağlı Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020	Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli	14 oturum (80 dk.)
Dinç, 2017	Bireyselleştirilmiş Okuma Programı	120 ders saati
Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ve 3P (Pause, Prompt, Praise) Metodu	126 ders saati
Duran ve Sezgin, 2012a	Rehberli Okuma	12 hafta
Duran ve Sezgin, 2012b	Yankılayıcı Okuma	12 hafta
Dündar ve Akyol, 2014	Tekrarlı Okuma	11 hafta
Ege, 2019	Akıcı Okuma Stratejileri (Eko Okuma, Tekrarlı Okuma)	60 ders saati
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011	Kelime Tekrar Tekniği ve Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi	30 gün (1-1,5 saat)
Görgün, 2018	Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA^2DEP)	16 oturum
Gül, 2019	Öğrenme Stilleri (Dokunsal Öğrenme, Kelime Kutusu, Kum Havuzu, Kelime Tekrar, Hikâye Haritası, Eko Okuma)	49 ders saati
Gürbüz, 2015	Altı Dakika Yöntemi	72 ders saati
İlter, 2018	Ana Fikir Belirleme Becerisi Öğretimi	15 oturum (20- 30 dk.)
Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018	Rehberli Okuma	32 saat
Kardaş İşler ve Şahin, 2016	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi ve Eşli Okuma Stratejisi	13 saat
Kaşdemir, 2020	Tahmin- İnceleme- Özetleme Örgütleme- Değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama Stratejisi	165 saat
Kodan, 2015	Koro Okuma, Tekrarlı Okuma ve Yardımlı Okuma	90 ders saati
Kuruyer, 2014	Zenginleştirilmiş Okuma Programı	138 ders saati
Okur ve Öztürk, 2018	Tekrarlı Okuma ve Grafiksel Sembollerle Destekleme	4 hafta
Özbek, 2014	Tablet Bilgisayar Destekli Sağaltım Programı	12, 13, ve 15 oturum
Özdemir, 2013	Öğrenme Stilleri (İşitsel ve Görsel)	128 saat
Özkara, 2010	Tekrarlayıcı Okuma ve Birlikte Okuma	30 saat
Peksoy, 2018	Tekrarlı Okuma	64 ders saati
Sağlam, 2019	Tekrarlı Okuma ve Yankılayıcı Okuma	16 ders saati
Sert, 2019	Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketi	16 saat
Sidekli, 2010a	Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Etkinlikleri	228 ders saati
Sidekli, 2010b	Yapılandırıcı Yöntem ve Teknikler	48 saat
Sidekli ve Yangın, 2005	Çoklu Duyusal Yaklaşım	6 hafta
Sirem, 2020	Okuma Destek Programı (ODEP)	15 saat
Sözen, 2017	Rehberli Okuma	96- 35 ders saati
Şahin ve Baştuğ, 2020	Nörolojik Etki Yöntemi	48 saat
Şahin ve Çakır, 2018	Çoklu Ortam Materyalleri (e-defter, eğitim CD'si)	30 ders saati
Taşkaya, 2010	Renkli Metinler	20 saat
Türkmenoğlu, 2016	Akran Öğretimi	45 ders saati
Ulu ve Akyol, 2016	Tekrarlayıcı Okuma ve PQRS (Göz Gezdirme- Soru- Okuma- Özetleme) Stratejisi	43 saat
Ulu ve Başaran, 2013	Video Öz Değerlendirme Tekniği	12 hafta (haftada 3 gün)

Urfalıoğlu Eroğlu, 2020	Nörogeribildirim ve Çoklu Duyulu Öğrenme (Auto Train Brain Cep Telefonu Uygulaması)	60 oturum (30 dk)
Uzunkol, 2013	Kelime Tekrar, Eko Okuma, Tekrarlı Okuma, Paylaşarak Okuma, Eşli Okuma	32 saat
Yamaç, 2015	Tekrarlı Okuma, Eşli Okuma ve Kelime İnşası	30 saat
Yangın ve Sidekli, 2006	Fernald Tekniği	6 hafta
Yılmaz, 2006	Tekrarlı Okuma	48 saat
Yücel, 2009	Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi	20 oturum (45 dk.)
Yüksel, 2010	Kelime Kutusu Stratejisi ve Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi	33 saat

Tablo 4'e göre araştırmaların yaklaşık %40'ında okuma problemlerinin giderilmesinde ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin (tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, okuyucu tiyatroları, rehberli okuma, koro okuma, model okuma, paylaşımlı okuma, birlikte okuma vb.) kullanıldığı görülmektedir. Buna ek olarak yaklaşık %28'inde okuma güçlüğünün giderilmesinde çeşitli stratejilerin (3P, PQRS, Nörolojik Etki, Altı Dakika, Çoklu Duyusal Yaklaşım, Fernald, Bir Öğretmen Bir Yardımcı, Kelime Kutusu, Paragrafın Önceden Dinlenmesi, Video Öz Değerlendirme, TİÖD, HELPS vb.), yaklaşık %18'inde ise bireyselleştirilmiş-zenginleştirilmiş okuma programlarının uygulandığı görülmektedir.

Uygulama süreleri incelendiğinde ise araştırmalarda müdahale uygulamalarının ders saati, oturum, saat ve hafta şeklinde farklı birimlerle ifade edildiği görülmektedir. Müdahale uygulamalarının minimum, maksimum ve ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.
Müdahale Uygulamalarının Süreleri (Minimum, Maksimum ve Ortalama)

Birim	Çalışma Sayısı	Minimum	Maksimum	Ortalama
Ders saati	20	16	228	69,4
Saat	22	12	165	46,1
Oturum	8	12	60	24,9
Hafta	7	4	12	9

Tablo 5'e göre okuma güçlüğünü gidermeye yönelik uygulamaların minimum 16 ders saati-12 saat- 12 oturum-4 hafta, maksimum 228 ders saati- 165 saat- 60 oturum-12 hafta süresince gerçekleştirildiği görülmektedir. Tüm çalışmalardaki müdahale uygulamaların ortalamaları hesaplandığında ise 69,4 ders saati- 46,1 saat- 24,9 oturum- 9 hafta olduğu görülmektedir.

Müdahale Uygulamalarının Etkileri/ Sonuçları

Çalışma kapsamında incelenen 58 araştırmada okuma problemlerini gidermeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların sonuçları/ etkileri ile ilgili bulgular öncelikle; okuma hızı, okuma hataları ve kelime tanıma yüzdesi değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Bu değişkenlere ait ortalamaların hesaplanmasında müdahale öncesi ve sonrası verilerin eksiksiz olarak belirtildiği çalışmalardaki değerler dikkate alınmıştır. Müdahale öncesi veya müdahale sonrası puanlardan herhangi biri eksik olan ya da sayısal değer yerine yalnızca düzey belirten araştırma verileri ortalama hesaplamasının dışında tutulmuştur. Tablo 6'da okuma hızı, okuma hataları ve kelime tanıma yüzdelerine ilişkin değerler sunulmuştur. Bu değerler her bir araştırmanın kendi katılımcılarının ortalamalarını ifade etmektedir. Ancak sınıf düzeylerine göre okuma hızı, okuma hatası ve kelime tanıma yüzdesi ortalamaları hesaplanırken araştırma sayısı değil her bir sınıf düzeyindeki toplam öğrenci sayısı dikkate alınmıştır. Ek olarak birden fazla sınıf düzeyinden öğrencilerle yapılan araştırmalardan okuma puanları (okuma hızı, okuma hataları, kelime tanıma yüzdesi) her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirtilen çalışmalar ortalamaların hesaplanmasına dâhil edilirken okuma puanı her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirtilmeyen

çalışmalar (Atmaca, 2020; Şahin ve Çakır, 2018; Urfalıoğlu Eroğlu, 2020; Yücel, 2009) ortalama hesaplamalarına dâhil edilememiştir.

İncelenen araştırmalardaki okuma hızı, okuma hataları ve kelime tanıma yüzdesi ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.
Araştırmalarda Okuma Hızı, Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Yüzdesi Ortalamaları

Yazar(lar)	Sınıf Düzeyi	Okuma Hızı		Okuma Hataları		Kelime Tanıma (%)	
		Müdahale Öncesi	Müdahale Sonrası	Müdahale Öncesi	Müdahale Sonrası	Müdahale Öncesi	Müdahale Sonrası
Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011	1	7	44	-	-	Endişe	Öğretim
Ortalama	1	7	44	-	-	Endişe	Öğretim
Akın, 2020	2	32,67	60,17	11,97	4,59	-	-
Aktepe ve Akyol, 2015	2	-	-	31	7	-	-
Akyol ve Çoban Sural, 2021	2	18,79	70,75	42	8	75	95
Akyol ve Sever, 2019	2	0	-	92	41	-	-
Başar, Göncü ve Baran, 2021	2	-	-	-	-	-	-
Baştuğ ve Öncü, 2020	2	39,5	103,5	4	1,5	89,66	98,55
Dağlı Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020	2	-	-	-	-	-	-
Dinç, 2017	2	2	50	6	0	Endişe	Serbest
Dündar ve Akyol, 2014	2	-	-	75	8	-	-
Ege, 2019	2	45,33	78,33	17,66	4	82,33	95,66
Görgün, 2018	2	30,5	50	-	-	79	95,5
Özbek, 2014	2	23	35	4	1	-	-
Ortalama	2	32,46	62,99	17,09	5,43	82,41	96,26
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	3	-	-	-	-	51	96
Balıkçı, 2020	3	40,5	86,5	-	-	-	-
Çayır ve Balcı, 2017	3	1	23	50	8	50	92
Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016	3	-	-	-	-	-	-
Ege, 2019	3	61	76,5	44	28	77,5	93
Görgün, 2018	3	20	102	-	-	73	98

Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018	3	-	-	-	-	85,66	93,66
Okur ve Öztürk, 2018	3	-	-	-	-	-	-
Özbek, 2014	3	30	44,5	1	1	-	-
Özkara, 2010	3	-	-	-	-	Endişe	Öğretim
Sağlam, 2019	3	-	-	-	-	<90	93,5
Sirem, 2020	3	56,5	82,5	-	-	87,33	96,16
Sözen, 2017	3	-	-	-	-	<90	97,6
Şahin ve Baştuğ, 2020	3	-	-	45	8	72	95
Ulu ve Akyol, 2016	3	12	42	-	-	-	-
Uzunkol, 2013	3	27	40	-	-	<90	94
Yılmaz, 2006	3	-	-	-	-	-	-
Ortalama	3	41,37	69,81	30,83	12,33	78,80	95,00
Akyol ve Boyacı Altınay, 2019	4	20	32	58	8	55	93
Akyol ve Kodan, 2016	4	35	55	-	-	52,5	92
Balcı ve Çayır, 2017	4	0	22	-	29	-	-
Balıkçı, 2020	4	41	86,66	-	-	-	-
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015	4	15	43	20	8	90	96
Duran ve Sezgin, 2012a	4	-	-	-	-	<90	97
Duran ve Sezgin, 2012b	4	-	-	-	-	<90	98
Görgün, 2018	4	37,5	80	-	-	87,5	95
Gül, 2019	4	20	38	58	11	Endişe	Serbest
Gürbüz, 2015	4	-	-	-	-	-	-
İlter, 2018	4	-	-	-	-	-	-
Kardaş İşler ve Şahin, 2016	4	-	-	19	4	-	-
Kaşdemir, 2020	4	-	-	-	-	89	94
Kodan, 2015	4	30,91	44,58	-	-	68,79	91,54
Kuruyer, 2014	4	-	-	122,25	9,37	-	-
Özdemir, 2013	4	13	27,5	65	7,5	Endişe	92
Peksoy, 2018	4	84	111,5	25,75	11,5	86,75	95
Sert, 2019	4	38	74,33	-	-	91,03	97,91
Sidekli, 2010b	4	-	-	63,62	16,87	-	-
Taşkaya, 2010	4	-	-	7	4	-	-

Türkmenoğlu, 2016	4	42	81,6	-	-	84	96
Ulu ve Başaran, 2013	4	32	56,6	24	8	Endişe	96
Yamaç, 2015	4	20,8	34,2	33	2	Endişe	99
Ortalama	4	37,88	65,63	67,38	9,94	79,76	94,51
Akyol ve Yıldız, 2010	5	3	34	12	1	52	99
Dağ, 2010	5	55,35	74,83	81	31	Endişe	Öğretim
Özdemir, 2013	5	63	50,5	42	15	Endişe	95
Sidekli ve Yangın, 2005	5	-	-	-	-	-	-
Sidekli, 2010a	5	60	91	-	-	-	-
Yangın ve Sidekli, 2006	5	-	-	-	-	-	-
Yüksel, 2010	5	40	61	23	8	Endişe	95
Ortalama	5	54,18	76,83	40,00	14,00	52	99

Tablo 6'ya göre müdahale uygulamaları sonrasında tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma yüzdelerinin arttığı ve okuma hatalarının azaldığı görülmektedir. Birinci sınıf düzeyinde yalnızca bir araştırma çalışma kapsamında incelendiği için ortalama değerler bu çalışmanın değerleridir. Okuma hızı ortalamaları incelendiğinde; müdahale öncesinde okuma hızı ortalamasının ikinci sınıf düzeyinde 32,46 kelime, üçüncü sınıf düzeyinde 41,37 kelime, dördüncü sınıf düzeyinde 37,88 kelime ve beşinci sınıf düzeyinde 54,18 kelime olduğu görülmektedir. Müdahale sonrası okuma hızı ortalamalarının; ikinci sınıf düzeyinde 62,99 kelime, üçüncü sınıf düzeyinde 69,81 kelime, dördüncü sınıf düzeyinde 65,63 kelime ve beşinci sınıf düzeyinde 76,83 kelime olduğu görülmektedir. Müdahale öncesi ve sonrası okuma hızı ortalamalarındaki artışların ise ikinci sınıflarda 30,53 kelime (%94), üçüncü sınıflarda 28,44 kelime (%68), dördüncü sınıflarda 27,75 kelime (%73) ve beşinci sınıflarda 22,65 kelime (%41) olduğu görülmektedir.

Okuma hataları ortalamaları incelendiğinde müdahale öncesi ve sonrası; ikinci sınıf düzeyinde 11,66 (%68), üçüncü sınıf düzeyinde 18,50 (%60), dördüncü sınıf düzeyinde 57,44 (%85) ve beşinci sınıf düzeyinde 26,00 (%65) kelimelik bir azalma olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdeleri incelendiğinde ise ikinci sınıf düzeyinde %13,85, üçüncü sınıf düzeyinde %16,20, dördüncü sınıf düzeyinde %14,75 ve beşinci sınıf düzeyinde %47'lik bir artış olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde yalnızca bir araştırmada kelime tanıma yüzdeleri verildiği için bu değerler beşinci sınıf ortalamasını yansıtmamaktadır.

Okuma güçlüğünü gidermeye yönelik yapılan çalışmalarda okuma hızı, okuma hataları ve kelime tanıma yüzdelerine ek olarak; prozodik okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı, okumaya verilen değer, hece birleştirme, fonolojik farkındalık, harf tanıma, kopyalama, dikte etme, harf okuma, alfabe okuma, kelime okuma, çözümleme, hece okuma, okuma tutumu, görsel okuma, sesli okuma, dinlediğini anlama, dikkat ve bellek performansı, okuma verimliliği, akıcı okuma, temel okuma ve yazma becerilerinin de incelendiği görülmektedir. Bu becerilere ait araştırma bulguları standart testler ya da ölçümlerle elde edilemediğinden sayısal olarak değerlendirmek (ortalamalar vb.) mümkün olmamaktadır. Ancak araştırmaların tamamında müdahale uygulamaları sonrasında bu becerilerin geliştiğini söylemek mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik Türkiye'de, 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların incelendiği bu araştırmada; çalışmaların son on yılda daha yoğun gerçekleştirildiği görülmektedir. Alanyazındaki diğer derleme çalışmalarında da benzer bir eğilimin

olduğu söylenebilir. Örneğin, Pürsün ve Sarı'nın (2019) araştırmalarında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik araştırmaların son yıllarda yoğunlaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde Görgün ve Melekoğlu'nun (2019) Türkiye'de 1972-2017 yıları arasında özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaları incelendikleri araştırmada da son on yılda araştırma sayılarında hızlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Delialioğlu'nun (2020) öğrenme güçlüğünde teknoloji kullanımı üzerine 1995-2018 yılları arasında yayınlanan çalışmaları inceledikleri araştırmada da incelenen çalışmaların yarıdan fazlasının 2012 yılı ve sonrasında gerçekleştirildiği sonucu elde edilmiştir. Özel eğitim hizmetleri ile ilgili dünyada ve Türkiye'de yapılan hukuki, sosyal ve akademik çalışmaların 2000'li yıllardan itibaren yoğunluk kazandığı görülmektedir. Özel eğitimle ilgili kanuni düzenlemeler, özel eğitim okullarının yaygınlaşması, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların tanılanmasıyla ilgili süreçlerin hızlanması, özel eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının çoğalması, toplumdaki farkındalığın artması ve özellikle lisansüstü özel eğitim programlarının üniversitelerde yaygınlaşması gibi önemli gelişmelerin de son yirmi yılda önem kazandığı görülmektedir. Dolayısıyla genelde özel eğitim, özelde ise okuma güçlüğü ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların son yıllarda yoğunluk kazanmasının bu süreçle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Okuma güçlüğünün giderilmesine odaklanarak yapılan çalışmaların yaklaşık %62'sinin makale türünde %38'inin ise yüksek lisans ya da doktora tezi türünde yayınlandığı görülmektedir. Araştırmalar yöntem bakımından incelendiğinde; %70,7'sinin nitel, %29,3'ünün nicel yaklaşımlarla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma desenleri dikkate alındığında ise araştırmaların en fazla eylem araştırması ve durum çalışması desenlerinde gerçekleştirildiği ve bunları tek denekli deneysel araştırmaların izlediği söylenebilir. Pürsün ve Sarı'nın (2019) araştırmalarında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmaların da çoğunlukla tek denekli araştırma modeliyle desenlendiği sonucu elde edilmiştir. Deveci ve Koç'un (2020) ve Görgün ve Melekoğlu'nun (2019) araştırmalarında çalışmaların çoğunun tarama modeli, betimsel desen, yarı deneysel desen, deneysel desen, ilişkisel tarama modeli ve eylem araştırması desenlerinde yürütüldüğü sonucu elde edilmiştir. Yıldız ve Melekoğlu'nun (2020) araştırmasında ise incelenen araştırmaların yaklaşık %52'sinin deneysel desende yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalardan müdahale uygulamalarına odaklananlarda eylem araştırması, deneysel ve yarı deneysel desendeki çalışmaların, öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak incelendiği araştırmalarda ise tarama çalışmaları ve korelasyonel çalışmaların daha çok kullanıldığı söylenebilir. Bu araştırma da doğrudan okuma güçlüğünün giderilmesine odaklanan müdahale uygulamalarını temele alan bir araştırma olduğu için incelenen araştırmaların çoğunlukla eylem araştırması, durum çalışması ve deneysel desenlerde tasarlanmış olmaları beklenen bir sonuçtur. Veri toplama araçları açısından incelendiğinde ise araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının Yanlış Analizi Envanteri olduğu görülmektedir. Buna ek olarak; Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği, araştırma günlükleri ve gözlemleri, Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, görüşme formu, Okuma Tutum Ölçeği, TILLS Testi, Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Değerlendirme Aracı ve Ankara Artikülasyon Testi gibi veri toplama araçlarının da farklı değişkenlerin değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca her ne kadar okuma hızı ve hatası veri toplama aracı, prozodik okuma düzey belirleme aracı, okuduğunu anlama veri toplama aracı, ses ve video kayıtları, okuma metinleri, kopyalama ve dikte metinleri, harf listesi, kelime listesi, heceleme listesi, kelime okuma bilgisi testi, program tabanlı ölçme, okuduğunu anlama becerileri izlem çizelgesi, okuduğunu anlama envanteri, okuduğunu anlama değerlendirme aracı, dinlediğini anlama ölçeği, kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu, prozodik okuma ölçeği, sesli okuma hatalarını belirleme ölçeği, okuma- yazma beceri rubriği gibi farklı kavramlarla tanımlansalar da bu araçların çoğunun; okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma gibi okuma becerilerini performans temelli ölçme uygulamalarını içerdiği söylenebilir. Okuma becerilerinin ölçülmesinde; okuma becerisi değerlendirme ölçeği, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları, okuma gelişim dosyaları, okuma listeleri, elektronik dil portfolyoları gibi araçlar kullanılabilmektedir (Duran ve Öztürk, 2019). Okuma güçlüğünü gidermeye dönük yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmalarda Yanlış Analizi Envanteri, okuma metinleri, anlama testleri ve performans temelli ölçme

uygulamalarının kullanılmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü Yanlış Analizi Envanteri akıcı okuma becerilerini ölçmeye yönelik seslendirme ve ortam ölçeği, okuduğunu anlamaya yönelik soru ölçeği alt boyutlarından oluşmaktadır. Ve okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde genellikle metin temelli anlama soruları kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu envanterin araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı olmasının kullanışlılık özellikleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında araştırmaların en fazla dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Bunu sırasıyla üçüncü, ikinci ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmalar takip etmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenme süreçleri henüz devam ettiğinden, okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik az sayıda çalışma yapılmasının beklenilen bir durum olduğu söylenebilir. Pürsün ve Sarı'nın (2019) araştırmasında çalışmaların çoğunlukla üçüncü, dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Melekoğlu'nun (2020) araştırmalarında ise çalışmaların çoğunlukla ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği ve bunu ilkokul düzeyindeki çalışmaların izlediği, ayrıca ilkokul düzeyindeki çalışmaların ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirildiği ve birinci sınıf öğrencileri ile yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görgün ve Melekoğlu'nun (2019) araştırmaları da özel öğrenme güçlüğü alanındaki çalışmaların çoğunlukla ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirildiğini göstermektedir. Buradan hareketle okuma güçlüğü çalışmalarında genellikle ilkokulun son sınıflarındaki öğrencilerle çalışıldığı çıkarımı yapılabilir. Balıkçı'ya (2020) göre özel öğrenme güçlüğü genellikle ilkokul döneminde tanılanmaktadır. Ayrıca okuma güçlüğünün fark edilmesinin genellikle ilkokul döneminde mümkün olabildiği (Hultquist, 2006) düşünüldüğünde; birinci sınıfta okuma güçlüğü belirtileri gösteren bireyin tanılanma sürecinin ikinci sınıfta tamamlandığı çıkarımı yapılabilir. Morrison'a (2016) göre de özel öğrenme güçlüğü ilkokul ikinci sınıfta kendine belli etmektedir. Dolayısıyla birinci sınıf çocuklarıyla gerçekleştirilen okuma güçlüğü çalışmaları, okuma güçlüğünü gidermeye dönük olmaktan çok okuma güçlüğü riski taşıyan bireylere okuma yazma öğretimi uygulamalarını içermektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen 58 araştırmanın 30'unun tek katılımcıyla yürütüldüğü ve yaklaşık %90'ının sekiz veya daha az katılımcı ile gerçekleştirildiği sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmanın okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik 'müdahale uygulamaları' çalışmalarına odaklandığı düşünüldüğünde araştırmaların genellikle az sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiş olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin mevcut düzeyi, öğrenme ihtiyaçları ve bireysel özellikleri kişiye özel bir nitelik taşıdığı için okuma güçlüğünün giderilmesinde bireyselleştirilmiş uygulamaların kullanılması bu durumu açıklar niteliktedir. Ayrıca çok katılımcılı çalışmalarda da birden fazla katılımcı olmasına rağmen müdahale uygulamalarının toplu öğretim etkinliklerinden daha çok bireysel uygulamalara odaklanması da bu çıkarımı desteklemektedir. Çalışmalar katılımcıların cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise erkeklerle yürütülen çalışmaların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Melekoğlu'nun (2020) çalışmalarında da erkek öğrencilerle yapılan öğrenme güçlüğü çalışmalarının kızlarla yapılanlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğünün erkek öğrencilerde görülme olasılığının kızlara göre daha fazla olduğu (Liederman, Kantrowitz ve Flannery, 2005; Rutter vd., 2004) dikkate alındığında bu durumun beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda okuma problemlerinin genellikle okuma güçlüğü kavramıyla ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla öğrenme güçlüğü, okuma problemi, okuma bozukluğu ve disleksi kavramlarının izlediği sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda okuma güçlüğünün araştırmacılar tarafından yapılan birtakım testler ya da okuma becerileri ölçümleriyle belirlendiğini göstermektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda okuma güçlüğünün belirlenmesinde RAM ve hastane raporlarının bazılarında ise RAM raporları ve araştırmacılar tarafından yapılan testlerin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanında çalışan araştırmacıların gerçekleştirdiği çalışmalarda okuma güçlüğünün belirlenmesinde genellikle RAM ve hastane raporlarının ve çeşitli zekâ testlerinin sıklıkla kullanılması, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacıların gerçekleştirdiği araştırmalarda ise araştırmacılar tarafından okuma becerilerinin değerlendirilmesini içeren uygulamaların sıklıkla kullanılması bu araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucudur. Bu durum; özel eğitim alanındaki araştırmacıların

okuma güçlüğüne özel öğrenme güçlüğünün bir türü olarak daha çok zihinsel boyutuyla yoğunlaşmasıyla, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacıların ise okuma güçlüğünü okuma becerilerinin geliştirilmesi boyutuyla ele almalarıyla açıklanabilir. İncelenen araştırmalarda okuma güçlüğünün belirlenmesinde kullanılan testlerden bazıları; Evrensel Okuma Taraması, WISC-R Zekâ Testi, psikolojik testler, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi- II, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi, Anadolu Sak Zekâ Ölçeği, Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi, Okuma Güçlüğü Tanılama Envanteri, TILLS Testidir. Bununla birlikte okuma güçlüğünün belirlenmesinde en sık Yanlış Analizi Envanterinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda kullanılan bu testlerden bazılarının kullanımı birtakım yeterlikleri ve uzmanlığı gerektirmektedir ve testi geliştirenler ya da yetki sahibi olan temsilciler tarafından verilen eğitimlere katılıp, yeterlik koşullarının gerçekleştirilmesi bu testlerin kullanılabilmesi için ön koşul gerekliliklerdir. Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Yanlış Analizi Envanteri ise öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemede kullanılan metin temelli standartlaştırılmamış bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Dolayısıyla Yanlış Analizi Envanterinin kullanılmasının diğer testlere kıyasla daha pratik ve ulaşılabilir olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Ayrıca çalışmaların okuma güçlüğünün giderilmesine odaklandığı göz önüne alındığında Yanlış Analizi Envanteri ve okuma becerileri ölçümlerinin müdahale öncesi ve sonrası becerilerin kıyaslanmasında etkili olarak kullanılabilmesinin bu durumun nedeni olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların katılımcılarının bilişsel, sosyal ve duygusal özellikleri incelendiğinde; ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması, annelerin genellikle ev hanımı, babaların ise genellikle düşük ekonomik gelir getiren meslekleri yapması, ailelerin çok çocuklu olması, derse yönelik ilgisizlik, düşük akademik başarı, dikkat ve odaklanma problemleri, özgüven eksikliği, hiperaktiflik gibi özelliklere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu özelliklerin çoğunlukla birbirini etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Bu özelliklerin Yurdakal'ın (2017) okuma güçlüğü yaşayan bireylerde gözlenebilen temel belirtileri betimlediği özelliklerle örtüştüğü görülmektedir. Kuruyer ve Özdemir (2019) de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik gibi temel becerilerde ve dikkat, algı, bilgi işleme, bellek, motivasyon, öğrenmeye katılım gibi süreçlerde akranlarından farklılaştığını ifade etmektedir. Buna ek olarak dikkat dağınıklığı (Woolfolk Hoy, 2015) ve sosyal alanlardaki yetersizlikler (Bek ve Şen, 2014) öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin belirgin özellikleridir. Dolayısıyla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal özelliklerinin bilinmesinin gerek okuma güçlüğünün belirlenmesinde gerekse öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerle ilgili yapılacak sağaltım çalışmalarında önem arz ettiği söylenebilir.

Bu araştırmada okuma güçlüğünün giderilmesinde; araştırmaların çoğunda akıcı okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin (tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, birlikte okuma, koro okuma, rehberli okuma, okuma tiyatroları vb.) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda çeşitli stratejilerin (3P, PQRS, Altı Dakika, Kelime Kutusu, Video Öz Değerlendirme, Nörolojik Etki vb.), bazılarında bireyselleştirilmiş okuma destek programlarının bazılarında ise çoklu duyusal yaklaşıma ait uygulamaların okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma bir metni; noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, mümkün olduğu kadar az okuma hatasıyla, zorlanmadan, konuşurmuş gibi ve anlayarak okuma olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2012, Rasinski, 2010; Samuels, 2006; Vilger, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin akıcı okumada zorluk yaşadıkları göz önüne alındığında, araştırmalarda en çok tercih edilen müdahale uygulamalarının akıcı okuma stratejileri olması beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü okuma sürecinin başarıya ulaşmasında metnin akıcı bir şekilde okunması gerekmektedir ve okuma akıcılığı okuduğunu anlamanın bir ön koşuludur (Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017). Ayrıca okuma güçlüğünün kişiye özgü olması ve okuma ve anlama stratejilerinin okuduğunu anlama başta olmak üzere okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olması, bu uygulamaların okuma güçlüğünü gidermede sıklıkla kullanılmasını açıklar niteliktedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, incelenen araştırmaların yalnızca dördünün yazma becerisi ile ilgili uygulamaları içerdiğini göstermektedir. Okuma ve yazmanın birbirinden bağımsız süreçler olmadığı (Koons, 2008; Parodi, 2007; Uğur, 2018) göz önüne alındığında bu sonucun dikkat çekici olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın başka bir sonucu da okuma güçlüğünün giderilmesinde teknoloji temelli müdahale uygulamalarının incelenen araştırmaların yalnızca dördünde

kullanılmış olmasıdır. Teknoloji, günümüzde eğitim etkinliklerinin önemli bir parçası durumundadır ve sınıflardaki varlığını günden güne artırmaktadır (Carstens, Mallon, Bataineh ve Al-Bataineh, 2021). Ek olarak, teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği araştırmalarla (Chang, Chen ve Huang, 2011; Drigas ve Ioannidou, 2013; King-Sears ve Evmenova, 2007) ortaya koyulmuştur. Ayrıca yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda okuma güçlüğünün giderilmesinde; bilgisayarlı biçim temelli öğretim (Bar-Kochva, Korinth ve Hasselhorn, 2020), bilgisayar destekli çalışan bellek programı (Akbari, Soltani Kouhbanani ve Khosrorad, 2019), metinden konuşmaya teknolojisi (Grunêr, Ötsberg ve Hedenius, 2018), bilgisayar destekli sağaltıcı okuma müdahalesi (Saine vd., 2011), bilgisayar tabanlı zamansal dinleme eğitimi (O'Connor, Shapiro ve Stoddard, 1998) gibi birçok uygulamadan faydalanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla okuma güçlüğünün giderilmesinde teknoloji temelli uygulamaların Türk öğrencilerde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Uygulama süreleri dikkate alındığında ise araştırma sonuçları; okuma güçlüğünü gidermeye yönelik uygulamaların minimum 16, maksimum 228 ders saati süresince gerçekleştirildiğini göstermektedir. Tüm çalışmalardaki müdahale uygulamaların ortalamaları hesaplandığında ise 69,4 ders saati olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürelerinin değişkenlik göstermesinin, okuma güçlüğünü gidermeye dönük uygulamaların öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarına göre planlanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen son sonuç ise incelenen araştırmalarda gerçekleştirilen müdahale uygulamalarının sonuçları/etkilerine yöneliktir. Müdahale uygulamalarının; okuma hızı, kelime tanıma, prozodik okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuyucu benlik algısı, okumaya verilen değer, hece birleştirme, fonolojik farkındalık, harf tanıma, kopyalama, dikte etme, harf okuma, alfabe okuma, kelime okuma, çözümleme, hece okuma, okuma tutumu, görsel okuma, sesli okuma, dinlediğini anlama, dikkat ve bellek performansı, okuma verimliliği, akıcı okuma, temel okuma ve yazma becerilerini artırdığı ve okuma hatalarını azalttığı (ikinci sınıfta %68, üçüncü sınıfta %60, dördüncü sınıfta %85, beşinci sınıfta %65) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, müdahale öncesi okuma hızı ortalamalarının ikinci sınıfta 32,46, üçüncü sınıfta 41,37, dördüncü sınıfta 37,88 ve beşinci sınıfta 54,18 kelime olduğunu göstermektedir. Normal gelişim gösteren Türk öğrencilerin okuma hızlarıyla ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde; birinci sınıf düzeyinde okuma hızı ortalamaları Kaya ve Doğan'ın (2016) çalışmalarında 48,96, Çayır'ın (2017) araştırmasında 42,54 kelime olarak bulunmuştur. Baştuğ'un (2012) araştırmasında okuma hızı ortalamaları; ikinci sınıfta 60,31, üçüncü sınıfta 63,16, dördüncü sınıfta 78,94 ve beşinci sınıfta 97,07 kelime olarak hesaplanmıştır. Ayrınca dördüncü sınıflarda okuma hızı ortalamalarının; Yıldız ve Çetinkaya'nın (2017) araştırmalarında 99,68 ve Büyükalan Filiz ve Boz'un (2019) araştırmalarında 92,8 kelime; beşinci sınıflarda ise Baştuğ ve Keskin'in (2012) araştırmalarında 97,07 kelime olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları arasındaki bu farkların, okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden okuma hızı bakımından nasıl ayırt edilebileceği konusunda fikir verebileceği söylenebilir. Buna ek olarak çalışmalarda müdahale uygulamaları sonrası okuma hızı ortalaması ikinci sınıfta 62,99, üçüncü sınıfta 69,81, dördüncü sınıfta 65,63, beşinci sınıf düzeyinde ise 76,83 kelime olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, incelenen araştırmalarda gerçekleştirilen müdahale uygulamalarının, öğrencilerin okuma hızlarını artırmış olduğunu göstermektedir. Benzer sonucun kelime tanıma yüzdelerinde de ortaya çıktığı söylenebilir. İncelenen çalışmalarda kelime tanıma yüzdesi ortalamaları müdahale sonrası ikinci sınıfta %96,26, üçüncü sınıfta %95,00 ve dördüncü sınıfta %94,51 olarak hesaplanmıştır. Kelime tanıma yüzdesinin %99+ olması serbest okuma düzeyi, %95+ olması öğretim düzeyi, %90- olması ise endişe düzeyini ifade etmektedir (Akyol, 2019). Dolayısıyla incelenen araştırmalarda kullanılan müdahale uygulamalarının, öğrencilerin kelime tanıma becerisini geliştirmiş olmasına karşın (ikinci sınıfta %13,85, üçüncü sınıfta %17,66, dördüncü sınıfta, 12,55) serbest düzeye çıkarmada yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Okuma güçlüğünü gidermeye dönük Türkiye'de gerçekleştirilen müdahale uygulamalarını içeren çalışmaların incelendiği bu araştırmada, araştırma sonuçlarına dayanarak; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili araştırmaların yapılması önerilebilir. Türkiye'de ilkokul düzeyinde okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik müdahale programlarının teknoloji kullanımı bakımından çok eksik olduğu söylenebilir.

Günümüzde gelinen nokta düşünüldüğünde internet tabanlı araçların, dijital ortam ve uygulamaların kullanıldığı teknoloji destekli müdahale programlarının tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin test edilmesine dönük araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma güçlüğünün giderilmesinde uygulanabilecek müdahale uygulamalarına dönük standart program tasarımları çalışılabilir ve öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek standartlaştırılmış (metin, soru, kelime vb. bakımından) ölçme araçları geliştirilebilir. Araştırmaların ağırlıklı olarak bilişsel becerileri geliştirmeye odaklandığı görülmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine dönük araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerini kapsayan ebeveyn eğitimine yönelik araştırmalar da tasarlanmalıdır. Bu araştırmalarda okuma güçlüğü olan çocuklara verilmesi gereken eğitsel, sosyal ve duygusal destek stratejilerine odaklanılabilir. Türkiye'de sınıf düzeyine göre belirlenmiş standart okuma hızı normları olmadığından akranlarından oldukça geride olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler gözden kaçmaktadır. Araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına ilişkin ortaya çıkarılan veriler öğretmenler için yol gösterici olabilir. Örneğin okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tespit edilen okuma hızı değerleri okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlere kolaylık sağlayabilir. Böylece okuma güçlüğü olan öğrencilerin erkenden tespit edilmesi mümkün olabilir. Ayrıca araştırmada okuma güçlüğünü gidermede etkili olduğu belirlenen müdahale programlarının öğretmenlere tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler, etkililiği kanıtlanmış bu uygulamaları kullanarak okuma güçlüğü olan öğrencilere destek olabilir. Öğretmenler eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan çocukların sosyal duygusal özelliklerini de dikkate almalıdır. Okuma güçlüğüne eşlik eden sosyal ve duygusal problemler, bu çocukların öğrenme kalitesini etkileyen temel unsurlardır. Bu bakımdan öğretmenler tarafından okuma güçlüğünü gidermeye dönük okul içi çalışmalarda çocukların bu özelliklerini dikkate alan bir destek süreci tasarlanabilir. Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye dönük araştırmalar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okuma güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde ve desteklenmesinde kullanılabilecek pek çok önemli bulgu sunmaktadır. Bunlardan en önemlisi araştırmalarda etkililiği kanıtlanmış müdahale programlarıdır. Bakanlık bu müdahale programlarını modüler programlara çevirerek öğretmen eğitimleri aracılığıyla uygulamaya koyabilir. Bakanlık okulları ve öğretmenleri okuma güçlüğü olan öğrencileri desteklemek için bu programları kullanmaya ve sonuçlarını paylaşmaya teşvik edebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.03.2021
Belge sayı numarası= 2021/265

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmanın planlanmasından yayınlanmasına kadarki süreçlerin tamamında araştırmacılar arasında çıkar çatışmasına neden olabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Adams, G. ve Brown, S. (2009). *The six-minute solution: A reading fluency program*. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.

Akbari, E., Soltani-Kouhbanani, S. ve Khosrorad, R. (2019). The effectiveness of working memory computer assisted program on executive functions and reading progress of students with reading disability disorder. *Electronic Journal of General Medicine, 16*(2), 1-7. DOI: 10.29333/ejgm/94044.

Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Aktepe, V. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğünün giderilmesi: Tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(19), 111-126. Erişim adresi: http://www.ijoess.com/DergiTamDetay.aspx?ID=347&Detay=Ozet

*Akyol, H. ve Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 69-92. DOI: 10.15390/EB.2020.8977.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz.

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

*Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 43*(193), 143-158. DOI: 10.15390/EB.2018.7240.

*Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 7-21. DOI: 10.7822/omuefd.35.2.1.

*Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 685-707. DOI: 10.16986/HUJE.2018040667.

*Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. E-*Journal of New World Sciences Academy, 5*(4), 1690-1700. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185729

Akyol, H., Temur, M. ve Erol, M. (2019). Görme, işitme sağlığı ve ilk okuma ve yazma. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (ss. 413-432). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Alatlı, R. (2020). *İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

American Psychiatric Assosication (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA: American Psyhiatric.

Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup: Diane.

Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read* (Third edition). Developed by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). Washington, DC: The National Institute for Literacy (NIFL).

*Atmaca, F. (2020). *Bilişsel gelişim programının (COGENT) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Çoklu Duyusal Öğrenme'nin disleksi riski olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 201-216. Erişim adresi: https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpNNE56a3dNQT09/coklu-duyusal-ogrenme-nin-disleksi-riski-olan-bir-ilkokul-4-sinif-ogrencisinin-fonolojik-farkindalik-becerisine-etkisi

*Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bar-Kochva, I., Korinth, S. ve Hasselhorn, M. (2020). Effects of a morpheme-based training procedure on the literacy skills of readers with a reading disability. *Applied Psycholinguistics, 41*(5), 1061-1082. DOI:10.1017/S0142716420000120.

*Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 327-348. DOI: 10.9779/pauefd.687030.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59486/854943

*Baştuğ, M. ve Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 1147-1164. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m.

Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106727

Begeny, J. C. (2009). *Helping early literacy with practice strategies (HELPS): A one-on-one program designed to improve students' reading fluency*. Raleigh, NC: Tje HELPS Education Fund.

Bek, H. ve Şen, B. (2014). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların gelişim özellikleri. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (ss. 67-78). Ankara: Eğiten Kitap.

Bender, W. N. ve Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. California: Corwin Press, Inc.

Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Thousand Oaks: Corwin.

Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2017). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (ss. 111-147). Ankara: Anı.

Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise–peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education, 33*(2), 62-67. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2006.00416.x.

Burns, N. ve Grove, S. K. (2018). *Understanding nursing research: Building an evidence-based practice*. China: Saunders.

Bursuck, B. ve Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools, 47*(5), 421-431. DOI: 10.1002/pits.20480.

Büyükalan Filiz, S. ve Boz, İ. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education, 5*(1), 57-70. DOI: 10.32570/iojfe.524102.

Carstens, K. J., Mallon, J. M., Bataineh, M. ve Al-Bataineh, A. (2021). Effects of technology on student learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 20*(1), 105-113. Retrieved from: http://www.tojet.net/articles/v20i1/20113.pdf

Chang, Y. J., Chen, S. F. ve Huang, J. D. (2011). A Kinect-based system for physical rehabilitation: A pilot study for young adults with motor disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2566-2570. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.07.002.

Coltheart, M. (2005). Comprehension instruction: Research-based best practices. M. J. Snowling ve C. Hulme (Ed.), *The science of reading: A handbook*. USA: Blackwell.

Çayır, A. (2017). Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students. *Universal Journal of Educational Research, 5*(7), 1113-1116. DOI: 10.13189/ujer.2017.050704.

*Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(1), 455-470. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/284276

*Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2), 4-16. DOI: 10.19128/turje.181115.

*Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 63-74. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000146.

*Dağlı Gökbulut, Ö., Akçamete, G. ve Güneyli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(74), 879-894. DOI: 10.17755/esosder.592673.

Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online, 8*(3), 694-708. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8597/106989

Deveci, M. ve Koç, E. S. (2020). Öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanmış makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, WoS ve TR Dizin örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9*(5), 4088-4120. Erişim adresi: http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/774509

*Dinç, R. (2017). Okuma Güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(2), 320-334. DOI: 10.5578/keg.27774.

Doğan, S. ve Delialioğlu, Ö. (2020). A systematic review on use of technology in learning disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 21*(3), 611-638. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763.

*Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5*(14), 275-286. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986

Drigas A. S. ve Ioannidou, R. E. (2013). ICT's in special education: A review. In M. D. Lytras, D. Ruan, R. D. Tennyson, P. Ordonez de Pablos, F. J. García Peñalvo, L. Rusu. (Eds.) *Information Systems, E-learning, and Knowledge Management Research* (pp. 357-364). DOI: 10.1007/978-3-642-35879-1_43.

Duran, E. ve Öztürk, E. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (ss. 263-282). Ankara: Pegem Akademi.

*Duran, E. ve Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 633-655. Erişim adresi: http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6734/90521

*Duran, E. ve Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2012, 31*(2), 145-164. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187981

*Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 361-377. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991

*Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.

*Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 111-131. Erişim adresi: https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNek56STVPUT09

Ekşi Sınır, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. (Third edition). Allynand Bacon, Inc.

Engelmann, S., Meyer, L., Carnine, L., Becker, W., Eisele, J. ve Johnson, G. (1999). *Corrective reading decoding level B: Decoding strategies*. Columbus, OH: Science Research Associates.

Fielding-Barnsley, R. (2000). *Reading disability: The genetics connection and appropriate action*. Washington DC: ERIC Clearinghouse.

Gough, D., Thomas, J. ve Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews, 1*(28), 1-9. DOI: 10.1186/2046-4053-1-28.

*Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 9*(1), 83-106. DOI: 10.19126/süje.456198.

Grunêr, S., Ötsberg, P. ve Hedenius, M. (2018). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in Swedish schoolchildren with reading disability: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education Technology, 33*(2), 98-110. DOI: 10.1177/0162643417742898.

*Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğünün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

*Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Heckelman, R. G. (1969). *A neurological-impress method of remedial-reading instruction*. *Academic Therapy, 4*(4), 277-282. DOI: 10.1177/105345126900400406.

Hemingway, P. ve Brereton, N. (2009). *What is a systematic review?* Retrieved from: www.whatisseries.co.uk

Herrmann, J. A., Matyas, T. ve Pratt, C. (2006). Meta-analysis of the nonword reading deficit in specific reading disorder. *Dyslexia, 12*, 195-221. DOI: 10.1002/dys.324.

Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J. ve Welch, V. A. (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. New York: John Wiley & Sons.

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.

Hultquist, A. M. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Inhot, G., Matsoff, J., Gavin, J. ve Hendrickson, L. (2001). *Read naturally*. St. Paul. MN: Read Naturally.

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 443-469. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602.

*İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 303-334. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887.

James, W. (2004). *Special education and social development*. New Delhi: Anmol Publications.

Joseph, L. M. (2002). Helping children link sound to print: Phonics procedures for small-group or whole-class settings. *Intervention in School and Clinic, 37*(4), 217–221. DOI: 10:1177/105345120203700404.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6*(1), 26-33. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078

*Karasakaloğlu, N. ve Saraçlı Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 1083-1100. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14096.

Karcıoğlu, R. (2020). *Disleksi tanısı almış ve almamış çocuklarda çizgi roman ve hikâye kitaplarında okuduğunu anlamanın karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(2), 174-186. DOI: 10.16916/aded.23121.

*Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme örgütleme- değerlendirme (TİÖD) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal, 40*(2), 193-206. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ968530

Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 1435-1456. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9283.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

King-Sears, M. E. ve Evmenova, A. S. (2007). Premises, Principles, and processes for integrating technology into instruction. *Teaching Exceptional Children, 40*(1), 6–14. DOI: 10.1177/004005990704000101.

*Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koons, H. H. (2008). *The reading-writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing discourse modes* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina, North Carolina.

*Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuruyer, H. G. ve Özdemir, O. (2019). Okuma ve yazma güçlüklerinin tanılanması ve giderilmesi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s.243-260). Ankara: Pegem Akademi.

Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Liederman, J., Kantrowitz, L. ve Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities, 38*(2), 109–129. DOI: 10.1177/00222194050380020201.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M. ve Barnes, M. C. (2003). *Learning disabilities*. In E. J. Mash ve R. A. Barkley (Eds.), In Child psychopathology (p.520–586). New York: Guilford Press.

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education, 18*(4), 198-213.DOI: 10.1177/074193259701800402.

Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*. New Jersey: Prentice Hall.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. ve The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med, 6*(7), 1-6. DOI: 10.1371/journal.pmed.100009.

Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran 'klinisyenler için tanı rehberi'*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Moule, P., Aveyard, H. ve Goodman, M. (2016). *Nursing research: An introduction*. New York: Sage.

Narimani, M. ve Aghajani, S. (2004). *Learning disorders*. Ardebil: Bagh-e Rezvan Publications.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

O'Connor, D. M., Shapiro, H. L. ve Stoddard, K. (1998). Computer-based training of auditory temporal processing improves phonologic awareness of children with reading disability. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 19*(5), 382. Retrieved from: https://journals.lww.com/jrnldbp/Citation/1998/10000/Computer_Based_Training_of_Auditory_Temporal.19.aspx

*Okur, A. ve Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 6*(14), 235-251. DOI: 10.31126/akrajournal.356872.

*Özbek, A. B. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağaltım programının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 109-119. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34716/383810

Özmen, R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher, 64*(6), 435-438. DOI: 10.1598/RT.64.6.5.

Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing, 20*, 225–250. DOI: 10.1007/s11145-006-9029-7.

*Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Pennington, B. F. (2002). *The development of pyschopathology: Nature or nurture*. New York: Guilford Press.

Pilten, G. (2017). İlk okuma yazma sürecinde ölçme ve değerlendirme. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (ss. 383-419). Ankara: Anı.

Polloway, E. A., Serna L., Patton, J. R. ve Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs*. New York: Pearson.

Pürsün, T. ve Sarı, H. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International, 3*(2), 37-60. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/tseji/issue/53862/655258

Rasinski, T. V. (2010). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher, 65*(8), 516-522. DOI: 10.1002/TRTR.01077.

Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research, 87*(3), 158-165. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/27541913

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. ve Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest, 2*(2), 31-74. https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004

Rello, L. ve Baeza-Yates, R. (2013). Good fonts for dyslexia. ASSETS 2013: *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 1–8. DOI: 10.1145/2513383.2513447.

Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (2012). *Teaching children to read: The teacher makes the difference*. New York: Pearson.

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H. ve Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *JAMA, 291*(16), 2007-2012. DOI: 10.1001/jama.291.16.2007.

*Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A. ve Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child Development, 82*(3), 1013-1028. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01580.x.

Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.), In *Fluency instruction: Research-based best practices* (p.7-20). New York: Guilford.

Santrock, W. J. (2018). *Eğitim psikolojisi*. (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Saviour, P., Kumar, S., Kiran, U., Ravuri, R. R., Rao, V. R. ve Ramachandra, N. B. (2008). Allelic variants of DYX1C1 are not associated with dyslexia in India. *Indian Journal of Human Genetics, 14*(3), 99–102. DOI: 10.4103/0971-6866.45002.

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online, 16*(4), 1652-1671. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342983.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seyis, G. (2021). Disleksili *Çocuklarda yazı yazma performansı ve performans algısının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R. ve Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry, 52*(2), 101–110. DOI: 10.1016/s0006-3223(02)01365-3.

*Sidekli, S. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Sidekli, S. (2010b). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177248

*Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 393-413. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37094

Siegel, L. S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & Child Health, 11*(9), 581-587. DOI: 10.1093/pch/11.9.581.

*Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washinhton DC: National Academy Press.

Snowling, M. J. ve Melby Lervag, M. (2020). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin, 142*(5), 498-545. DOI: 10.1037/bul0000037.

*Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi'nin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spandel, V., Nathan, R. ve Robb, L. (2001). *Daybook of critical reading and writing*. Willmington, MA: Great Source Education Group.

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. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: Guilford.

Sugara, Y. (2012). *The effect of using shared reading strategy toward reading comprehension of the second year students at state senior high school 12 Pekanbaru* (Unpublished bachelor dissertation). State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau Faculty of Education and Teacher Training, Pekanbaru.

*Şahin, F. ve Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 7*(2), 75-90. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/41978/467460

*Şahin, M. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(2), 93-101. DOI: 10.31805/acjes.814139.

Şahin, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Taşkaya, S. M. (2010). Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 21-36. Erişim adresi: https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRFME1qQXlNZz09/okuma-problemlerinin-giderilmesinde-renkli-metinlerin-etkisi

Topal, E. (2019). *Disleksili çocuklarda Dinamik Yürüme İndeksi'nin Türkçe geçerlilik ve güvenirliliğinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tosun, D. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin disleksi bilgisi ve algısı üzerine ölçek geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford.

*Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(1), 1-12. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/38104/417849

*Ulu, H. ve Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research, 63*, 225-242. DOI: 10.14689/ejer.2016.63.13.

*Ulu, H. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38*, 1-10. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4780/65879

*Urfalıoğlu Eroğlu, G. (2020). *Improving reading abilities in dyslexia with neurofeedback and multi-sensory learning* (Unpublished doctoral dissertation). Sabancı University Graduate School of Engineering and Natural Sciences, İstanbul.

*Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 70-83. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181537

Vachon V., Gleason, M. M. ve Archer, A. L. (2001). *The REWARDS® program*. Seattle, WA: Voyager-Sopris Learning.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 45*(1), 2–40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.

Walker, M. M. ve Rastatter, M. P. (2003). The influence of vocabulary age and spatial dimension on rapid picture naming in children with reading disorders. *Journal of Communication Disorders, 36*(4), 307-319. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ673023

Ward, L. B. (2001). *Dyslexia and the university*: Canadian dyslexia centre report. Retrieved from: https://www.dyslexiachampions.org/media/adults-with-dyslexia-resources/universityanddyslexia.pdf

Westwood, P. (2001). *Reading and learning difficulties approaches to teaching and assessment*. Australia: ACER Press.

Woolfolk-Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

*Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 631-644. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241427

*Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23524/250641

Yıldız, M. ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research, 5*(3), 366-371. DOI: 10.13189/ujer.2017.050309.

Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1274-1303. DOI: 10.17679/inuefd.770066.

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

Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yurdakal, İ. H. (2017). Disleksi (okuma güçlüğü). F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (ss. 421-461). Ankara: Anı.

*Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 124-134. Erişim adresi: https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m8.pdf

Ziegler, C. J., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. ve Schulte-Körne, G. (2003). Develop mental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology, 86*(3), 169-193. DOI: 10.1016/S0022-0965(03)00139-5.

Not: Derlemeye dahil edilen çalışmalar (*) işareti ile gösterilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Reading is an essential skill for individuals' academic and social life. However, some students are not successful in reading processes (Tracey & Morrow, 2006) and suffer from reading disability. The reading disability can be defined as having problems with correct reading, reading speed, fluent reading, and reading comprehension despite having average intelligence and education opportunities (American Psychiatric Association, 2013). It is also stated that the reading difficulty can be seen in 3%

and 20% of people (Rello & Baeza Yates, 2013). It can be said that fluent reading strategies such as guided reading (Yurdakal, 2017), repeated reading (Bender & Larkin, 2003), and choral reading (Paige, 2011) are primarily used to overcome reading disabilities. In addition, practices as Fernald Technique (Polloway et al., 2013), Reward Reading Program (Vachon, Gleason & Archer, 2000), and Multi-Sensory Reading Methods (Mercer, 1997) can also be used to overcome reading disabilities.

In the literature, various research is conducted about reading disabilities. However, studies examining intervention practices to overcome reading difficulties are lacking. Thus, within the scope of studies between 2000-2020 in Turkey, the following essential question is sought to answer in this study:

- What are the general characteristics, features of both participants and intervention practices of primary school-level research focusing on reading disabilities?

Method

In this study, the systematic review method is used. The systematic review process was carried out in the suggested stages by Moher et al. (2009). Specific compatibility criteria have been determined to examine related studies. This criterion is to be carried out with primary school students, including intervention practices, published between 2000-2020 and published in refereed journals. Online databases are searched with keywords by the research criteria

As a result of the database search, 8922 studies were found. The studies which are searched in different databases (1426), studies in other fields (4037), studies without intervention practices (904), studies not conducted at primary schools (1277), and studies not performed with Turkish students (863) are excluded because of not complying with specific compatibility. The full texts of the remaining 415 studies were examined in detail, and 357 studies were also excluded. The remaining 58 studies were analyzed by using a template. In the analysis of the data, descriptive analysis for some dimensions (year of publication, method, sample, gender, etc.) and inductive content analysis approach for some dimensions (personal characteristics, results of intervention practices, etc.) were used.

Result and Discussion

According to the results of the research, it is seen that the studies were carried out more intensively in the last decade. It is similar to other review studies (Görgün & Melekoğlu, 2019; Pürsün & Sarı, 2019). Legal arrangements for special education, the proliferation of special education schools, developments in diagnosis processes, and especially the spread of postgraduate special education programs were deemed more important in the last two decades. The most used research designs in these research are action research, case study, and single-subject research. According to results of Deveci and Koç (2020) and Yıldız and Melekoğlu (2020), it showed that experimental research designs are frequently used in studies involving intervention practices. The most used data collection tool in research is the “Informal Reading Inventory”, because it is more practical than other data collection tools in measuring fluent reading and reading comprehension (Akyol et al., 2014). It was concluded that the research were primarily conducted with fourth-grade students. Studies in the literature show that reading disabilities studies are mostly carried out with the senior classes of primary school or secondary school (Görgün & Melekoğlu, 2019; Pürsün & Sarı, 2019).

Specific standard features of students suffering from reading disability are academic underachievement, indifference to lessons, low-level education of their families, lack of attention, and focusing problems. It is seen that these features overlap with the features that Yurdakal (2017) describes the basic symptoms that can be observed in individuals with reading difficulties. It is concluded that many studies used fluent reading strategies, methods and techniques, various strategies (3P, PQRS, neurological impacts, etc.), and individualized reading programs. Considering the individuals have difficulties in fluent reading, it was the most preferred intervention practices are fluent reading strategies. Research results showed that the intervention practices increase reading speed, word recognition, prosodic reading, reading comprehension, reading motivation, phonological awareness, oral reading, attention, memory performance, and reading skills, and reduce reading

errors. However, the reading speed, the word recognition averages are less than students with typical development, while reading mistakes are more.

Based on results, in addition to reading disabilities, research on writing, speaking, and listening skills of students are recommended. The results indicate that designing, practicing, and testing technology-supported intervention programs to overcome reading difficulties is needed. Standardized measurement tools that can be used in the evaluation of standard program designs and reading skills for intervention practices can be developed. Finally, it can be said that students who have reading disabilities are needed to develop social and emotional skills.

Cin Şeker, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının metindilbilim dersine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1226-1241.

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

Geliş/Received: 02.07.2021 Kabul/Accepted: 25.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersine İlişkin Görüşleri

Zeynep CİN ŞEKER[*]

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldıkları Metindilbilim dersine yönelik görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve bahar döneminde Metindilbilim dersini alan 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinin lisans programında yer almasının gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre Metindilbilim dersinin, kendi metin çözümleme süreçlerine, mesleki yaşamlarında dil becerilerinin geliştirilmesi, metni anlama ve çözümleme çalışmaları, metne yönelik etkinlik tasarlama bağlamında katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Metindilbilim dersinin teorik bilgilerle birlikte bol uygulama ve etkinlik tasarlama süreçlerini de içermesi gerektiğini belirten öğretmen adayları, ders süresinin artırılması ve ders içeriğinde farklı metin türlerine yönelik daha fazla uygulama ile karşılaşmak istediklerini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, metindilbilim dersi, Türkçe eğitimi

Opinions of Turkish Teacher Candidates on Textlinguistics Course

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions and suggestions of Turkish teacher candidates about the Textlinguistics course they took during their undergraduate education. In the research, basic qualitative research design, one of the qualitative research models, was used. The study group of the research consists of 38 teacher candidates studying at Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education in the 2020-2021 academic year. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. Research data were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, it was determined that Turkish teacher candidates think that the Textlinguistics course should be included in the undergraduate program. According to the pre-service teachers, they stated that the Textlinguistics course would contribute to their text analysis processes in the context of developing language skills in their professional life, understanding and analyzing the text, and designing activities for the text. Pre-service teachers, who stated that the text linguistics course should include theoretical knowledge as well as plenty of practice and activity design processes, stated that the duration of the course should be increased and more applications should be made for different types of text in the course content.

Keywords: Turkish teacher candidate, textlinguistics course, Turkish education

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, zeynep.seker@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0294-2961

Giriş

Eğitim sistemi, birçok farklı bileşenin ortak işleyişiyle oluşur. Sistem içerisindeki bileşenlerin niteliği eğitimin niteliğini de belirler. Kavcar'a (2002) göre öğretmen eğitim sisteminin en önemli ögesidir ve nitelikli bir eğitimin temelinde nitelikli öğretmenler vardır. Sönmez'e (2007) göre öğretmenlik özel bilgi, beceri ve ilgi isteyen, önemli bir meslektir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise öğretmenin nitelikli hâle gelmesinde önemli rol oynayan etkenlerden ilki öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi eğitim programı yani lisans eğitimidir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bütün öğretmenlik alanlarında olduğu gibi Türkçe öğretmenlerinin donanımlı biçimde yetiştirilmesi hizmet öncesi eğitim olarak kabul edilen lisans programlarında yer alan derslere ve ders içeriklerine bağlıdır.

Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı lisans programı olarak ilk defa, 1992-1993 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde açılmıştır (Güzel, 2003). 1998-1999 eğitim öğretim yılında YÖK eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmış ve uygulanan yeni sistemle birlikte Eğitim Fakültelerinde Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce biçiminde 16 programla tekrardan düzenlenmiştir (Türer, 2006'dan akt. Yalap, Demirgüneş ve Akay, 2020). 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yayınlanmasıyla birlikte Türkçe öğretmenliği lisans eğitimi programında da değişikliğe gidilmiştir. Birçok farklı öğretmenlik alanı ile birlikte Türkçe öğretmenliği lisans programında son olarak 2018 yılında değişiklik yapılmıştır.

Yalap, Demirgüneş ve Akay'a (2020) göre ana dili öğreticilerinin, anadillerini her yönüyle yeni nesillere öğretebilmesinde en önemli aşamalardan biri, üniversitelerdeki Türkçe eğitimi meselesidir ve Türkçe eğitiminin içeriğinde dil felsefesi, edebiyat, dilbilim, tarih ve kültür gibi alanlardan faydalanmak da zorunlu bir durumdur. Türkçe eğitimi, bilgi öğretimi olmaktan çok beceri temelli bir eğitimdir. Dil bilgisinin ayrı bir alan olarak öğretildiği geleneksel yaklaşımların yerine dil bilgisinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bir araç olduğunu ifade eden çağdaş yaklaşımlar tercih edilmelidir. Aynı zamanda "dil ile düşünce arasındaki doğal ilişki dikkate alındığında dil eğitiminin aynı zamanda bir düşünme eğitimi olduğu sonucuna varılır." (Börekçi, 2009, s. 422). Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesine aracı olan lisans programlarında Türkçe öğretmeni adaylarının dil ve düşünme becerilerine yönelik alan bilgisine sahip olmaları ve bu alan bilgisini beceriye dönüştürmelerini sağlayacak derslerle ve ders içerikleriyle karşılaşmaları önemlidir.

Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006), öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflendiği ifade edilmektedir. Aynı programda dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınmasının diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Programın dil bilgisiyle ilgili açıklamalarında, dil bilgisinin kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmanın önemine vurgu yapılmış aynı zamanda bu bilgilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri ile ilişkili dil etkinliklerinde uygulanmasının daha önemli olduğu ifade edilmiş ve dil bilgisinin kelime, cümle ve metin düzeyinde uygulamaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda dil bilgisinin bağlamdan kopuk, kurallar yığını olmaktan çıkarılıp uygulama boyutunda araç olarak kullanılmasının gerekliliği ve metinlerin Türkçe derslerindeki yeri ön plana çıkmaktadır.

Türkçe eğitimi sürecinde karşılaşılan temel sorunlardan biri, dilin kullanım yani iletişimsel boyutunun göz ardı edilmesidir. Çağdaş dil öğretim yaklaşımları, dil öğretiminde dilin kullanım boyutunu ön planda tutarak temel dil biriminin metin olması gerektiğini savunur. Kavcar (1993, s. 35) da çağdaş dil öğretiminde kullanılacak temel yöntemin, öğretimi metinlere dayandırmak, öğrenciyi farklı metinlerle karşılaştırmak ve metinlerin dünyasında yaşatmak olduğunu söyler.

Nitelikli metin seçimi, öğretimin niteliğini belirleyecek temel etkenlerden biriyken seçilen metinlere hangi yöntemlerle yaklaşılması gerektiği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilidüzgün (2013), metnin anlamını oluşturan dil öğeleri arasındaki ilişkileri saptamanın ve metni işlevsel parçalara ayırabilmenin, metnin çözümlenmesi ve değerlendirilebilmesi için şart olduğunu

belirtir. Metinlere yönelik etkinliklerin ise her metinde farklılaşan ve her metnin türüne özgü ilişkileri açığa çıkaran içerikte ve özellikte olması gerektiğini vurgular. Metinlerin işlevsel kullanımının, öğrencilerin dil yapılarını bağlam içerisinde görmeleri, dil yapılarının anlam ile ilişkisini kavramaları ve anlam kurma sürecini bu doğrultuda yapılandırmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda "metinlerin yapılarını, yani dil bilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimlerini ve bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkarma ve uygulamalı örneklerle gösterme" (Şenöz Ayata, 2005, s. 22) amacında olan metindilbilimin olanaklarından faydalanmak gerekir.

Metindilbilimin işlevlerinden biri, metin olanla olmayanı belirli ölçütler çerçevesinde belirlemektir. Bir diğer önemli işlevi ise dil bilgisel yapılardan hareketle metnin anlamına ulaşmaktır. Dil bilgisel yapılar, metnin derin düzeyinde yer alan zihinsel tasarımların yüzeysel yapıya taşınmış biçimleridir. Onan'a (2015) göre "bir dilin, yüzey yapısını oluşturan özellikler, o dilin dil bilgisi kurallarını oluşturmaktadır. Bir dili öğrenme sürecinde sadece yüzey yapı kurallarına odaklanmak yeterli değildir. Derin yapı yüzey yapı ilişkilerinde de bir eşgüdümün sağlanması gerekmektedir.". Metindilbilim metni çözümlerken öncelikle dil bilgisel yapıları ortaya çıkarır ve bu yapıların metnin büyük ölçekli yapısında oluşturduğu anlama ulaşır. Metindilbilimin bu özelliği, öğrencilerin metnin yüzeysel düzeyini temsil eden dil bilgisel bileşenlerle, metnin derin düzeyini temsil eden anlamsal bileşenler arasında bir ilişki olduğunu kavramasını kolaylaştırır.

Metindilbilim ve Türkçe eğitimi arasındaki ilişkiye bakıldığında Türkçe derslerinin yürütülmesini sağlayan Türkçe öğretmenlerinin metindilbilimin Türkçe eğitimine katkısını fark edecek ve metindilbilim araçlarını derslerinde kullanabilecek bilgi ve becerilere sahip olmalarının büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarında Metindilbilim Dersinin Yeri

Türkçe öğretmenliği lisans programları incelendiğinde metindilbilimle ilişkili ders ve ders içeriklerinin programlarda yer aldığı görülmektedir. 1998-1999 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan programda "alan derslerinin ağırlığı %46, Genel Kültür %31 ve Meslek Bilgisi %23 olarak karşımıza çıkmaktadır." (Yalap, Demirgüneş ve Akay, 2020, s. 235). Programda doğrudan metindilbilim dersine yer verilmemiştir ancak V. yarıyılda metindilbilimle ilişkilendirilebilecek "Metin Bilgisi" dersine yer verilmiştir. Ders içerikleri şu şekildedir:

Tablo 1.
1998 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Metindilbilim ile İlişkilendirilebilecek Dersler

Ders Adı	Yarıyıl	Ders içeriği
Metin Bilgisi	V	Metin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin dış yapısının (punto, sayfa düzeni, vb.) kontrol edilmesi, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, paragraf analizi, metnin çeşitli yönlerden değerlendirilmesi ve metin çalışmaları (YÖK, 1998, s. 52).
Dil ve Kültür	IV	Kültürün tanımı, dil ve kültür ilişkisi, dil, edebiyat ve kültür ilişkilerinin edebi metinler yoluyla incelenmesi, dilin ve edebi metinlerin kültürel boyutları, dilbilim ve dalları (YÖK, 1998, s. 53).

"Metin Bilgisi" dersinin, Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencilerinin yaş ve seviyesine uygun metin seçme, metinlere yönelik soru hazırlama, metnin dış yapısına yönelik özellikleri değerlendirme, metni genel olarak değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Metin çalışmaları olarak ifade edilen bölümün açıklaması yapılmamıştır. 'Metin Bilgisi' dersinin programda olması önemsenmekle birlikte ders içeriğinin metnin yorumlanmasını, çözümlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlayacak nitelikte detaylandırılmadığı söylenebilir. Aynı programda yer alan "Dil ve Kültür" dersinin içeriği incelendiğinde 'dilbilim ve dalları' başlığına yer verilmiştir. Bu başlıkla ilişki olarak dilbilim ve dallarının, teorik olarak ele alındığı düşünülmektedir.

Tablo 2.
2007 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Metindilbilim ile İlişkilendirilebilecek Dersler

Ders adı	Yarıyıl	Dersin İçeriği
Yazılı anlatım I	I	Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarası ilişkiler). Yazılı anlatım (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.
Yazılı Anlatım II	II	Yazılı anlatımda düşünceyi temellendirme yolları (tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma, istatistiklerden yararlanma); anlatım biçimleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım); bunlar üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları. Bilgilendirici metinler (makale, köşe yazısı, söyleşi, fıkra, deneme, eleştiri, günlük, anı, gezi yazısı, yaşamöyküsü, özyaşamöyküsü v.b.) üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma denemeleri. Yazınsal metinler (şiir, öykü, roman, oyun, deneme vd) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.
Genel Dilbilim	IV	Dilbilim kavramı ve dilbilimin temel kavramları. Saussure ve yapısalcılık, Avrupa (Prag dilbilim okulu) ve Amerikan yapısalcılığı, sözcelem kuramları, göstergebilim gibi çeşitli alanların dil incelemeleriyle ilgili yaklaşımlarının tanıtılması. Dilbilim çalışmalarına yön veren önemli kişiliklerin (Martinet, Bloomfield, Harris, Hjelmslev, Chomsky vb.) çalışmalarıyla birlikte ele alınması. Betimsel boyutun yanı sıra dilin kullanımına yönelik edimbilimsel çözümlemelerin de yapılması.

2007 programında yer alan Yazılı Anlatım I/II derslerinin içeriğinde metindilbilimle ilişkili kavramların olduğu görülmektedir. Börekçi'ye (2009) göre ana dili öğrenimi/öğretimi sürecinin bir parçası olarak uygulanan yazılı anlatım etkinlikleri, farkında olmadan kazanılmış dil yapılarının yani "edinç"in bilinçle oluşturulan dil yapılarına yani "edim"e dönüşmesini sağlamaya yönelik olmalıdır. Bu bağlamda metindilbilim kavramlarının, Metindilbilim dersi biçiminde Türkçe Öğretmenliği Programı'na yansıtılması verimli olacaktır.

Tablo 3.
2018 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Metindilbilim ile İlişkilendirilebilecek Dersler

Ders adı	Yarıyılı	Ders içeriği
Tük Dili I	I	Yazı dili ve özellikleri; yazım ve noktalama; yazılı ve sözlü anlatımın özellikleri; paragraf oluşturma ve paragraf türleri (giriş, gelişme, sonuç paragrafları); düşünceyi geliştirme yolları (açıklama, tartışma,

		öyküleme, betimleme; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma vb. uygulamaları); metin yapısı (metnin yapısal özellikleri, giriş-gelişme-sonuç bölümleri); metinsellik özellikleri (bağlaşıklık, tutarlılık; amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarasılık); metin yazma (taslak oluşturma, yazma, düzeltme ve paylaşma); bilgilendirici-açıklayıcı metin yazma; öyküleyici metin yazma; betimleyici metin yazma; tartışmacı ve ikna edici metin yazma.
Dil Eğitiminin Temel Kavramları	II	Dil eğitiminin kavram alanını oluşturan başlıca disiplinler. Dil eğitiminin temel kavramları; okuma, dinleme, yazma, konuşma eğitimiyle ilgili kavramlar; metin bilgisi, kelime hazinesi ve dil bilgisi ile ilgili kavramlar. Dil eğitimiyle dolaylı ilişkisi olan alanlardan (edebiyat, iletişim, felsefe, sosyoloji, psikoloji, bilişsel bilimler vb.) dil eğitimine aktarılan kavramlar.
Metindilbilim	VI	Metindilbilimin temel ilke ve kavramları (tümce, önerme, sözce; metin ve metinsellik ölçütleri: üretici/metin ve alıcı merkezli), metin türü, söylem ve metin türü sınıflamaları; metin türlerinin dilsel görünümleri; anlatı söylemi, anlatı metinleri ve dil aktarımı; söz eylem kuramı.

2018 programında Türk Dili I dersinin içeriği incelendiğinde metindilbilim ile ilişkili konu başlıklarına yer verildiği görülmektedir. Ders içeriğinde metin olma koşullarının yanında metin oluşturma çalışmaları yer almaktadır. Dil Eğitiminin Temel Kavramları adlı dersin içeriğinde ise metin bilgisi başlığına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının, I. ve II. dönemde aldıkları bu derslerle metin kavramına bilimsel bir bakış geliştirmenin temelini atacakları söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adayları VI. Dönemde Metindilbilim dersiyle karşılaşmaktadır. Dersin içeriği metin kavramına metindilbilimsel bir yaklaşıma olanak sağlayacak niteliktedir. Ancak dersin, metindilbilimin olanaklarından Türkçe eğitimi bağlamında yararlanmayı gerçekleştirecek uygulama ve metindilbilimsel etkinlik tasarlama açısından eksik olduğu ifade edilebilir.

Şenöz Ayata (2005, s. 57) öğrencilerin bir metinde yer alan bilgilerin nasıl kurgulandığını, metin yapısının metnin işlevi ile nasıl ilişkilendirildiğini kavramalarının ve metindeki temel bilgilere ulaşma, metinleri doğru okuma-anlama ve doğru metin üretme becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu ifade eder. Aynı zamanda bu becerilerin gelişmesi için metin türlerine yönelik genel ve karakteristik özellikleri ortaya çıkarma becerilerinin geliştirilmesinin de önemli olduğunu vurgular. Bu bağlamda metinleri, metindilbilimsel anlayışla çözümlemenin ve Türkçe öğretmeni adaylarının da metindilbilimsel çözümlemenin olanaklarından faydalanmalarını sağlayacak derslerle ve içeriklerle karşılaşmaları önemlidir. Çünkü "metindilbilim alanının kuramsal yönelimi ve gelişim çizgisindeki çok yönlülüğü, özellikle ana dili öğretimi sürecinde metin kavramının ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlamaktadır." (Çıkrıkçı, 2007).

Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmenliği lisans programını değerlendiren, Türkçe öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının lisans programına yönelik görüş ve önerilerini belirlemeye çalışan araştırmalara rastlanmaktadır (Çoban, 2010; Durukan ve Maden, 2011; Özkan ve Şahbaz, 2011; Stebler ve Aykaç, 2019; Yalap, Demirgüneş ve Akay, 2020). Türkçe öğretmenliği lisans programını bütüncül olarak değerlendiren çalışmaların yanında anlama ve anlatma becerileri (Özkan, 2010; Ceran, 2012; Ceran, 2013; Sevim ve Şeref, 2015; Eyüp, 2019), Çocuk Edebiyatı (Yılmaz, 2016), Cümle Bilgisi (Hirik, 2018), Osmanlı Türkçesi (Kahya, 2020), Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri (Akyüz, Özcan ve Altıparmak, 2015), Tiyatro ve Drama Uygulamaları (Doğan ve Özberk, 2013), Medya Okuryazarlığı (Kansızoğlu, 2016), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Ürün Karahan, 2016), Öğretmenlik Uygulaması (Tüm, 2016) ve Topluma Hizmet Uygulamaları (Sevim, 2011) derslerine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüş, öneri ve tutumlarını inceleyen çalışmalar da yapılmıştır.

1998 Türkçe öğretmenliği lisans programında Metin Bilgisi, 2018 programında ise Metindilbilim adıyla yer alan ve metindilbilimin Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisine katkı sunmayı amaçlayan dersler üzerine Türkçe öğretmeni adaylarının görüş ve önerilerini belirlemeye çalışan araştırmalara rastlanmamıştır. Börekçi (2009) Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde dilbilimin olanaklarından faydalanmanın önemli olduğunu vurguladığı çalışmasında Metindilbilim dersinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda Metindilbilim dersini alan öğretmen adaylarının ders ile ilgili görüşleri, dersin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirleme ve dersi daha işlevsel hâle getirme bağlamında önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri şöyledir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yer almasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinde edikleri bilgi, beceri ve deneyimlerin mesleki yaşamlarına katkısına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinin kendi metin çözümleme süreçlerine katkısına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersine ayrılan süreye ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Bütün nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Nitel temel desenin öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve bahar döneminde Metindilbilim dersini alan 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Metindilbilim dersi 3. sınıfta yer aldığı için araştırmaya 3. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılmış, Metindilbilim dersine ve lisans derslerine ilişkin görüş belirlemeyi amaçlayan çalışmalar taranmış ve 2 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ön çalışma sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu öncelikle 3 öğrenciye gönderilmiş ve formda yer alan soruların anlaşılmayan ve açık olmayan bölümleri öğrenci dönütlerinden hareketle belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Son şekli verilen formda 5 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Sorular şöyledir:

1. Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yer almasını gerekli görüyor musunuz? Neden?
2. Metindilbilim dersinde edindiğiniz bilgi, deneyim ve becerilerin meslek yaşamınıza katkı sunacağını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
3. Metindilbilim dersi kendi metin çözümleme süreçlerinize katkı sundu mu? Açıklayınız.
4. Metindilbilim dersine ayrılan süreyi yeterli buluyor musunuz? Neden?
5. Metindilbilim dersinin daha işlevsel olabilmesi için önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu içinde bulunduğumuz salgın süreci dikkate alınarak Google Forms aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencileri formdaki soruları yanıtlamaları için belirli bir süre verilmemiş, forma katılımın bittiği 4. günün sonunda veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). İçerik analizi, desen, tema, varsayım ve anlamlar çıkarma çabası içinde, belirli miktarda materyalin dikkatli, ayrıntılı, sistematik bir biçimde incelenmesi ve bir kodlama, veri yorumlama sürecidir (Berg ve Lune, 2019). Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılığın %95 olduğu tespit edilmiştir. Kodlamalar arasında benzer olanlar bir araya getirilmiş farklı olanlar ise aynı şekilde korunmuştur. Ardından kodlar, frekans ve yüzde değerleri tablo biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin hangi kodla ilişkili olduğu da katılımcı kodları ile gösterilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3… şeklinde kodlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Birim Etik Kurulu
Karar tarihi= 07.06.2021
Belge sayı numarası= E-29202147-300-2100147236- 06/10 sayılı karar

Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan Metindilbilim dersine yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yer almasına ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersinin Lisans Programında Yer Almasına Yönelik Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f	%
Türkçe öğretmenliği sürecinde kullanılacak bilgiler sunma	$ÖA_9$, $ÖA_{11}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{17}$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{25}$, $ÖA_{26}$, $ÖA_{29}$, $ÖA_{30}$, $ÖA_{33}$, $ÖA_{34}$, $ÖA_{36}$, $ÖA_{37}$, $ÖA_{38}$	14	29,2
Metin odaklı Türkçe eğitimine katkı sağlama	$ÖA_2$, $ÖA_3$, $ÖA_5$, $ÖA_6$, $ÖA_{10}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{13}$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{19}$, $ÖA_{20}$, $ÖA_{27}$, $ÖA_{35}$	13	27,1
Metin kavramı ile ilgili yeni bilgiler sunma, metin kavramına yönelik yanlış öğrenmeleri düzeltme	K_{10}, $ÖA_{13}$, $ÖA_{21}$, $ÖA_{22}$, $ÖA_{23}$, $ÖA_{32}$	6	12,5
Metinleri anlama, anlamlandırma ve çözümleme sürecine katkı sunma	$ÖA_1$, $ÖA_7$, $ÖA_8$, $ÖA_{28}$, $ÖA_{35}$, $ÖA_{31}$	6	12,5

Okuma becerisi kazanımlarını gerçekleştirme becerisi kazandırma	$ÖA_{15}$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{28}$	3	6,3
Metin türü farkındalığı kazandırma	$ÖA_{4}$, $ÖA_{27}$	2	4,1
Ortaokulda yer alan metin üretme etkinlikleri tasarlama sürecine katkı sunma	$ÖA_{7}$, $ÖA_{16}$	2	4,1
Metinlere yönelik etkinlik tasarlama sürecine katkı sunma	$ÖA_{24}$	1	2,1
KPSS sürecine katkı sunma	$ÖA_{36}$	1	2,1

Türkçe öğretmeni adaylarının tamamı Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yer almasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %29,2'si Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği sürecinde kullanılacak bilgiler sunduğunu, %27,1'i metin odaklı Türkçe eğitimine ve %2,1'i metinlere yönelik etkinlik tasarlama sürecine katkı sunduğunu, %12,5'i metin kavramına ilişkin yanlış öğrenmelerini düzelttiğini ve yeni bilgiler kazandırdığını, %12,5'i metinleri anlama ve anlamlandırma süreçlerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Metindilbilim dersinin dil becerilerini geliştirme bağlamında gerekli olduğunu düşünen öğretmen adayları, okuma kazanımlarını gerçekleştirme (%6,3) ve metin üretme etkinlikleri tasarlama sürecine (%4,1) katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. %2,1'i ise Metindilbilim dersinin KPSS sürecine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinde edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerin meslek yaşamlarına katkı sunma durumuna ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersinde Edindikleri Bilgi, Beceri Ve Deneyimlerin Meslek Yaşamlarına Katkı Sunmasına Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Öğretmen Adayı	f	%
Evet	İyi bir Türkçe öğretmeni olma	$ÖA_{3}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{19}$, $ÖA_{20}$, $ÖA_{21}$, $ÖA_{22}$, $ÖA_{34}$, $ÖA_{37}$	9	17,3
	Metne yönelik etkinlik tasarlama	$ÖA_{1}$, $ÖA_{5}$, $ÖA_{15}$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{24}$, $ÖA_{27}$, $ÖA_{28}$, $ÖA_{33}$, $ÖA_{36}$	9	17,3
	Metinleri işlevsel kullanma/metinlerin işlevini fark etme	$ÖA_{2}$, $ÖA_{6}$, $ÖA_{7}$, $ÖA_{10}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{17}$, $ÖA_{29}$	7	13,5
	Temel dil becerilerini geliştirme	$ÖA_{14}$, $ÖA_{15}$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{23}$, $ÖA_{25}$, $ÖA_{35}$	7	13,5
	Metin kavramına yönelik yeni bilgiler edinme	$ÖA_{6}$, $ÖA_{8}$, $ÖA_{9}$, $ÖA_{10}$, $ÖA_{13}$, $ÖA_{29}$	6	11,6
	Metin işleme süreci	$ÖA_{1}$, $ÖA_{4}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{32}$	4	7,7
	Metinle dil/Türkçe öğretimi	$ÖA_{5}$, $ÖA_{28}$, $ÖA_{31}$, $ÖA_{32}$	4	7,7
	Metin içi ilişkileri fark ettirme	$ÖA_{8}$, $ÖA_{24}$	2	3,8
	Metin türü farkındalığı oluşturma	$ÖA_{30}$, $ÖA_{31}$	2	3,8
	Olumlu katkıları oldu	$ÖA_{11}$, $ÖA_{26}$	2	3,8

Türkçe öğretmeni adaylarının tamamı Metindilbilim dersinde edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerin meslek yaşamlarına katkı sunacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %17,3'ü iyi bir Türkçe öğretmeni olmalarına katkı sunduğunu, %3,8'i ise dersin meslek yaşamlarına olumlu katkıları olduğunu ifade etmiş ancak gerekçe sunmamışlardır.

Öğretmen adaylarının %17,3'ü Türkçe derslerinde yer alan metinlere yönelik etkinlik tasarlama, %13,5'i metinleri işlevsel kullanma, %13,5'i temel dil becerilerini geliştirme, % 7,7'si metin işleme sürecindeki öğretmenlik becerilerine ve metinle dil/Türkçe öğretimi yaklaşımlarına katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, metindilbilimin metin içi ilişkileri fark ettirme (%3,8) ve metin türü farkındalığı kazandırma (%3,8) bağlamında mesleki yaşamlarına katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersinin kendi metin çözümleme süreçlerine katkı sunma durumuna yönelik görüşlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersinin Metin Çözümleme Süreçlerine Katkı Sunma Durumuna Yönelik Görüşleri

	Görüşler	Katılımcı	f	%
Katkı boyutu	Metni anlama sürecine katkı	$ÖA_3$, $ÖA_4$, $ÖA_5$, $ÖA_7$, $ÖA_9$, $ÖA_{11}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{15}$, $ÖA_{17}$, $ÖA_{19}$, $ÖA_{22}$, $ÖA_{27}$, $ÖA_{29}$, $ÖA_{32}$	15	33,4
	Katkı sundu	$ÖA_{13}$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{25}$, $ÖA_{26}$, $ÖA_{30}$, $ÖA_{33}$, $ÖA_{34}$, $ÖA_{36}$, $ÖA_{37}$	9	20
	Metin içi dilsel ve anlamsal ilişkileri fark etme	$ÖA_1$, $ÖA_8$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{23}$, $ÖA_{24}$, $ÖA_{28}$, $ÖA_{38}$	8	17,8
	Betimlemelerin işlevini fark etme	$ÖA_1$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{10}$	3	6,7
	Metnin derin yapısını kavrama	$ÖA_6$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{20}$	3	6,7
	Biçimden anlama ulaşma	$ÖA_{10}$, $ÖA_{23}$	2	4,4
	Metin kavramına bakış açısını değiştirme (sadece yazılı ürünleri metin olarak kabul etme anlayışının değişmesi)	$ÖA_{17}$, $ÖA_{18}$	2	4,4
	Metinlerarası ilişki kurma	$ÖA_2$	1	2,2
	Metnin işlevini fark etme	$ÖA_{21}$	1	2,2
	Metin unsurlarını belirleme (konu, ana fikir vb)	$ÖA_{35}$	1	2,2

Türkçe öğretmeni adaylarının tamamı, Metindilbilim dersinin kendi metin çözümleme süreçlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının %20'si Metindilbilim dersinin hangi bağlamlarda metin çözümleme süreçlerine katkı sağladığını ifade etmemiş, %33,4'ü ise sadece metni anlama süreçlerine katkı sağladığını ifade etmiş ve bu ifadelerini detaylı biçimde açıklayamamışlardır. Bunun yanında metindilbilimin kendi metin çözümleme süreçlerine olan katkısını açıklayan öğretmen adayları da olmuştur.

Öğretmen adaylarının %17,8'i Metindilbilim dersinin metin içi ilişkileri, %6,7'si metinde kullanılan betimlemelerin işlevini fark etme, %6,7'si metnin derin yapısını kavrama, %4,4'ü ise biçimden anlama ulaşma becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %4,4'ü önceden sadece yazılı ürünleri metin olarak kabul ettiklerini ve Metindilbilim dersinin bu bakış açısını değiştirdiğini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersine ayrılan süreye ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersine Ayrılan Süreye Yönelik Görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	f	%
Yeterli	$ÖA_1$, $ÖA_3$, $ÖA_4$, $ÖA_8$, $ÖA_{15}$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{22}$, $ÖA_{24}$, $ÖA_{27}$, $ÖA_{28}$, $ÖA_{31}$, $ÖA_{32}$, $ÖA_{33}$, $ÖA_{35}$, $ÖA_{38}$	15	39,5
Kısmen yeterli	$ÖA_5$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{19}$, $ÖA_{29}$, $ÖA_{34}$, $ÖA_{36}$	6	15,8
Yetersiz	$ÖA_2$, $ÖA_6$, $ÖA_7$, $ÖA_9$, $ÖA_{10}$, $ÖA_{11}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{13}$, $ÖA_{17}$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{20}$, $ÖA_{21}$, $ÖA_{23}$, $ÖA_{25}$, $ÖA_{26}$, $ÖA_{30}$, $ÖA_{37}$	17	44,7

Türkçe öğretmeni adaylarının %39,5'i Metindilbilim dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünürken %15,8'i kısmen yeterli, %44,7'si ise yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ders süresini kısmen yeterli ve yetersiz bulan öğrenciler, metindilbilim yaklaşımını farklı metin türleri üzerinde görme ve

ortaokul düzeyinde metindilbilim temelli etkinlikler tasarlama bağlamında ders süresinin artması gerektiğini vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersine yönelik önerilerine Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metindilbilim Dersine Yönelik Önerileri

Görüşler	Katılımcılar	f	%
Metinler üzerinde (farklı metin türleri) daha fazla uygulama yapma	$ÖA_1$, $ÖA_2$, $ÖA_4$, $ÖA_5$, $ÖA_6$, $ÖA_7$, $ÖA_9$, $ÖA_{11}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{13}$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{20}$, $ÖA_{24}$, $ÖA_{25}$, $ÖA_{26}$, $ÖA_{29}$, $ÖA_{30}$, $ÖA_{32}$, $ÖA_{33}$	20	34,4
Türkçe derslerinde kullanılabilecek etkinlik örneklerine yer verme	$ÖA_1$, $ÖA_3$, $ÖA_4$, $ÖA_5$, $ÖA_{10}$, $ÖA_{17}$, $ÖA_{18}$, $ÖA_{19}$, $ÖA_{24}$, $ÖA_{27}$	10	17,2
Ders bu biçimiyle işlevsel /Önerim yok	$ÖA_8$, $ÖA_{20}$, $ÖA_{23}$, $ÖA_{31}$, $ÖA_{34}$, $ÖA_{35}$, $ÖA_{36}$, $ÖA_{37}$, $ÖA_{38}$	9	15,5
Teorik bilgi kısıtlı olmalı	$ÖA_4$, $ÖA_{11}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{16}$, $ÖA_{24}$, $ÖA_{33}$	6	10,4
Ders saatinin daha fazla olması	$ÖA_6$, $ÖA_{10}$, $ÖA_{12}$, $ÖA_{14}$, $ÖA_{21}$, $ÖA_{30}$	6	10,4
Metindilbilimsel etkinlik tasarlama	$ÖA_{18}$, $ÖA_{19}$, $ÖA_{22}$	3	5,3
Dil becerilerine yönelik lisans derslerinden önce verilmeli	$ÖA_5$, $ÖA_{27}$	2	3,4
Öğretmen adaylarının kendi metinleri üzerinde metindilbilimsel çözümleme yapması	$ÖA_{15}$	1	1,7
Metindilbilimin dil becerilerine katkısına yönelik etkinlikler tasarlama	$ÖA_{28}$	1	1,7

Türkçe öğretmeni adaylarının %34,4'ü Metindilbilim dersinde farklı metin türleri üzerinde daha fazla uygulama yapılmasını, %17,2'Sİ Türkçe derslerinde kullanılabilecek metindilbilim temelli etkinlik örneklerine yer verilmesini, %10,4'ü teorik bilginin daha az olması gerektiğini, %10,4'ü ders saatinin artırılmasını, %5,3'ü metindilbilim temelli etkinlik tasarlamak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %3,4'ü dersin yer aldığı dönemle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Metindilbilim dersinin dil becerilerine yönelik okuma, dinleme, yazma ve konuşma eğitimi derslerinden daha önceki bir dönemde yer alması gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının %15,5'i dersin bu şekliyle işlevsel olduğunu ve önerilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan Metindilbilim dersine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının görüş ve önerilerinden hareketle Metindilbilim dersinin içeriğine ve yürütülmesine yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan 38 Türkçe öğretmeni adayı, Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları, Metindilbilim dersinin lisans programında yer almasının gerekli olduğuna yönelik farklı gerekçeler öne sürmüşlerdir. Bu gerekçeler Türkçe öğretmenliği sürecinde kullanılacak bilgiler kazandırma, metin odaklı Türkçe eğitimine katkı sunma, metin kavramına yönelik yeni bilgiler sunma ve yanlış öğrenmeleri düzeltme, metni anlama ve metin çözümleme süreçlerine katkı sunma, okuma becerisi kazanımlarını gerçekleştirme becerisini geliştirme ve metin türü farkındalığı kazandırmadır. Coşkun (2013, s. 260) bir öğretmenin, öğrencilerine metin oluşturma ve metni anlama eğitimi verebilmesi için öncelikle kendisinin metin bilgisi alanında bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini bu nedenle Türkçe

öğretmenlerinin eğitiminde metin bilgisi vermeyi amaçlayan derslerin yer almasının gerekli olduğunu ifade eder. Aynı zamanda dil eğitiminde başarı sağlayan ülkelerin metindilbilim alanında yapılan çalışmaları ve yeni yöntemleri hızla eğitim alanına yansıttıklarını vurgular. Dolayısıyla Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği programında yer almasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri dikkate alındığında Metindilbilim dersinin, Türkçe eğitimi alanı ve Türkçe öğretmenliği becerileri açısından önemini ve değerini fark ettikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının tamamı Metindilbilim dersinde edindikleri bilgi, deneyim ve becerilerin öğretmenlik becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre Metindilbilim dersi iyi bir Türkçe öğretmeni olmayı, metinlere yönelik etkinlik tasarlama ve metin işleme süreçlerini nitelikli hâle getirmeyi, temel dil becerilerini geliştirme becerisi kazandırmayı, metinle Türkçe öğretimini, metin içi ilişkileri fark ettirmeyi ve öğrencilerine metin türü farkındalığı kazandırmalarını sağlayacak nitelikte bir derstir. Türkçe Öğretim Programı metin çözümleme ve değerlendirme kazanımlarında büyük ölçekli yapı çözümlemeleri yer almaktadır. Dilidüzgün'e (2013) göre önemli olan öğretmenin bu kazanımları gerçekleştirme sürecinde metnin yüzey yapısında bulunan dilsel ve metinsel özellikleri irdeleyerek, ilişkilendirerek ortaya çıkarabilecek etkinlikler tasarlayabilmesidir. Bu etkinlikleri tasarlayabilen öğretmen, öğrencilerine metin bilinci kazandırma, metin üretme ve anlama becerilerini geliştirme noktasında başarılı olabilecektir. Metnin çok katmanlı yapısı göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe öğretmeninin metnin dilsel özelliklerinin anlamı üzerinde etkili olduğunu sezdirebilmesi açısından metindilbilimin olanaklarından yararlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları Metindilbilim dersinin, meslek yaşamlarına temel dil becerilerini geliştirme sürecine ve metinle Türkçe öğretimine katkı sunacağını belirtmişlerdir. Güneş'e (2013) göre dil öğretiminde metinlerin nasıl seçileceği ve işleneceği üzerinde sistemli çalışmalar yapılmakla birlikte dil becerilerini geliştirmek için metin öğretimi yerine metinle öğrenme yaklaşımı benimsenmektedir. Ancak Türkçe derslerinde nitelikli metinlerin kullanılması kadar metinlerin nasıl ele alındığı, çözümlendiği de önemlidir. Aynı zamanda Türkçe derslerinde metinlerle, temel dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları "metin türüne uygun strateji geliştirilebilmesi türe uygun okuma, dinleme, konuşma ve yazma yöntem ve tekniklerini kullanmakla gerçekleştirilebilir." (Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğlu, Karagöz ve Yücelşen, 2018, s. 481). Coşkun'a (2013, s. 262) göre Türkçe eğitimi sürecinde önemli olan öğrencilerin dil bilgisel yapıların ne olduğunu ve türlerini ezberlemesi değil, bu dilsel birimlerin bir metnin alımlanmasına ve oluşumuna katkılarını görebilmesi ve bunları konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde doğru biçimde kullanabilmesidir. Bu bağlamda, "Türkçe öğretiminde araştırma konusu metin olan ve metinlerin yapılarını ve işlevlerini çözerek onları belli metin gruplarına ayırmayı hedefleyen metindilbilimin bulgularından yararlanılması kaçınılmazdır." (Dilidüzgün, 2017, s. 119).

Türkçe öğretmeni adayları, Metindilbilim dersinin metin türü farkındalığı sağlama açısından da işlevsel olduğunu ifade etmişelerdir. Kaygısız (2018), metni basit biçimde çözümlemekten ziyade, metnin iletişimsel amacına bağlı olarak şekillenen söylem özelliklerinin ve bu özelliklerin yüzey yapıdaki yansıması olan yapı bileşenlerinin çözümlenmesi metin türüne ait bilişsel çevrene ulaşmada ve derin anlamanın gerçekleşmesinde son derece önemli olduğunu belirtir. Bozkurt (2019), "dil öğretimi ortamlarının temel amacı, dille etkileşme süreçlerindeki anlama ve anlatma etkinliklerini iyileştirmektir ve bu iyileştirmede temel görevlerden birini, metin türü farkındalığının (edinci)" üstlendiğini ifade etmiştir. Metin türü farkındalığı sadece anlama becerilerinin eğitiminde değil anlatma becerilerinin eğitiminde de işlevsel bir rol almaktadır. Dilidüzgün'e (2017) göre metin türlerine özgü işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçimsel özelliklerin ve metinlerin nasıl düzenlendiklerinin/kurgulandıklarının metindilbilimsel çözümlemelerle öğretilmesi gerekir. Bu öğretim, öğrencilerin karşılaştıkları metinleri doğru biçimde anlamalarını ve iletişimsel amacına uygun farklı türde metinler üretmelerini sağlayabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının tamamı, Metindilbilim dersinin kendi metin çözümleme süreçlerine katkı sunduğu görüşünde birleşmiştir. Öğretmen adayları Metindilbilim dersinin metni anlama, metin içi dilsel ve anlamsal ilişkileri belirleme, metnin derin yapısını kavrama, biçimden anlama ulaşma ve metin kavramına yönelik yanlış öğrenmeleri düzeltme, metin kavramına bakışlarını değiştirme açısından katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Kendi metin çözümleme ve alımlama süreçlerini

düzenleyen ve metnin biçimi ile anlamı arasında ilişki kuran Türkçe öğretmeni adaylarının bu becerilerini mesleki yaşamlarına da aktarabilecekleri ve bu aktarımı metindilbilimin olanaklarıyla gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının 17'si Metindilbilim dersine ayrılan süreyi yetersiz, 15'i yeterli, 6'sı ise kısmen yeterli bulmuşlardır. Metindilbilim dersine ayrılan süreyi yeterli bulan öğretmen adayları bu sürenin kuramsal bilgi ve uygulama çalışmaları için uygun olduğunu ifade ederken derse ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ifade edenler daha fazla metin üzerinde uygulama yapabilmek ve Türkçe eğitimine yönelik etkinlik örnekleri görebilmek/etkinlik tasarlayabilmek için ders süresinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Derse ayrılan sürenin kısmen yeterli olduğunu ifade eden öğretmen adayları ise daha fazla uygulama çalışması yapılabilmesi için ders süresinin artırılmasının gerekli olduğunu söylemişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Metindilbilim dersine yönelik önerileri incelendiğinde adayların en çok uygulama çalışmalarının artması yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları Metindilbilim dersinde farklı metin türleri üzerinde daha fazla çözümleme yapmak, metindilbilimsel etkinlik örnekleri incelemek, ders saatinin artırılması, metindilbilimsel etkinlik tasarlama gibi önerileri dersin uygulama boyutuna ağırlık verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Metindilbilimle ilgili kuramsal bilgilere sahip olmak öğretmen adaylarının metin çözümleme süreçlerine ve öğretmenlik becerilerine katkı sunacaktır. Ancak öğretmen adaylarının, Türkçe derslerinde işlenen metinlere yönelik metindilbilim odaklı etkinlikler tasarlayabilmeleri için metindilbilimsel etkinlik tasarlama süreçlerini bilmeleri ve metindilbilimi dil becerilerini geliştirme bağlamında işlevsel olarak nasıl kullanılacağını uygulama yaparak görmeleri gerekir. Dilidüzgün (2013) Metindilbilim dersinin öğretmen adaylarının okuma kazanımlarını gerçekleştirici nitelikte etkinlikler hazırlama becerisini geliştirmeye yönelik etkisini saptamayı amaçladığı çalışmasında "öğretmen adayları Metindilbilim dersinde geliştirdikleri metin bilinci ve bilgisi doğrultusunda metindeki dilsel, dilbilimsel ve metinsel ilişkilerden yola çıkarak, her metnin kendine özgü yapı ve kurgusunu çözümleyerek metin yapısına uygun etkinlik geliştirme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.". Araştırmanın bu sonucundan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerine yönelik etkinlik tasarlama becerilerini geliştirebilmeleri için Metindilbilim dersinin uygulama yönünün ön plana çıkarılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının derse yönelik dikkat çeken önerilerinden biri ise Metindilbilim dersinin dil becerilerinin eğitimine yönelik (Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Konuşma Eğitimi ve Dinleme Eğitimi) derslerinden önce yer alması gerektiğine yöneliktir. Ders sürecinde de bu görüşleri dile getiren öğretmen adayları, dil becerilerini geliştirme bağlamında Metindilbilim dersinin hem anlama hem de anlatma becerilerinin eğitimine katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda dil becerilerine yönelik dersleri almadan ve önce Metindilbilim dersi ile karşılaşmaları gerektiğini ve dersin dil becerilerine yönelik etkinlik tasarlama süreçlerine katkı sunacağını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adayları, Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yer almasının gerekli olduğunu, mesleki yaşamlarına ve kendi metin çözümleme süreçlerine katkı sunduğunu, dersin uygulama boyutunun daha fazla olabilmesi için ders süresinin artırılmasının gerektiğini ve dersin kuramsal bilgilerle birlikte Türkçe eğitiminde kullanılabilecek metindilbilimsel odaklı etkinlik tasarlama süreçlerine katkı sunacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının metinleri işlevsel biçimde kullanabilmeleri, biçim ve anlam arasında ilişki kurabilmeleri, dil bilgisinin bir amaç değil anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için bir araç olduğunu fark edebilmeleri için Metindilbilim dersini almalarının olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Birim Etik Kurulu
Karar tarihi= 07.06.2021
Belge sayı numarası= E-29202147-300-2100147236- 06/10 sayılı karar

Yazarların Katkı Oranı

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

Akyüz, E., Özcan, Ş. & Altıparmak, H. M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 65-76.

Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitabevi.

Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 86-102.

Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, *4*(3), 419-429.

Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *5*(8), 337-358.

Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *8*(1), 1151-1169.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Coşkun E. (2013). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. Ahmet Kırkkılıç & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *29*, 479-511.

Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi*. Dil Dergisi*, *138,* 43-57.

Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 959-976.

Dilidüzgün, Ş. (2013). Metindilibilim dersinin Türkçe öğretmen adaylarının okuma etkinlikleri geliştirme yetilerine etkisi. *Turkish Studies*, *8*(1), 1239-1258.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Doğan, B. & Özberk, E. H. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının tiyatro ve drama uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 253-263.

Durukan, E. & Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *19*(2), 555-566.

Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi dersiyle ilgili görüşleri. Uluslararası *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(3), 1773-1795.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 604-637.

Güzel. A. (2003). Türkçe'nin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *13,* 63- 86.

Hirik, S. (2018). Öğretmen adaylarının cümle bilgisi dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 90-111.

Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, *13*(4), 823-840.

Kahya, H. (2020). Türkçe öğretmeni adayları Osmanlı Türkçesi dersi hakkında ne düşünüyor?. *Türkiyat Mecmuası*, *30*(1), 129-160.

Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, *15*(2), 469-486.

Kavcar, C. (1993). Yeni Türk edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26*(1), 29-38*.*

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 1-14.

MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.

Onan, B. (2015) Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 91-110.

Özkan, B. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının 'anlama teknikleri' ve 'anlatma teknikleri' derslerine yönelik görüşleri*. e-Journal of New World Sciences Academy*, *6*(3), 2123-2132.

Özkan, B. & Şahbaz, N. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, *1*(1), 32-43.

Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, *15*(48), 293-302.

Sevim, O. & Şeref, İ. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyle ilgili görüş ve önerileri. *EKEV Akdemi Dergisi*, *19*(61), 365-378.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.

Stebler, M. Z. & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 116-138.

Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Tüm, G. (2016). Türkçe öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri. *International Journal of Language Academy*, *4*(3), 1-17.

Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *4*(2), 26-35.

Yalap, H., Demirgüneş, S. & Akay, A. (2020). Türkçe eğitimi bölümlerinde eğitim programı nasıl olmalıdır?. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, *5*(2), 230-254.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınları.

Yılmaz, O. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 33-59.

YÖK, (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

YÖK, (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

YÖK (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Extended Abstract

Introduction

The education system is formed by the joint operation of many different components. The quality of the components in the system also determines the quality of education. According to Kavcar (2002), the teacher is the most important component of the educational system, and qualified teachers are the foundation of quality education. Turkish teachers' well-equipped training is dependent on the courses and course contents in undergraduate programs accepted as pre-service education, just as it is in all other teaching disciplines.

Contemporary approaches that argue that grammar is a tool in the process of developing basic language abilities should be favoured over conventional approaches that teach grammar as a separate discipline. At the same time, considering the natural relationship between language and thought, it is

concluded that language education is also a thinking education (Börekçi, 2009, p. 422). In this context, it is critical for Turkish teacher candidates to achieve field knowledge about language and thinking skills in undergraduate programs that are instrumental in the preparation of Turkish teachers, and to encounter courses and course content that will allow them to turn this content knowledge into a skill.

The use of language in language teaching is emphasized in contemporary teaching approaches, which argue that text should be the primary language unit. While selecting qualified texts is one of the most essential criteria in determining the quality of teaching, there is a significant challenge with determining how to approach the chosen texts. According to Dilidüzgün (2013), studying and assessing a text requires discovering the relationships between the language elements that make up the text's meaning and breaking the text into functional portions. It highlights that the activities for the texts should have contents and features that are unique to each text and reveal the relationships that are particular to each text type. The functional use of texts is critical in terms of students seeing language structures in context, comprehending the relationship between language structures and meaning, and structuring the interpretation process accordingly. In this context, it is necessary to benefit from the possibilities of text linguistics, which aims to â€œreveal the structures of the texts, that is, the grammatical and contextual forms and communicative functions of the texts and show them with practical examples (Şenöz Ayata, 2005, p. 22). When we consider the relationship between text linguistics and Turkish education, we can conclude that it is critical for Turkish teachers who teach Turkish classes to have the knowledge and skills to recognize the value of text linguistics in Turkish education and to incorporate text linguistics tools into their lessons.

Method

The basic qualitative research design, which is one of the qualitative research models, was employed in this study. The study group was generated using one of the purposeful sampling approaches, easily accessible case sampling. The study group of the research consists of 38 teacher candidates studying at Ataturk University Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Education in the 2020-2021 academic year. Research data were collected by interview technique. The data collection tool for this study was a semi-structured written interview form, prepared by the researcher. Five open-ended questions were provided in the interview form. Research data was analyzed by using content analysis technique.

Result and Discussion

All the Turkish teacher candidates stated that the text linguistics course should be included in the Turkish teaching undergraduate program, and the knowledge, skills, and experiences gained in the text linguistics course will contribute to their professional careers. The text linguistics course helped all Turkish teacher candidates in their text analysis procedures, they claimed. However, 20% of teacher candidates could not express in which context the text linguistics course helped with text analysis, while 33.4% claimed it just helped with text comprehension and could not explain these statements in detail. While 39.5% of Turkish teacher candidates believe the time allocated to text linguistics is adequate, 15.8% believe it is just partially adequate, and 44.7% think it is insufficient. 34.4% of Turkish teacher candidates stated that more applications should be made on different text types in the text linguistics course, 17.2% of them said that text linguistics-based activities that can be used in Turkish lessons should be included, 10.4% said that theoretical knowledge should be less, 10.4% stated that the course hours should be increased, and 5.3% said that they wanted to design activities based on text linguistics.

38 Turkish teacher candidates who took part in the research stated that the text linguistics course should be included in the Turkish language teaching undergraduate curriculum. Pre-service teachers argued for a text linguistics course to be included in the undergraduate program for a variety of reasons. These reasons include providing information for use in Turkish teaching, contributing to text-oriented Turkish education, presenting new information about the concept of text and correcting mislearning, contributing to text comprehension and text analysis processes, improving the ability to realize reading skills, and raising text type awareness.

All Turkish teacher candidates think that the knowledge, experience, and skills they have acquired in the Text linguistics course contribute to their teaching skills. According to teacher candidates, the text linguistics course is a course that will enable them to be a good Turkish teacher, to design activities for texts and to make text processing processes quality, to develop basic language skills, to teach Turkish with text, to realize relationships within the text, and to make students aware of text type.

All Turkish teacher candidates agreed that the text linguistics course contributed to their text analysis processes. The teacher candidates stated that the text linguistics course helped them understand the text, determine linguistic and semantic relationships within the text, comprehend the deep structure of the text, deduce meaning from form, correct misconceptions about the concept of text, and change their perspectives on the concept of text.

The time allocated to the text linguistics course was deemed insufficient by 17 Turkish teacher candidates, sufficient by 15, and partially sufficient by 6. While those who thought the time allocated to the text linguistics course was adequate stated that it was sufficient for theoretical knowledge and application studies, those who thought the time allocated to the course was insufficient stated that the course duration should be increased to be able to practice on more texts and see examples of Turkish education activities.

When the Turkish teacher candidates' proposals for the text linguistics course were investigated, it was discovered that they overwhelmingly voiced support for expanding application studies. Teacher candidates' suggestions, such as completing more text analysis in the text linguistics lesson, looking at examples of text linguistics activities, increasing the course hours, and devising text linguistics activities, reveal that the application dimension of the lesson must be prioritized.

Regarding the teaching of the text linguistics course in the Turkish teaching undergraduate program, the following proposals can be made:

1. Text linguistics should not be viewed as a course that solely provides theoretical material; rather, it should be organized in such a way that Turkish teacher candidates can explore various text types.
2. The text linguistics course is a course that will enable Turkish teacher candidates to design text-oriented activities. For this reason, text linguistics courses should contain practices that will aid Turkish teacher candidates' capacity to construct activities based on text linguistics.
3. The course's time might be extended in order to cover the course's application dimension more thoroughly.
4. The text linguistics course can be taken before the language skills education courses (Speaking Education, Reading Education, Listening Education, and Writing Education) in the Turkish teaching undergraduate program to take advantage of the possibilities of text linguistics in the context of developing language skills.

Esmer, B. ve Ulusoy, M. (2021). Postmodern metinlerden okuduğunu anlama doğrudan ve dolaylı ilişkiler modeli. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1242-1263.

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

Geliş/Received: 10.07.2021 Kabul/Accepted: 06.09.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler Modeli*

*Barış ESMER***
*Mustafa ULUSOY****

Öz

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama bağımlı; sesli/sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı bağımsız; okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlık ise bağımsız aracı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Ankara ilinde ilkokullarda öğrenim gören 349 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Boşluk Doldurma Tekniği (BDT) testi, postmodern metin okuduğunu anlama testi, sessiz akıcı okuma testi, yanlış analiz envanteri, okuma prozodisi rubriği okur benlik algısı ölçeği ve okuyucu tepkileri yönergesi ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22 ve AMOS 22 programları ile analiz edilmiştir. Araştırmada, postmodern metinlerden okuduğunu anlama yapısal regresyon modelinin mükemmel uyum değerlerine [(χ2[31] = 40,311; χ2/sd = 1,300, p = .122; GFI = ,98; AGFI = ,957; SRMR = ,0347; RMSEA = ,029; CFI = ,992; TLI = ,985; NFI = ,966)] sahip olduğu belirlenmiştir. Model; postmodern metinlerden okuduğunu anlama varyansın %81'ini açıklamaktadır. Bulgular, sessiz akıcı okuma postmodern metinlerden okuduğunu anlamanın, doğrudan, anlamlı ve en güçlü yordayıcısı olduğunu; sesli akıcı okumanın okumaya adanmışlık aracılığıyla okuduğunu anlamayı dolaylı olarak anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra okuyucu tepkilerinin sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında tam ve anlamlı aracılık yaptığı; akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama becerilerini geniş düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Postmodern metinler, okuduğunu anlama, yapısal eşitlik modeli

The Direct and Indirect Relations Model of Reading Comprehension on Postmodern Text

Abstract

In the present study, we examined the direct and indirect relations of postmodern text of reading comprehension, silent and oral reading fluency, reading engagement, reading self-concept, and students' response to picture books. Furthermore, we address the mediating role of reading engagement and children's' responses to picture books on reading comprehension. The sample consists of 349 4th grade Turkish elementary school students in public schools in Ankara. The data were collected with n postmodern reading comprehension tests, Cloze Tests, Silent Fluent Reading Tests, Reader Response Prompts, The Informal Reading Inventory, Multidimensional Fluency Scale, and The Reading Self-Concept Scale. Data were analyzed with SPSS 22 and AMOS 22. The results showed that (a) postmodern silent and oral reading fluency have positively, moderately and

* Makale 2019 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde savunulan "Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri" başlıklı tezden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sinop, besmer@sinop.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6884-992X

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, mulusoy@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5914-299X

significantly related, and reading fluency (oral and silent) and reading self-concept poor and significantly related (b) postmodern reading comprehension model had an excellent fit, (c) Total amount of variance explained in reading comprehension was 81% for postmodern model, respectively, (d) silent reading fluency was the best predictor of postmodern reading comprehension and uniquely and directly related to (e) oral reading fluency made the largest contributions to reading engagement (f) reading engagement was the best predictor of students' responses to postmodern texts (g) oral reading fluency indirectly affected reading comprehension via mediating role of reading engagement (h) students' responses completely mediated the relations of oral reading fluency to reading comprehension in postmodern text (i) reading fluency, reading engagement and self-perception, and reader responses have largely effect size on reading comprehension.
Keywords: Reading comprehension, postmodern picture books, structural equational modeling

Giriş

Metinden anlam üretebilmek ilkokul düzeyinde kazandırılması gereken önemli becerilerden biridir. Bu beceri, pek çok işlem ve alt becerinin işe koşulduğu karmaşık bir süreçtir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Okuduğunu anlamanın karmaşık yapısını açıklamak için pek çok model geliştirilmiş olup modeller önemli bilgiler sunmuştur. Kim (2017) okumanın doğrudan ve dolaylı yordayıcılarını belirlediği modelde (DIER) okuma sürecini pek çok dilsel, bilişsel, bilgisel beceriye dayalı olduğunu; bu sürecin kelime tanıma, okuma akıcılığı, kelime hazinesi, okumaya yönelik duygular (kaygı, motivasyon, tutum, öz benlik) gibi pek çok alt becerileri içerdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama sürecini doğrudan ve dolaylı olarak yordayan değişkenler arası ilişkiler ve değişkenlerin aracılık rolleri test edilmiştir.

Bu araştırmada postmodern metinlerden yararlanılmıştır. Postmodern metinler postmodernizm (Goldstone, 2002), radikal değişim teorisi (Dresang, 1999), bilişsel esneklik teorisi (Cartwright, 2002) ve yeni okuryazarlıklar teorilerinden (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004) etkilenmiştir. Teorilerin etkisindeki resimli kitaplar; biçim, stil, düşünce ve metne yaklaşım açılarından değişime uğramıştır. Ortaya çıkan yeni kitapların özelliklerini Goldstone (2002) "doğrusal olmayan hikâye akışı, sessiz ve sözsüz kitaplar, metinler arası/ kinayeli, bir dilin kullanımı ve bakış açısının farklılaşması" olarak sıralamaktadır (s. 342). Özelliklerin birini ya da birden fazlasını barındıran postmodern resimli kitaplar, okuyucu özelliklerinin de değişmesine yol açmaktadır. Okuyucuların farklı metin yapılarına aktif katılmalarına, alışılmadık metin yapıları ile baş edebilmelerine, metnin farklı okunup anlamlandırabilmelerine katkı sağlamakta; postmodern içerikler, kitapları farklı içerik, anlam ve şekilde olabileceğine ilişkin farkındalığımızı artırmakta (Anstey, 2002), düşünme ve tartışma, görsel okuryazarlık ve edebi anlama becerilerini genişletmekte (Pantaleo, 2014) okuyucunun değerini artırmaktadır (Wu, 2014). İlgili literatürde hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri ile okuma motivasyonu, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmakta (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel, 2012; Yıldız 2013) ancak postmodern metinler ile değişkenler arasındaki ilişkilerin sorgulanmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma post modern metinlerden anlamın oluşturulması ile ilgili alanyazında yer alana boşluğu doldurmaya yöneliktir.

Okumaya Adanmışlık

Adanmışlık kavramı çok fazla çalışma ya da çaba sarf etmenin aksine; metinden anlamı elde etmede düşünme ve metinden anlam kurma stratejilerini etkili şekilde kullanmayı içermektedir. Okumaya adanmış bireyler farklı amaçlarla okumaya motive olmuş, metni anlamlandırmada stratejik, metinden anlamı yapılandırmada bilgi sahibi, metinle sosyal etkileşim içinde olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Gambrell, 2011). Bu öğrenciler sınıf içinde diğer öğrencilerden rahatlıkla ayırt edilebilmektedir. Unrau ve Quirk (2014) bu farklılaşmanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra; okumaya adanmışlık okuma başarısı, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzey gibi geleneksel eğitim kalıplarını değiştirebilmektedir (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001). Buna ek olarak Lee (2014) okumaya adanmışlık okuduğunu anlama ile okuma başarısının önemli yordayıcısı ve okuduğunu anlamaya aracılık eden bir değişken olduğunu

belirlemiştir. Öğretmenler, öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını iyi seçilmiş edebi ürünler aracılığıyla artırabilmektedir. Bu şekilde hazırlanan edebi metinlerin kullanımı, öğrencilerin; bakış açılarını genişletmelerine, merakı ve sorgulamayı artıran okumanın, yazmanın, düşünmenin, hissetmenin, konuşmanın ötesine geçmelerine yardımcı olmaktadır (Long ve Gove, 2003, s. 350).

Okur Benlik Algısı

Okumaya yönelik benlik kavramı; okuma etkinliklerinde çocukların kendilerine yönelik inanç, tutum ve gözlemlerinin bütününü içermektedir (Wilson, Chapman ve Tunmer, 1995). Okur benlik kavramı ise; okuma etkinliklerinde kendini yeterli hissetme, okumayı kolay ya da zor olarak algılama ve okumaya yönelik tutumun etkileşimi ile oluşmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1997, s. 280). Kendilerini okuma sürecinde iyi okuyucu olarak nitelendiren çocukların; okuma stratejilerini verimli kullandıkları, okuma problemleri ile baş etmede başarılı, anlam oluşturmada daha aktif oldukları vurgulanmaktadır (Henk ve Melnick, 1995). Bunun aksine kendilerini iyi okuyucu olarak değerlendirmeyen çocukların okuma sürecinde daha isteksiz ve dikkatsiz oldukları belirlenmiştir (Henk, Marinek ve Melnick, 2012). Bu açıdan bakıldığında okur öz benlik algısı ile okuma tutumları, davranışları ve alışkanlıkları arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. İyi okuyucuların anlam elde etmede daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Sesli Akıcı Okuma

Okuma akıcılığı, okuma alanında belli dönemlerde ihmal edilen çalışma alanlarından birisi olarak görülmüştür. Akıcı okuma ile ilgili dönüm noktası National Reading Panel (NRP, 2000)'in akıcı okumayı başarının önemli belirleyicisi olduğunu yayımladığı rapor olarak görülmektedir. Rapor; akıcı okumanın ilkokulların ilk yıllarından itibaren öğrencilerin kazanması gereken önemli beceri olduğuna dikkat çekmiş ve akıcı okumaya olan ilgi artmaya başlamıştır. En genel anlamda metinleri akıcı okuma, okuyucunun metni doğru, hızlı ve uygun bir ifade ile anlayarak okuması olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski 2010). Akıcı okumayı okuduğunu anlama ön koşul olarak düşünen araştırmacılar, kelime tanımadaki doğruluk, hız ve prozodik okumayı akıcı okumanın bileşenleri olduğunu vurgulamaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 703). Bununla birlikte okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmaların ve geliştirilen modellerin kelime tanıma becerisi hemen hepsinde önemli bir yere sahip olmuştur. Akıcı okumayı oluşturan her bir unsurun, okuduğunu anlama ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. Metin içerisinde yer alan kelimeleri doğru okumadan yazarın vermek istediği ana fikri belirlemek oldukça zor olmaktadır. Bunun yanı sıra kelimeleri yanlış seslendirmek metnin yanlış anlaşılmasına yol açabilmektedir. Bir diğer ifadeyle kelime tanımada yaşanan problemler ile prozodik özellikleri dikkate almadan yapılan bir okuma, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Rasinski, 2003, s. 26). Bu araştırma da sesli akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma bileşenleri olarak ele alınmıştır.

Akıcı okuma ile okuduğunu anlamayı ele alan çalışmalar; akıcı okumanın okuduğunu anlamanın ön koşulu olduğu, doğru okuma, kelime tanımada otomatikleşme ve prozodinin anlama sürecini kolaylaştırdığı (Baştuğ ve Akyol, 2012; Chard, Pikulski ve McDonagh ve 2006; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kim, Petscher ve Foorman, 2015; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010; Kuhn ve Stahl, 2003; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, 2009; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014); akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir sonucu olduğu (Baştuğ ve Keskin, 2012; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014); akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı etkileşim olduğu (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016) başlıklarında toplanmaktadır. Bu araştırmada kelimeleri doğru tanımanın, okuma hızının ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumanın; okumaya adanmışlık ile okuyucu tepkileri ve okur benlik algısına doğrudan, okuduğunu anlama başarısına doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağladığı test edilmiştir.

Sessiz Akıcı Okuma

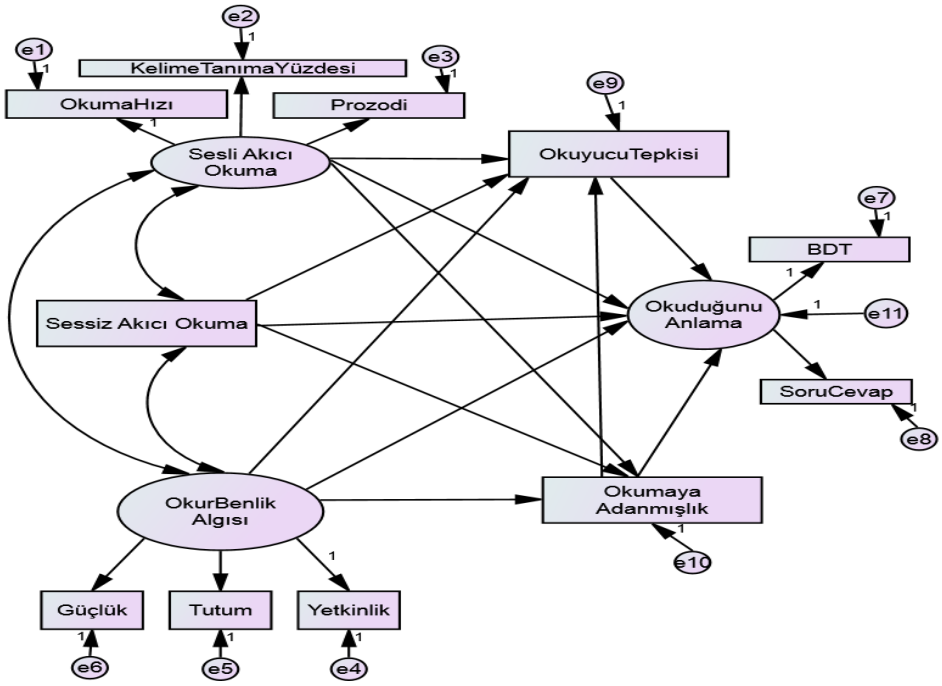
Sessiz akıcı okuma araştırmaları sık rastlanmayan bir alan olmasına rağmen, son zamanlarda okur temelli literatür araştırmalarında kabul görmeye başlamıştır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger,

2010). Sessiz akıcı okuma üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olmasında; sesli akıcı okumaya oranla daha zor ölçülmesi (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001) ve sesli akıcı okumadan sonra kendiliğinde geliştiği düşüncesi (Hiebert, Wilson ve Trainin, 2011) etkili olmaktadır. Kim, Petscher ve Foorman'ın (2015) gerçekleştirdiği yaklaşık bir milyon yüz bin öğrencinin katıldığı çalışma sessiz akıcı okumaya yönelik en kapsamlı araştırma olarak görülmektedir. Araştırmada sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler 3-10. sınıflar arasında yer alan öğrencilerle test edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin sessiz akıcı okumaları okuduğunu anlamadaki varyansı küçük etki düzeyinde (3. Sınıf R2 = .13, 4. sınıf R2 = .11, 5.sınıf R2 = .8) yordadığı; sınıf düzeyi arttıkça sessiz akıcı okumanın etkisinin azaldığı belirlenmiştir. Sessiz akıcı okuma sürecinde başarılı olmak için bilişsel, motivasyonel zihinsel faktörlerin yanı sıra sesli akıcı okuma sürecinin de başarılı şekilde yürütülmesi önemlidir (Taylor ve Rasinski, 2011). Bu faktörler sağlandığında başarılı bir sessiz akıcı okuma sürecinde öğrencilerin aktif olarak okumaya ayırdıkları zamanı belirlemek oldukça zordur. (Garan ve DeVoogd, 2008). Bunun durum araştırmalara da yansımış; sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda kalmasına (Hale ve diğerleri, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Schimmel ve Ness, 2017) ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama ilişkisinin belirlenmemesine yol açmıştır. Dolayısıyla bu ilişkinin araştırılması gereken konular arasında olduğu görülmektedir.

Okuyucu Tepkileri

Okumayı uygun bağlamda okuyucu ile metin arasında olan bir etkinlik, bir etkileşim olarak ele alan Rosenblatt (1982, s. 34), okuyucu ve metnin bu sürecin iki dinamik bileşeni olduğunu vurgulayarak etkileşime dikkat çekmiş, anlamın sadece metnin içinde, üzerinde ya da okuyucuda değil; okuyucu ile metnin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını vurgulamıştır. Okuma sürecinde bireylerin metinlere karşı farklı duruşlar sergiledikleri bilinmektedir. Sipe'a (1999) göre okuyucuların metne karşı tarafsız olma, aktif olarak benimseme veya metne şiddetle karşı çıkma şeklinde yaklaşım ve tepkileri bulunmaktadır. Rosenblatt (1982, s. 271) okurun metinlerle etkileşiminde bilgi amaçlı ve estetik okuma olmak üzere iki farklı durumu olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi amaçlı okumayı, okurun metinde sunulan amaç ve fikirleri elde etmesi; estetik okumayı da okurun metne karşı duygu ve tutumlarının ön plana çıkması olarak betimlemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin metinlere yönelik yazılı ya da sözlü tepkilerinin alınması öğrencilerin; metne ve yazarlarına eleştirel olarak yaklaşmalarına (Sipe, 1999), okurla kitaptaki tema ve karakterler ile olan etkileşimlerini belirlemelerine (Moutray, Pollard ve McGinley, 2001), metinler ile kendi yaşamları arasında ilişki kurma, farklı bakış açılarından metni yorumlayabilme, bakış açılarına saygı duyma, eleştirel düşünme ve anlama becerileri gelişimine (Spiegel, 1998) katkı sağlamaktadır. İlgili alanyazında okuyucu tepkilerinin alındığı çalışmaların (Arizpe ve McAdam, 2011; Arizpe, Styles, Cowan, Mallouri ve Wolpert, 2008; Lohfink, 2006; Pantaleo, 2008; Serafini, 2005; Sipe, 2008; Ulusoy, 2016) resimli çocuk kitaplarına verilen tepkiler üzerine odaklandığı; postmodern metinlere yönelik okuyucu tepkilerinin ile, sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara ise ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık, metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri test etmek amaçlanmıştır. Modellerin kavramsal yapısı aşağıda (Şekil 1) gösterilmektedir. Modelde; okur benlik algısı güç, tutum ve yetkinlik olmak üzere üç boyut olarak ele alınmıştır. Sesli akıcı okumanın değerlendirilmesinde doğru okuma, kelime tanıma ve prozodi bileşenleri kullanılmıştır. Okuyucu tepkilerinin belirlenmesinde metin ve okuyucu merkezli tepkiler kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeyleri öğrencilerin okuma sürecindeki davranışsal, bilişsel ve motivasyon boyutlarını içermektedir. Okuduğunu anlama becerileri ise soru-cevap testi ve Boşluk Doldurma Tekniği (BDT) testleri ile ölçülmüştür. Bu amaçla araştırmada ele alınan hipotezler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrudan ve Dolaylı (Aracılık) İlişkilerini Ölçen Kavramsal Model

Araştırma Hipotezleri

1) Sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı, okuyucu tepkisi ve okuduğunu anlama anlamlı düzeyde ilişkilidir.
2) Sesli akıcı okuma, okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
3) Sessiz akıcı okuma; okuyucu tepkisi, okuduğunu ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
4) Okuyucu benlik algısı okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
5)Okumaya adanmışlık; okuyucu tepkisi ve okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
6) Okuyucu tepkisi okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
7) Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okuduğunu anlama ile olan ilişkisinde okumaya adanmışlık aracılık etkisi istatiksel olarak anlamlıdır.
8) Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okuduğunu anlama ile olan ilişkisinde okuyucu tepkisi aracılık etkisi istatiksel olarak anlamlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak, "iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini ölçmeyi amaçlayan; karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkisel tarama modeli" (Karasar, 2011, s. 77) kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek ve hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki nedensel ve nedensel olmayan ilişkileri test etmeyi amaçlayan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir. YEM yapısal bir teorinin analizinde doğrulayıcı (hipotez test etme) yaklaşımın kullanıldığı (Bryne, 2010 s. 3); birden fazla değişkenin oluşturduğu yapılar ve bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı teorik modelleri test eden (Schumacker ve Lomax, 2010, s. 2) istatiksel teknik olarak tanımlanmaktadır. Jöroskog ve Sörbom (1993, s. 115) araştırma sürecinde yapısal eşitlik modeli oluşturma ve test etmede kullanılabilecek doğrulayıcı modelleme, alternatif modelleme ve model geliştirme olmak üzere üç farklı strateji ortaya

koymuştur. Bu araştırmada daha önceden ilişkisi belirlenmemiş değişkenlerin ilişkilerinin test edilmesinde model geliştirme stratejisi, doğrudan ve aracı ilişkilerin test edilmesinde doğrulayıcı modelleme stratejisinden yararlanılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu çalışma Ankara ilinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 362 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde kaynaştırma öğrencisi olduğu bilinen ve okuma-yazma becerilerinde güçlük yaşayan 13 öğrenci uygulamalara katılmasına rağmen veri setine dâhil edilmemiştir. Bu öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından öğrenme güçlüğüne yönelik raporları olan, okuma ve yazma becerilerinde akranlarından daha geride olup endişe düzeyinde okuyucu olarak tanımlanan, bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanan öğrencilerdir. Katılımcıların %50,8'i kız; %49,2'si erkek olmak üzere toplam 349 öğrenci ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Testleri

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede soru-cevap ve BDT testi kullanılmıştır. Soru-cevap testinin geliştirileiken; Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı (2015) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (2015) raporunun (UÖDP – PISA) okuma becerileri ile ilgili sorularından yararlanılmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve görsel okumayı değerlendirmek için resimleri yorumlamayı içeren sorular kullanılmıştır. Testlerinin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde belirtke tablosu hazırlanmıştır.

BDT testi hazırlanırken metnin ilk ve son cümleleri ipucu olarak verilmiş; ikinci cümleden itibaren her altıncı kelime silinmiştir. Her bir boşluğa bir doğru cevap ve üç çeldirici olmak üzere 4 cevap şıkkı eklenmiştir. Çeldiricilerin yazılmasında ise sadece o cümle içinde anlamlı olma, fonetik olarak aynı olma, silinen kelime ile aynı içeriğe sahip olma, okuyucu aşinalığı, açıkça yanlış veya daha az uygun olma ilkeleri (Parker, Hasbrouck ve Tindal, 1992, s. 200) benimsenmiştir. Bu ilkelere doğrultusunda her biri 25 boşluktan oluşan test hazırlanmıştır. *Kayıp Şey* adlı post modern metne yönelik testin Kr-20 değerinin .76 ile kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Metnin okunabilirliği için Rankin ve Culhane'in (1969) %60 ve üzeri kolay metin; %40-%59 öğretimsel, %40'ın altı zor metin kriterleri kriterleri benimsenmiş ve metnin %47,7 öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sessiz Akıcı Okuma Testi

Sessiz akıcı okumayı ölçmede kullanılan Kutup Ekspresi adlı metinde yer alan tüm boşluk ve noktalama işaretleri silinmiştir. Sonrasında metinde yer alan tüm kelimeler yan yana gelecek şekilde sıralanmış ve büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden 3 dakika içinde kelimeleri çizgiler, daireler kullanarak renkli kalemler ile ayırmaları istenmiştir. Öğrencilerin doğru olarak ayırdıkları kelimeler, doğru okuduğu kelime olarak sayılmış ve sessiz akıcı okuma becerilerine ilişkin puanlama yapılmıştır.

Okuma Hızı ve Kelime Tanıma

Öğrencilerin kelime tanıma düzeyi ve okuma hızını belirleme Ekwall ve Shanker, (1988), Haris ve Sipay (1990) ile May (1986) tarafından geliştirilen ve Akyol'un (2014) Türkçeye uyarladığı *Yanlış Analiz Envanterinden* yararlanılmıştır (s. 90 – 93). Öğrencilerden *Kutup Ekpresi* adlı metni bir dakika içinde okumaları istenmiş ve okuma süreci kayıt altına alınarak değerlendirilmiştir.

Okuma Prozodisi Rubriği

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini belirlemede Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilip Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" kullanılmıştır. Rubrik; ses ve ifade, söz dizimi, akıcılık (pürüzsüzlük) ve hız olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Rubrikten bir öğrenci en az 4, en fazla 16 puan almaktadır.

Okur Benlik Algısı Ölçeği

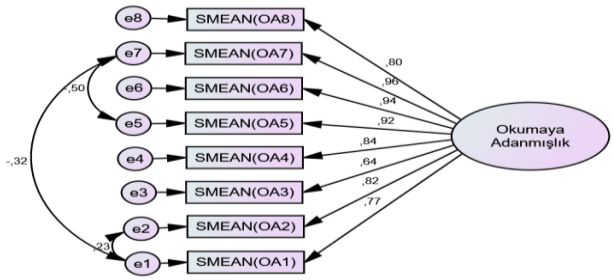
Öğrencilerin Okur benlik algılarını belirlemede Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen, Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Okur-Benlik Algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliğini test etmek amacıyla ilkokul 4. sınıfta okuyan 275 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı a = .80 olarak belirlenmiştir. Ölçek toplam 26 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Modele ilişkin uyum indeksi değerleri (χ2/df=1,683; SRMR=,60; GFI=,88; AGFI=,86; CFI=,85; NFI=71; RMSEA=,05) modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Okuyucu Tepkileri

Öğrencilerin farklı metinlere ilişkin tepkilerini belirlemede Hancock (2008, s. 424) tarafından edebi metinlere yönelik sözel ve/veya yazılı cevaplarının gelişimini gözlemek için geliştirilen yönerge soruları kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı tepkileri; Wollman-Bonilla ve Werchadlo tarafından geliştirilen metin merkezli ve okuyucu merkezli cevaplar (1995, s. 564-565) ana kategorileri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi

Öğrencilerinin okumaya adanmışlık düzeyini belirlemede, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi (Reading Engagement Index) kullanılmıştır. Liste araştırmacılar tarafından ilkokul düzeyine uygun olacak şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Listenin güvenirlik analizinde *a* = .83 olarak hesaplanmıştır. KMO Barlett test sonuçları maddelerin faktör analizi için uygun olduğunu (χ^2[df] = 2684,6(28); *p* = .000) göstermektedir. DFA sonuçları (RMR=,024; GFI=,97; CFI=,99; NFI=,98, χ^2/df=2,95 RMSEA=,075) Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesinin tek boyuttan ve 8 maddeden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Liste, okumaya adanmışlığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %74'ünü açıklamaktadır.



Şekil 2. Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi DFA Sonuçları

Postmodern Resimli Çocuk Kitapları

Postmodern resimli çocuk kitaplarının belirlenmesinde, postmodern ve üstkurgusal özellikleri, ulusal ya da uluslararası alanda ödül alan kitaplar, postmodern, radikal değişim ve yeni okuryazarlıklar teorileri detaylı incelenmiş ve ardından kitaplar listelenmiştir. Araştırma sürecinde postmodern özellikleri daha fazla barındırdığı belirlenen *Through The Magic Mirror* adlı kitap Türkçeleştirilerek kullanılmıştır. Metinlerin belirlenmesi, okunabilirliklerinin ve kullanışlılıklarının test edilmesi amacıyla hazırlanan metin değerlendirme formu; postmodern metinler ilgili alanda çalışmaları bulunan iki uzmana gönderilmiştir. Tablo 1'de postmodern metinler ve kullanım amaçları açıklanmaktadır.

Tablo 1.
Postmodern Metinler ve Kullanım Amaçları

Araştırmada Kullanılan Metinler	**Kullanım Amacı**	**Postmodern Özellikler**
Kayıp Şey (Shaun Tan)	Okuduğunu Anlama (BDTTesti)	Belirsizlik, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi, anlatıcının metnin içinde karakter haline gelmesi

Through the Magic Mirror (Antony Browne)-Sihirli Aynadan İçeriye	Okuduğunu Anlama (Soru-Cevap Testi) Okuyucu Tepkileri	Görselleştirme teknikleri, resmin küçük resminin diğer resmin içinde yer alması, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi, belirsizlik ögesinin bulunması, karakterin okuyucu ile resimler aracılığıyla konuşması
Kutup Ekspresi (Chris van Alssburg)	Sesli Akıcı Okuma Sessiz Akıcı Okuma	Zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi

İşlem / Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve uygulama yapılan 11 sınıf için de bu süreç aynı şekilde tekrarlanmıştır. Kullanılan ölçme araçları, uygulama sıra ve süresine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Veri Toplama Araçları	Oturum Sıra ve Süresi
Okur Benlik Algısı Ölçeği	Birinci Oturum /Bir Ders Saati
Postmodern Metnin Okutulması, Okuduğunu Anlama Soru-Cevap Testlerinin Uygulanması,	İkinci Oturum / Bir Ders Saati
Etkileşimli Postmodern Kitap Okuma, Metinlere İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Alınması	Üçüncü Oturum / Bir Ders Saati
Postmodern Metinlere İlişkin Boşluk Doldurma Testleri	Dördüncü Oturum / Bir Ders Saati
Postmodern Metinlere İlişkin Sesli Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi	Her öğrenci bireysel okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi açısından 6 dk. boyunca dinlenmiştir.
Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi	Her sınıfın kendi öğretmeni tarafından doldurulmuştur

Verilerin Analizi

Verilerin AMOS 22 ve SPSS 22 istatistik paket programlarıyla çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle değişkenlerin varsayımları karşılama durumlarının belirlenmesi için veriler; eksik değer, uç değer, normallik, doğrusallık, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, çoklu bağlantı ve örneklem hacmi açılarından incelenmiştir. Sonrasında toplanan veriler yapısal regresyon (YR) modeli ile analiz edilmiştir. Araştırmada model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde ve modele ilişkin modifikasyonlarda Tablo 3'te özetlenen uyum değerleri ve kriterler esas alınmıştır.

Tablo 3.

Yapısal Eşitlik Model Uyum Kriterleri ve Kabul Edilen Kriterlerin Yorumlanması

Model Uyum Kriteri	Mükemmel uyum	İyi Uyum
χ2 Kay-kare	Anlamlı olmaması	Anlamlı olmaması
χ2/sd Kay kare / Serbestlik Derecesi	≤2	≤ 3
GFI Uyum İyiliği İndeksi	≥ 0.95	≥ 0.90
AGFI Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi	≤ 0.90	0.85 ≤ AGFI ≤ 0.90
SRMR Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü	≤0.05	0.06 ≤ SRMR ≤ 0.08
RMSEA Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	≤ 0.05	≤ 0.08
CFI Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	≤ 0.97	≥ 0.90
TLI Tucker ve Lewis İndeksi	≤ 0.97	≥ 0.90
NFI Normlaştırılmış Uyum İndeksi	≤ 0.95	≥ 0.90

NNFI Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	≤ 0.97	≥ 0.90
PGFI Basitlik Uyum İndeksi	≤ 0.95	-
AIC Akaike Bilgi Kriteri	Test edilen modelin değer, doymuş ve bağımsız modelden küçük olmalıdır.	
BIC Bayes Bilgi Kriteri		
CAIC Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri		

(Hu ve Bentler, 1999; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2012'den yararlanılarak hazırlanmıştır).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında değişkenler eksik değer, uç değer, normallik, doğrusallık, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, çoklu bağlantı ve örneklem hacmi açılarından incelenmiş ve değişkenlerin varsayımları karşıladığı belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Araştırmada ulaşılan bulguların sunulmasında öncelikle betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Ardından verilerin yapısal modele uygunluğunun test edildiği ölçüm modeline yer verilmiştir. Sonrasında değişkenler arası ilişkilerin test edildiği ve tekrar eden yapısal regresyon modeli verilmiştir. Son olarak okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlığın aracılık rollerinin test edildiği sonuçlar ile etki büyüklüğü değerleri verilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Postmodern metinlerden okuduğunu anlamada yer alan yordayıcı ve yordanan değişkenlere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Basıklık		Çarpıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Soru Cevap	349	22	84	59,3	11,57	-0,44	0,13	-0,14	0,26
BDT	349	28	100	77,15	15,01	-0,64	0,13	-0,09	0,26
Sessiz Akıcı Okuma	349	3	60	16,50	7,42	0,92	0,13	2,58	0,26
Okuma Hızı	349	31	156	84,1	19,11	-0,19	0,13	0,33	0,26
Kelime Tanıma Yüzdesi	349	60	100	94,27	3,95	-0,84	0,13	0,75	0,26
Prozodi	349	25	100	43,34	14,97	1,12	0,13	0,80	0,26
Yetkinlik	349	19	50	39,62	6,03	-0,47	0,13	0,23	0,26
Tutum	349	13	45	37,86	6,07	-0,13	0,13	0,19	0,26
Güçlük	349	11	35	26,44	5,82	-0,53	0,13	-0,44	0,26
Okuyucu Tepkileri	349	20	95	59,18	20,49	-0,19	0,13	-0,93	0,26
Okumaya Adanmışlık	349	10	39	28,58	5,83	-0,42	0,13	-0,40	0,26

Okur Benlik Algısı	349	69	146	106,25	9,93	-0,4	0,13	0,70	0,26

Tablo 4 incelendiğinde tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Postmodern anlama testlerinde öğrencilerin BDT testlerinden daha yüksek puanlar ($\bar{X}$ = 77,15) aldıkları ve öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde oldukları (Rankin ve Culhane, 1969 ktiterlerine göre) belirlenmiştir. Okunabilirlik açısından metnin kolay bir metin olduğu, öğrencilerin dakikada 84 kelime okudukları görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi açısından (%94) öğrencilerin öğretimsel düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu ($\bar{X}$= 43,34) görülmektedir. Öğrencilerin okur benlik algılarında okuma yetkinliği alt boyutunda en yüksek puanlara ulaşırken ($\bar{X}$= 39,62) güçlük alt boyutunda en az puanlar aldıkları ($\bar{X}$ = 26,44) belirlenmiştir. Öğrencilerin metne yönelik tepkilerinin orta düzeyde olduğu ($\bar{X}$ = 59,18) ve metin merkezli tepkilere daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır. Sessiz akıcı okuma becerilerinde ise öğrencilerin dakikada yaklaşık 16 kelime tanıdıkları belirlenmiştir.

Korelasyon Analizi Sonuçları

Modelde yer alan değişkenler arası korelasyon katsayıları okuduğunu anlama, sessiz ve sesli akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Okur benlik algısı diğer değişkenlerle düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkilere (r = .11 ile r = .30 arasında değişen, p < .01) sahiptir. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Okumaya Adanmışlık	1											
2. Soru Cevap	,50**	1										
3. BDT	,48**	,45**	1									
4. Sessiz Akıcı Okuma	,44**	,44**	,36**	1								
5. Okuma Hızı	,43**	,38**	,43**	,50**	1							
6. Kelime Tanıma Yüzdesi	,38**	,31**	,37**	,41**	,54**	1						
7. Prozodi	,43**	,43**	,38**	,46**	,47**	,55**	1					
8. Yetkinlik	,28**	,22**	,20**	,25**	,23**	,14**	,22**	1				
9. Tutum	,22**	,18**	,11**	,415**	,07**	,07	,12**	,54**	1			
10. Güçlük	,28**	,30**	,23**	,22**	,18**	,10	,14**	,40**	,44**	1		
11. Okuyucu Tepkisi	,41**	,51**	,33**	,32**	,26**	,17**	,33**	,17**	,16**	,18**	1	
12. Okur Benlik Algısı	,30**	,25**	,20**	,22**	,16**	,11**	,16**	,80**	,85**	,70**	,19**	1

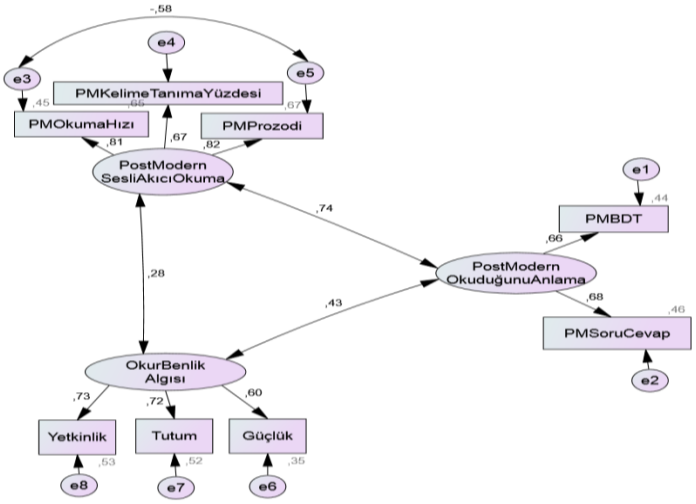
** p < .01 , * p < .05

Sonuçlar; kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma, sessiz olarak akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri yükseldikçe okuduğunu anlamanın arttığını göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerini ölçen BDT ile okuma hızı (r = .43, p < .01) arasında; Soru- Cevap testleri ile okuyucu tepkileri (r = .51, p < .01) arasında en yüksek korelasyon değerlerinin olduğu görülmektedir. Okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında; düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r = .25- .20, p < .01) bulunmaktadır. Okuyucu tepkileri ile en yüksek ilişkinin, okumaya adanmışlık (r = .41, p < .01) arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları, okumaya yönelik benlik algıları ve okumaya adanmışlıkları yükseldikçe okuyucu tepkilerinin

de arttığı görülmektedir. Okumaya adanmışlık ile okuduğunu anlamanın yanı sıra; sessiz akıcı okuma (r = .44, p < .01), okuma hızı ve prozodik okumanın (r = .43, p < .01) da anlamlı ilişkilere sahiptir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları ve okumaya ilişkin benlik algıları arttıkça okumaya adanmışlıkları da gelişmektedir. Kelime tanıma yüzdesi ile prozodi (r = .55, p < .01) ve okuma hızı (r = .54, p < .01); okuma hızı ile prozodi arasında (r = .47, p < .01) pozitif yönde orta düzeyde; sesli akıcı okuma bileşenleri (r = .41 ile r =.50 arası , p < .01) ile sessiz akıcı okuma arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Sesli akıcı okuma artıkça sessiz akıcı okumanın da geliştiği söylenebilir. Son olarak okur benlik algısı ile sesli (r = .22, p < . 01) ve sessiz akıcı okuma (r = .16, p < .01) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır.

Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Okuduğunu anlamaya yönelik ölçüm modeli Şekil 2'de sunulmuştur. Sesli akıcı okuma, okur benlik algısı ve okuduğunu anlama gizil değişken olarak kavramsallaştırılmıştır. Postmodern metinlerden anlama gizil değişkenin de regresyon katsayıları BDT testi için λ = .66; Soru-Cevap Anlama testi için λ = .68'dir. Sesli akıcı okumada ise okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodinin katsayıları sırasıyla λ =.81 ; λ =.67; λ =.82'dir. Okur benlik algısının göstergelerinin regresyon katsayıları yetkinlik λ = .73, tutum λ = .72 ve güçlük λ = .60 şeklindedir.



Şekil 3. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Ölçüm modelinin veriye uygun olup olmadığına ilişkin uyum değerleri incelendiğinde (χ2[16] = 33,814; χ2/sd = 2,113, p = .006; GFI = ,98; AGFI = ,95; SRMR = ,041; RMSEA = ,057; CFI = ,98; TLI = ,96; NFI = ,96) modelin mükemmel değerler verdiği anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlar; gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenleri mükemmel derecede temsil ettiklerini, ölçüm modelinin test edilen gösterge ve gizil değişkenlerle yapısal regresyon modelinde kullanılabileceğini işaret etmektedir.

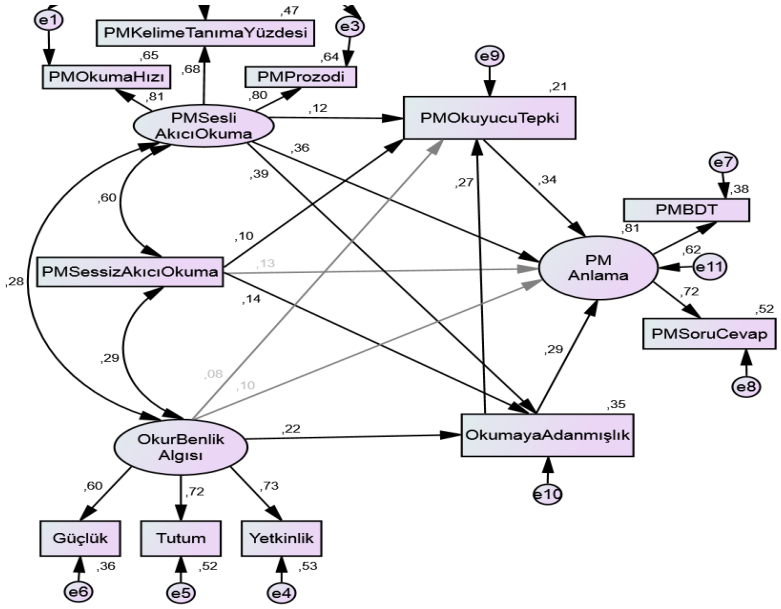
Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli

Ulaşılan modelin uyum indeksleri mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (χ2[31] = 40,311; χ2/sd = 1,300, p = .122; GFI = ,98; AGFI = ,96; SRMR = ,035; RMSEA = ,03; CFI = ,99; TLI = ,99; NFI = ,97). Araştırmacı tarafından geliştirilen postmodern metinlere yönelik kavramsal modelin genel olarak veri seti tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Bu modelde teorik olarak kavramsallaştırılan okur benlik algısının postmodern metinlere yönelik okuyucu tepkisini ve okuduğunu anlamayı yordadığı ile sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordadığı hipotezler doğrulanamamıştır. Mükemmel modelde yer alan yollara ilişkin regresyon katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır. Yapısal regresyon modelinde anlamsız yordayıcılar açık gri renkte verilmiştir.

Tablo 6.
Postmodern Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları

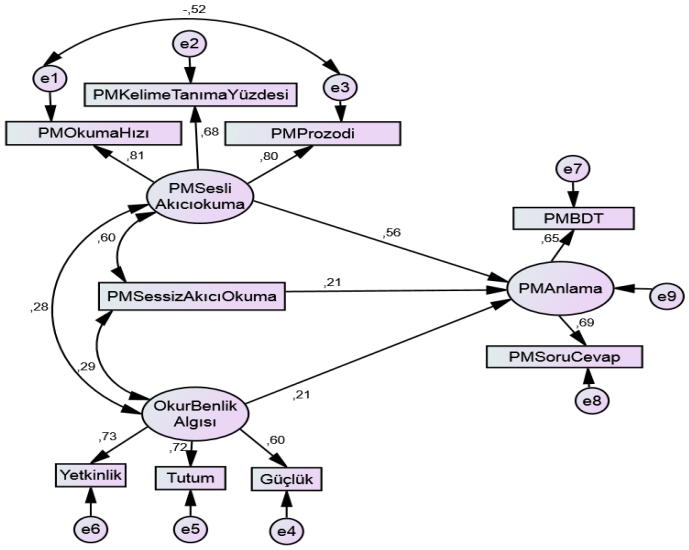
Test Edilen Yol	*B*	Sh	*γ/*β	Kritik Oran	p
Okuduğunu Anlama					
<--- Okuyucu Tepki	,19	,03	,33	5,76	***
<--- Okumaya Adanmışlık	,36	,08	,29	4,45	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,22	,05	,36	4,20	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,15	,08	,12	1,89	,059
<--- Okur Benlik Algısı	,22	,14	,10	1,61	,107
Okuyucu Tepkileri	*B*	Sh	*γ/*β	Kritik Oran	p
<--- Okumaya Adanmışlık	,62	,14	,28	4,56	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,20	,07	,18	2,83	,005
<--- Okur Benlik Algısı	,36	,24	,09	1,51	,131
Okumaya Adanmışlık	*B*	Sh	*γ/*β	Kritik Oran	p
<--- Okur Benlik Algısı	,38	1	,22	3,81	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,19	,04	,39	5,45	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,14	,06	,14	2,26	,024
Kovaryanslar	*B*	Sh	*γ/*β	Kritik Oran	p
Sesli Akıcı Okuma <--> Sessiz Akıcı Okuma	68,23	7,99	,60	8,54	***
Okur Benlik Algısı <--> Sessiz Akıcı Okuma	9,59	2,17	,30	4,43	***
Sesli Akıcı Okuma <--> Okuyucu Benlik Algısı	18,92	4,77	,28	3,96	***

Tablo 6 incelendiğinde; sesli akıcı okuma ($\gamma = .36$, $p < .001$); okumaya adanmışlık ($\beta = .33$, $p < .05$), okuyucu tepkileri ($\gamma = .29$, $p < .001$) ve okuduğunu anlamanın anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu değişkenler birlikte postmodern metinlerden okuduğunu anlamaya ilişkin varyansının %81'inin açıkladığı görülmektedir. Okur benlik algısı ($p = .107$) ve sessiz akıcı okuma ($p = .059$), postmodern metinlerden okuduğunu anlamanın anlamlı birer yordayıcısı değildir. Okumaya adanmışlık ($\beta = .28$, $p = .000$) ve sesli akıcı okuma ($\beta = .18$, $p = .005$) okuyucu tepkilerinin anlamlı birer yordayıcısı iken; sessiz akıcı okuma ise ($p = .131$) okuyucu tepkisini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Okumaya adanmışlık, sesli akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin varyansın %21'sini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ($\beta = .39$, $p = .000$) ve okur benlik algısı ($\beta = .22$, $p = .000$), sessiz akıcı okuma ($\beta = .14$, $p = .024$) okumaya adanmışlığın anlamlı birer yordayıcısıdır. Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okumaya adanmışlığın toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Postmodern metinlerden anlama doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal regresyon modeli Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 4. Postmodern Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon (Doğrudan ve Aracılık İlişkiler) Modeli
Postmodern Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkileri Aracı Model

Test edilen postmodern metinlerden okuduğunu anlama modelinde, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin aracılık rolleri ayrı şekilde verilmiştir. Araştırma sonuçları sesli akıcı okumanın (γ = ,56, p = .000), sessiz akıcı okuma (β = ,21, p = .007) ve okur benlik algısı (γ = ,21, p = .003) okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Aracılık ilişkilerini belirmede yapısal regresyon modelindeki veriler incelenmiş ve okumaya adanmışlık ile okuyucu tepkilerinin aracı değişken olabileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda bu iki değişkenin yer almadığı öncelikle doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal model test edilmiş ve bu iki değişken analize ayrı ayrı dahil edilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal model Şekil 24'te sunulmuştur.



Şekil 5. Postmodern Metinlerden Anlama Doğrudan İlişkiler Kavramsal Modeli

Okumaya adanmışlık analize aracı değişken olarak dâhil edildiğinde; sesli akıcı okuma (γ = ,40, p = .000), sessiz akıcı okumanın (β = ,13, p = .052) ve okur benlik algısının (γ = ,11, p = .108) okuduğunu anlama becerisi üzerindeki yordama gücünün düştüğü görülmektedir. Okumaya adanmışlığın sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle; belli bir hızda ve prozodik özellikler dikkat ederek okuyan öğrencilerin, kendilerini okumaya

adamaları ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Aracılık analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7.
Postmodern Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	Okumaya Adanmışlık	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-Corrected Bootstrap Alt –Üst Sınır	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama (γ - β)	Doğrudan Yordama (γ - β)	Dolaylı Yordama (γ - β)			
Sesli Akıcı Okuma	,39***	,56***	,40***	,032	,09 - ,21 *** (000)	Kısmi
Sessiz Akıcı Okuma	,13 (,038)	,21**007	,13 (,052)	0,44	-,01 -,10 (,058)	Aracılık yoktur
Okur Benlik Algısı	,22***	,21** .003	,11 (.108)	,074	-,04 - ,26 (,139)	Aracılık yoktur

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 8; okuyucu tepkilerinin okur benlik algısı (β = 10, p = ,129) ile okuduğunu anlama arasında tam aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan öğrencilerin metne yönelik verdikleri tepkilerle okuduğunu anlama becerileri artmaktadır.

Tablo 8.
Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	Okuyucu Tepkisi	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-corrected Bootstrap Alt – Üst Sınır	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama (γ - β)	Doğrudan Yordama (γ - β)	Dolaylı Yordama (γ - β)			
Sesli Akıcı Okuma	,13 (,068)	,56***	,38***		Aracılık yoktur	
Sessiz Akıcı Okuma	,10 (,168)	,21***	,12 (,061)		Aracılık yoktur	
Okur Benlik Algısı	,14* (,031)	,21*	,10 (.129)	0,16	,01-0,69* ,025	Tam

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Etki Büyüklüğü

Bu çalışmada, postmodern metinlerden okuduğunu anlama, okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlık değişkenlerinin ne düzeyde yordandığı belirlenmiştir. Bu değişkenlerde meydana gelen değişimi, diğer değişkenlerin ne düzeyde etkilediği literatürde farklı formüller ile hesaplanmaktadır. Bu araştırmada çoklu regresyon ve kovaryans analizleri temeline dayanan ve Cohen (1988) tarafından geliştirilen "f^2" değeri kullanılmıştır. Etki değeri $f^2 = R^2/ 1-R^2$ formülü ile hesaplanmaktadır. Formülde yer alan "R^2" değeri çoklu korelasyon katsayısını ifade etmektedir. Etki aralıklarını $0.02 \leq f^2 \leq 0{,}14$ küçük, $0.15 \leq f^2 \leq 0.34$ orta ve $0.35 \leq f^2$ değeri ise geniş etkiyi ifade etmektedir. Etki büyüklüklerine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.
Yapısal Regresyon Modellerine Yönelik Etki Büyüklükleri

Değişkenler	R	f^2	Etki Büyüklüğü
Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama	0,81	1,91	Geniş
Postmodern Metinlere Yönelik Okumaya Adanmışlık	0,35	0,14	Küçük
Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri	0,20	0,04	Küçük

Tablo 9'a göre; postmodern metinlerden okuduğunu anlama modeli geniş etkiyi göstermektedir. Sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama üzerinde geniş etkiye sahiptir. Bir diğer ifadeyle bu değişkenler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geniş ölçekte ve büyük oranda etkilemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada postmodern metinlerden okuduğunu anlama ile sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar literatüre önemli bulgular eklemektedir. İlk olarak yapısal regresyon analizi sonuçları sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkisi birlikte postmodern metinlerden okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın %81'ini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ($\gamma = .36$, $p < .001$), okumaya adanmışlık ($\beta = .33$, $p < .05$) ve okuyucu tepkileri ($\gamma = .29$, $p < .001$) okuduğunu anlamanın anlamlı birer yordayıcısıdır. Okuyucu tepkileri ise; okuduğunu anlama becerilerinin hem doğrudan yordayıcısıdır hem de tam aracılık rolünü yapmaktadır. İlgili literatürde postmodern metinlerden anlam kurma sürecinde çocukların yazarın amacını (Willson, 2013), yazı ve görsel arasındaki etkileşimi sorguladıkları (Serafini, 2005), farklı stratejiler kullandıkları (Pantaleo, 2007) görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ortaya konulan sesli akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okuyucu tepkileri postmodern metinlerden okuduğunu anlama sürecine ilişkin bildiklerimizi artırmaktadır. Sesli akıcı okumanın ($\beta = .36$, $p < .001$) postmodern metinlerden okuduğunu anlamanın en güçlü yordayıcısı olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan sesli ve sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordadığı çalışmalarla (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kim ve Wagner, 2015; Kim, Park ve Wagner, 2014; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2016; Schimmel ve Ness, 2017; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, Zimmerman, 2014) benzerlikler taşımaktadır. Bununla birlikte Hale vd. (2011) ilkokul 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören toplam 89 öğrencinin sesli ve sessiz okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello (2016) ise sesli ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ilkokul 4. sınıf düzeyinde test ettiği araştırmasında; sesli akıcı okuma okuduğunu anlamadaki varyansın %44 ünü, sessiz akıcı okuma %15'ini açıklamaktadır. Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014) ise sessiz ve sesli akıcı okuma ile metni tekrar anlatma akıcılığının ilkokul 5. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama varyansının %57'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Tüm bu araştırma sonuçları sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okumanın pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olup okuduğunu anlamanın güçlü yordayıcıları olduğunu, sessiz ve sesli akıcı okumanın okuduğunu anlama becerileri için ön koşul olduğunu, kelime tanıma ile başlayan okuma sürecinin doğrusal ve aşamalı şekilde ilerleyip anlama ile sonuçlandığı bakış açısını, otomatiklik ve sözel etkililik teorilerini desteklemektedir. Sipe (2000) bilişsel esneklik teorisininde okuyucuların okudukları ya da dinledikleri metinlerden bilgilerini adım adım oluşturup, benzerlik ve farklılıkları belirlediğini vurgulamaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; öğrencilerin anlam kurma sürecinde daha önce karşılaşmadıkları postmodern metinleri ve özellikle görselleri daha dikkatli inceledikleri, bu metinleri önceki metinlerle karşılaştırıp benzerlik ve farklılıklarını ortaya koydukları ile açıklanabilir.

İkinci olarak sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okumaya adanmışlığın toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma (β = .39, p = .000), okur benlik algısı (β = .22, p = .000) ve sessiz akıcı okuma (β = .14, p = .024) okumaya adanmışlığın anlamlı birer yordayıcısıdır. İlgili literatürde De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012) ve Guthrie, Klauda ve Ho (2013)'nun çalışmaları okur benlik algısının okumaya adanmışlığı yordayan bir değişken olduğunu göstermektedir. İyi okuyuculuk, okuma sürecine olumlu yaklaşma, bu süreçte kendine güvenme ve okumayı kolay bir eylem olarak algılamaktır (Chapman ve Tunmer, 1995). Okumaya adanmışlık ise metinden anlam elde etmede derin düşünme (Guthrie, 2004) ve metinle etkileşimi artırma (Gambrell, 2011), okumaya farklı amaçlarla motive olmayı gerektirmektedir (Guthrie, McGough, Bennett ve Rice, 1996). Bu araştırma sonucu; okuma sürecinde kendisine güvenen ve kendini yeterli gören bir okuyucunun okuma motivasyonunun yükselmesi, metinle etkileşim düzeyinin artması ile açıklanabilir. Bu şekilde okuyucunun okumaya adanmışlık düzeyinin arttığı ifade edilebilir.

Üçüncü olarak; okumaya adanmışlık, sesli akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır. Okumaya adanmışlık (β = .28, p = .000) ve sesli akıcı okuma (β = .18, p = .005) okuyucu tepkilerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu bulgu literatürde okuyucu tepkilerine yönelik bildiklerimizi genişletmektedir. İlgili literatürde postmodern metinlere yönelik tepkilerin; sosyo-kültürel çevreden etkilendiği (Lohfink, 2006), estetik tepkilerin daha sık verildiği (Swaggerty, 2009) ve yazıları ve görselleri sorgulamayı içerdiği (Serafini, 2005) görülmektedir. Bunun yanı sıra; okuyucuların metin içinde olanı betimleyen metin merkezli ile; kitap okuma sürecindeki deneyimleri aktaran okur merkezli tepkileri olabilmektedir (Wollman-Bonilla ve Werchadlo, 1995). Bu bağlamda okuma sürecinde kelime tanımada otomatikliği sağlayan bir okuyucunun, metinden anlam elde etmede metinler etkileşimini artırması, daha fazla okur merkezli tepkilerinin olması beklenmektedir. Buna ek olarak kendisini okumaya adayan öğrencilerin metinle etkileşimlerinin arttığı, okumadan daha fazla zevk aldıkları, motivasyonu artmış bir okuyucunun metne yönelik tepkilerinin artığı ile ifade edilebilir. Nitekim, Rosenblatt (1982) bireylerin metni bilgi edinme ya da estetik amaçlar ile okuyabildiğini vurgulamaktadır. Postmodern metinlerin yapısı gereği üstkurgusal özellikler içermesi açısından estetik amaçlı okumaya daha yakın olarak görülmektedir.

Son olarak; okuyucu tepkileri sesli akıcı okuma postmodern metinlerden okuduğunu anlama arasında tam ve anlamlı aracılık yapmaktadır. Postmodern metinlerde yazılar kadar belki de daha büyük oranda görselleştirmeler ön plana çıkmaktadır. Postmodern metinlerle birlikte okuyuculardan hem metinle hem de değişen kitap düzenleriyle etkileşime geçmesi ve anlamı yapılandırması (Dresang, 1999, s. 279) beklenmektedir. Metinleri doğru olarak ve uygun bir hızda okumada otomatikleşmiş bir öğrenci bilişsel kaynaklarını anlam elde etmek için harcamaktadır. Bu süreçte okuyucu metin ile olan bilişsel, duyuşsal etkileşim artmakta, anlam elde etmede karakterlere, mekanlara, duygulara, resimlemelere daha fazla zaman ayırmakta ve çaba harcamaktadır. Bu şekilde metinle olan bilgi amaçlı ve estetik etkileşimi artmaktadır. Artan etkileşim okuduğunu anlamayı da artırmaktadır. Bir diğer ifadeyle sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordama gücü okuyucu tepkilerinden kaynaklanmaktadır.

Metin türünün içerik, yapı ve dilsel özellikler olarak farklılaşmakta ve okuyucuların bu metinlere göre farklı okuma becerilerinin olması gerekmektedir (Primor, Pierce ve Katzir, 2011). Postmodern metinleri anlamlandırma sürecinde ise hem okuyucular ve hem de öğretmenlerin metinlerin doğrusal olmayan yapılarına aşina olmaları, metin hakkında tahminler yapıp bunları kontrol etme ile görseller ve yazılar arasındaki ilişkileri fark edebilmeleri gerekmektedir (Serafini, 2005, s. 344). Willson (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin farklı resimli çocuk kitaplarını anlamlandırma sürecini incelemiştir. Hikâye akışı doğrusal olan geleneksel, yazı içermeyen (Sessiz Kitap) ve postmodern metinleri anlamlandırma sürecinde farklı stratejilere yer verdiklerini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucu; postmodern metinlerde farklı anlama becerilerinin olması gerektiğini göstermektedir. Postmodern metinlerde; öğrencilerin sahip oldukları temel becerilerden kelime tanıma, doğru okuma ve prozodik olarak okumanın anlamlandırma sürecinde ön plana çıkmıştır. Bu durum postmodern metinler için gerekli olan becerilerin öğretiminin yapılmaması, bu metinleri anlamlandırmada postmodern metinlere özgü strateji ve becerilerin dahil edilmemesi ve metin türleri ile ilk defa karşılaşmalarından dolayı temel becerilerini kullanarak bu metinleri anlamlandırmaya çalışmaları ile açıklanabilir. Bu

zorlukların giderilmesinde farklı metin yapılarını tanımaya, fark etmeye, ayırt etmeye yönelik etkinlikler ve doğrudan öğretim etkili olabilir. Metinlerin yapısının değişmesi yazarlar ve görselleştiren bireylerin yanı sıra okuyucu ve kitapları kullanan tüm eğitimcilerin de yeni beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda postmodern metinlerden anlamı doğru yapılandırabilmek için üstkurgusal özelliklerin ilkokul programlarında yer alabilir, öğretmen ve öğrencilere öğretimine yönelik etkinlikler, etkileşimli okuma süreçleri planlanabilir. Öğrencilerin postmodern özellikleri kullanarak kendi hikayelerini oluşturmalarına ve paylaşmalarına fırsat verilebilir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlamayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen değişkenlerle (metin türleri, okuma stratejileri, ön bilgi) modeller oluşturularak boylamsal çalışmalar ile modeller test edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akyol, H. (2014). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem A.

Anstey, M. (2002). " It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *45*(6), 444-457.

Arizpe, E., & McAdam, J. (2011). Crossing visual borders and connecting cultures: Children's responses to the photographic theme in David Wiesner's Flotsam. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, *17*(2), 227-243.

Arizpe, E., Styles, M., Cowan, K., Mallouri, L., & Wolpert, M. A. (2008). The voices behind the pictures. Postmodern picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 207 – 222). New York, NY: Routledge.

Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(4), 394-411.

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 (KEFAD), 13*(3), 227-244.

Browne, A. (2010). *Through the magic mirror.* London: Walker books.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd edition). Routledge.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, 31–42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31

Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skills to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 56.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154-167.

Chard, D.J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. V., Rasinski, C. L., Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices,* (pp. 39-61). Guilford.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). NJ: Lawrence Earlbaum.

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 809-820.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006

Dresang, E. T. (1999), Radical change: Books for youth in a Digital Age. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8(*3), 277-293.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5,* 239–256.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, *65*(3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024

Garan, E. M., & DeVoogd, G. (2008). The benefits of Sustained Silent Reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher 62*(4), 336-344.

Goldstone, B. P. (2002). Brave new worlds: The changing image of the picture book. *The New Advocate, 12,* 331-344.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, *36*(1), 1-30.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9-26.

Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities.* (pp. 165-190). NJ: Lawrence Earlbaum.

Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research, 94*(3), 145-162.

Hale, A. D., Hawkins, R. O., Sheeley, W., Reynolds, J. R., Jenkins, S., Schmitt, A. J., & Martin, D. A. (2011). An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using maze assessment procedures. *Psychology in the Schools, 48*(1), 4-13.

Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher, 48*(6), 470-482.

Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(4), 311-320.

Hiebert, E. H., Wilson, K. M., & Trainin, G. (2011). Are students really reading in independent reading contexts? An examination of comprehension-based silent reading rate. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 151–167). Newark, DE: International Reading Association.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 719.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language.* Scientific Software International.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel.

Kim, Y.S.G. (2017) Why the simple view of reading ıs not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and ındirect effect model of reading (DIER), *Scientific Studies of Reading, 21(*4), 310-333, 10.1080/10888438.2017.1291643

Kim, Y. S., Petscher, Y., & Foorman, B. (2015). The unique relation of silent reading fluency to end-of-year reading comprehension: understanding individual differences at the student, classroom, school, and district levels. *Reading and Writing, 28*(1), 131-150.

Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(4), 338-362.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95,* 3–21. doi:10.1037/0022 0663.95.1.3

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251.

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

Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research, 107*(3), 177-185.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading, 5*(1), 1570-1613.

Lohfink, G. S. (2006). *Responses to postmodern picture books: A case study of a fourth grade book club* (Unpublished Doctoral dissertation) Kansas State University.

Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher, 57*(4), 350-361.

MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Miller, J., & 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.

Moutray, C. L., Pollard, J. A., & McGinley, J. (2001). Students explore text, themselves, and life through reader response. *Middle School Journal, 32(*5), 30-34.

National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research, 46*(2), 123-156.

Pantaleo, S. (2007). Writing texts with Radical Change characteristics. *Literacy, 41*(1), 16-25.

Pantaleo, S. (2008). Ed Vere' s The getaway: Starring a postmodern cheese thief. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 238 – 255). New York, NY: Routledge.

Pantaleo, S. (2014). The metafictive nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher, 67*(5), 324-332.

Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. *The Journal of Special Education, 26*(2), 195-218.

Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., & 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.

Primor, L., Pierce, M. E., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia, 61*(2), 242-268.

Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading, 13*(3), 193-198.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* NY: Scholastic.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis* (1st Edition). NY: Taylor & Francis.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response*. Theory into Practice, 21*(4), 268-277.

Samuels, S. J., Hiebert, E. H., & Rasinski, T. V. (2010). Eye movements make reading possible. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 24–44). Newark, DE: International Reading Association.

Schimmel, N., & Ness, M. (2017). The effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology, 38*(4), 390-416.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *Structural equation modeling*. NY. Routledge

Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction, 44*(3), 47 – 65.

Sipe, L. (2008). First graders interpret David Wiesner's The three pigs: A case study. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 223 – 237). NY: Routledge.

Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice*, *38*(3), 120-129.

Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 252-275.

Spiegel, D. L. (1998). Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts, 76(*1), 41-48.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74

Swaggerty, E. (2009). "That just really knocks me out": Fourth grade students navigate postmodern picture books. *Journal of Language and Literacy Education [Online], 5*(1), 9-31.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Pearson.

Tan, S. (2012). *Kayıp şey.* (S. Okan, Çev.). İstanbul: İthaki.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Taylor, S. E., & Raisinski, T. (2011). Moving toward fluency in silent reading. In S. E. Taylor (Ed.). *Exploring silent reading fluency: Its nature and development* (pp. 107-142). Springfield: Charles C. Thomas.

Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116,* 4030-4034.

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2), 487-497.

Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology, 35*(3), 260-284.

Van Allsburg, C. (2005). *Kutup ekspresi.* (O. M. Özkan, Çev.). İstanbul: Kapital.

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading, 20*(3), 189-202.

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.

Willson, A. M. (2013). Examining children's comprehension of conventional, wordless, and postmodern picturebooks. University of Texas, San Antonio.

Wilson, M. G., Chapman, J.W., and Tunmer, W.E. (1995). Early reading difficulties and reading self concept. *Journal of Cognitive Education, 4*, 33-45.

Wollman-Bonilla, J. E. and Werchadlo, B. (1995). Literature response journals ın a first grade classroom. *Language Arts,72*(8), 562-570.

Wu, S. (2014). Negotiation of narratives in postmodern picture book. *Theory & Practice in Language Studies, 4*(4), 806-811.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü, *Turkish Studies, 8*(4), 1461-1478.

Yıldız, M., ve Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(22), 311-326.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). Effect of prosodic reading on listening comprehension. *World Applied Sciences Journal, 7,* 744–747.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, 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 & Educational Psychology*, *2*(1), 35-44.

Extended Abstract

Introduction

Getting meaning from text read is I should gain one of the important children's reading accomplishment at primary school. Reading comprehension is a complex process in which many operations and sub-skills are employed (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). According to Kim (2017), direct and indirect effects model of reading process draws on a complex array of language, cognition, knowledge, and skills, including word reading, text reading fluency, reading affect or socioemotions (e.g., motivation, attitude, self-concept, self-efficacy, anxiety), vocabulary, grammatical, etc. In the present study, we examined the direct and mediated relations between variables and components of reading comprehension.

In this research, postmodern texts were used. Goldstone (2002) listed the characteristics of postmodern children's books as "nonlinearity, sarcastic or mocking tone, self-referential text, antiauthoritarian text" (p. 342). Having one or more of these features is sufficient for it to be a postmodern picture book. These books also change the reader's stance to text. There are few studies (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Yıldız 2013), examining the relations with different texts and the variables of reading engagement, silent and oral reading fluency, reading comprehension, reader self-perception, and reader response studies using postmodern texts study were not found. This research aims to examine the direct and indirect relations between reading comprehension and reading engagement, reader self-perception, oral and silent fluent reading and reader responses to clarify the complex structure of reading comprehension.

Method

349 children in Grade 4 (50,8% girls; %49,2 boys) in the public schools in Ankara, from Turkey, took part in the study. We assessed children following constructs: reading comprehension, silent reading fluency, accuracy, automaticity, prosody, reading engagement, reader self-concept, and written responses to postmodern picture books. Structural equation model analysis technique was used to figure out the direct and indirect relations and mediation roles among variables. We got data with Reading Comprehension Test, Cloze test, Reading Engagement Index, Prosody Rubric, Reading Response Prompts, Reader Self- Concept Scale, Silent Reading Fluency Test. The data were analyzed structural equation modeling (SEM) in AMOS 22. Model fit was evaluated by multiple indices such as chi-square statistics, goodness-of-fit index (GFI), adjusted goodness-of-fit index (AGFI), standardized

root mean square residual (SRMR),), root-mean-square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis index (TLI), normed fit index (NFI), non-normed fit index (NNFI).

Result and Discussion

This research aimed to test the direct and mediated relationships between reading comprehension and reading fluency, reader self-perception, reading engagement and reader response from postmodern texts. The overall model fit indexes are excellent. The results add important findings to the literature. First, results reveal that reading fluency, reader self-perception, reader response, and reading engagement together explain 81% of the variance in reading comprehension from postmodern texts. İndicators of reading comprehension oral reading fluency, reading engagement, and reader-responses were significant. Reader responses directly and moderately related to reading comprehension. Oral reading fluency was the strongest predictor of postmodern reading comprehension ($p < .001$). This result is in parallel with the studies in the literature (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016; Kim & Wagner, 2015; Kim, Park & Wagner, 2014; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell & Smith, 2014; Price, Meisinger, Louwerse & D'Mello, 2016; Türkyılmaz, Can, Yıldırım & Ateş, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, & Zimmerman, 2014) in which verbal and silent fluent reading predicts reading comprehension. Second, the model (reading engagement, oral reading fluency, and reader self-concept explained 21% the of total variance in reader responses. Reading engagement was the best predictor of readers' responses to postmodern picture books ($p < .001$). Third, silent, and oral reading fluency and reader self-concept explained 35% of total variance in reading engagement. Oral reading fluency was the strongest predictor of reading engagement ($p < .001$). Klauda and Ho (2013) show that reader self-perception was a predictor of reading engagement. Qualified readers includes positive approach to reading process, have self-confidence, and perceiving reading as an easy action (Chapman & Tunmer, 1995). Reading engagement requires deep thinking (Guthrie, 2004) and interacting with the text (Gambrell, 2011), and being motivated to read for different purposes (Guthrie, McGough, Bennett, & Rice, 1996). A reader who is self-confident and self-sufficient in the reading process is expected to have a high reading motivation and increase the level of interaction with the text. In this way, we can state that a reader's level of dedication to reading increases. Finally, reader responses fully and significantly moderating between oral reading fluency and reading comprehension from postmodern texts.

Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1264-1284.

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

Geliş/Received: 12.08.2021 Kabul/Accepted: 01.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi

Tolga KARGIN[*]
Arda KARATAŞ[**]

Öz

Bu çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinin küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerinin ve uzaktan eğitim sürecinde ne tür sorunlar yaşadıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Her bölgeden iki öğretmen olmak üzere 14 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler neticesinde, elektrik ve internet altyapısı ile ilgili sorunlar, uzaktan eğitimde günlük ders saatinin fazla olması, ilk okuma yazma öğretiminde seslerin çıkarılmasına ve yazımına ilişkin sorunlar, velilerin bilinçsiz davranışları, ailelerin maddi yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar, EBA platformunun içeriğindeki yetersizlikler ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamış olmaları en sık ifade edilen sorunlar olmuştur. Uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirirken öğretmenlerin yüz yüze eğitim sürecindeki ders planlarını ve materyallerini kullanmaya devam ettikleri, bunun yanında videoları ve web platformlarını aktif olarak kullandıkları, oyun temelli bir öğretim gerçekleştirdikleri ve uzaktan eğitim sürecinde velilerin desteğini alarak ilerledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, ilk okuma yazma, sınıf öğretmeni, birinci sınıf, küresel salgın

Teaching Literacy via Distance Education in the Pandemic Through the Eyes of Primary School Teachers

Abstract

In this study, it is aimed to determine how first grade teachers taught how to read and write via distance education during the pandemic and what kind of issues they encountered in the distance education process. In the study, the case study method, which is one of the qualitative research methods, was adopted. Semi-structured interviews were conducted with 14 teachers, two from each region, and the collected data were analyzed by using the content analysis method. Accordingly, the problems related to electricity and internet infrastructure, excessive daily lesson hours in distance education, issues related to pronunciation and writing of some letters, unconscious behaviors of parents, issues caused by financial inadequacies of families, inadequacies in the content of the EBA platform, and the fact that teachers did not receive in-service training were the most frequently encountered problems expressed by the teachers. It has been found that while teaching how to read and write via distance education, the teachers continued to use the lesson plans and the materials that they used in the face-to-face education process, besides, they actively used videos and web-based platforms, they adopted a game-based education model, and they progressed with the support of the parents in the distance education process.

Keywords: Distance education, literacy, primary school teacher, first grade, pandemic

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Uşak, tolga.kargin@usak.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2380-2383

[**] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, ardakrtss@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5171-1783

Giriş

İnsanoğlu var olduğundan itibaren yeni bilgiye ulaşmak için çaba içerisinde olmuştur. Bu çaba ile birlikte eğitim kavramı da ortaya çıkmıştır. Eğitim, Türk Dil Kurumu'na göre (2021) "genç nesillerin toplum içerisinde yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin tanımının TDK tarafından yapılan bu tanımdan daha da kapsamlı yapılması gerekmektedir. Öğretimi de içerisine alan bu kapsam düşünüldüğünde eğitimin; planlı ya da tesadüfi sistemlerle hayat boyu devam eden, kişisel gelişim, okul, aile, çevre ve materyaller gibi uyarıcı etkenler vasıtasıyla bireylerin idealler oluşturmasına ve bu ideallere ulaşılmasında değer yargıları oluşturulmasına imkân veren bir süreç olarak tanımlanması daha doğru olacaktır (Akyüz, 1982; Bilhan, 1991; Ergün, 2009). Kısaca bireylerin kendi istekleriyle yaşantı yoluyla davranışlarında meydana getirdiği değişim süreci olarak adlandırılabilir (Ertürk, 1984). Bireylerin hayatı boyunca devam ettiği kabul edilen eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi için çeşitli eğitim yöntemlerinin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar da artmış ve yeni yöntem ve uygulamalar kullanılmaya başlamıştır (Güneş, 2000, s. 22; Kırık, 2014). Eğitimde daha önce kullanılan geleneksel ders ortamları, ders materyalleri ve öğretim yöntem ve teknikleri yerini teknolojik gelişmelerle birlikte yeni ders ortamlarına (e-öğrenme platformları vb.), ders materyallerine (web 2.0 araçları vb.) ve yeni yöntem ve tekniklere bırakmıştır (Demir, 2014; s.205). Günümüz çocuklarının da dijital teknolojiye yatkın olması, bu tür teknolojilerin eğitime ve eğitim ortamlarına dâhil edilmesini zorunluluk haline getirmiştir. Eğitim programlarının genelinde kullanılan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenen çocuğun kendisi olacağından çocuk merkeze alınarak onun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda içerik zenginliğini genişletmek zorunluluk haline gelmiştir (Sönmez, 2017). E-öğrenme platformlarının ve eğitim teknolojilerinin artık daha ulaşılabilir olması *uzaktan eğitim* kavramını da beraberinde getirmiştir.

Uzaktan Eğitim

İlk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi kataloğunda uzaktan eğitim (Distance Education) terimi kullanılmıştır. Aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty ise 1906 yılında bir yazısında bu terimi kullanmıştır (Sirem ve Baş, 2020). Uzaktan eğitim tarihine bakıldığında aslında bu yöntemin geçmiş yıllardan itibaren mektup, radyo, kitap, gazete gibi çeşitli araçlarla yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Son yıllarda teknolojik imkanların artmasıyla birlikte uzaktan eğitim ortamlarının çeşitlendirilmesi yeni bir kavram gibi algılanmasına neden olmaktadır (Clark, 2020; Ruksasuk, 1999). Ülkemizde de uzaktan eğitim çalışmaları 1924 yılında Dewey tarafından hazırlanan "Öğretmen Eğitim Raporu" ile gündeme gelmiş ve 1950 yılında mektup ile çalışmalar başlatılmıştır (İşman, 2011). 1960'lı yıllardan itibaren ise bu terim tüm dünyada geniş bir kullanım alanına sahip olmuştur (Adıyaman, 2002; Thompson ve diğerleri, 1996).

Uzaktan eğitim tanımlanırken geleneksel olmayan eğitim ve okul dışında gerçekleşen eğitim gibi tanımlamalar kullanılmaktadır (Kaya, 1996). Ancak bu tanımlar günümüzde uzaktan eğitim kavramını tam olarak karşılamamaktadır. Geçmişten günümüze kadar birçok alanda kullanılan uzaktan eğitim; mekân ve zaman kısıtlaması olmadan (Adıyaman, 2002; Akdemir, 2011; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Ekici, 2003; Karakuş ve diğerleri, 2020; Newby ve diğerleri, 2006; Odabaş, 2003), özel ders tasarımları ve öğretim yöntemlerinin kullanıldığı (Alkan, 1987; Holmberg, 1989; Moore ve Kearsley, 2005; Özbay, 2015; Uşun, 2006), elektronik olan ya da olmayan sistemler üzerinden (Altıparmak, 2011; Kırık, 2014) eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan düzenlemeler aracılığı ile (Kaçan ve Gelen, 2020; Simonso ve diğerleri, 2003) eğitimi daha geniş kitlelere ulaştırarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlayan (Yalın, 2009) sistemli ve planlı bir eğitim modeli (Göktaş ve diğerleri, 2008; Moore ve Kearsley, 2005) olarak tanımlanabilir.

Simonso ve diğerlerine (2003, s.125) göre uzaktan eğitim tanımı dört unsurdan meydana gelmiştir. Bu unsurlar, informal ve kendiliğinden (geleneksel) eğitimden farklı olarak bir kurum tarafından yürütülen formal bir eğitim olması, öğretici ve öğrenenlerin hem zaman hem de mekân boyutuyla birbirinden ayrı olması, iletişim teknolojilerinin yardımcı araçlar olarak kullanılması,

öğrenen, öğretici, kaynak ve içerikler arasında uyum sağlanarak öğretim tasarımlarının etkin olması şeklindedir. Tanımlar dikkate alındığında uzaktan eğitimin, günümüz şartlarında önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir. Uzaktan eğitimin geniş kitlelere hitap edebilmesi, zaman ve mekân serbestliği ile öğrenme ortamlarının zenginleştirilebilmesi, bireylerin öğrenme yöntemlerine göre içeriklerin düzenlenebilmesi (Akdemir, 2011; Arat ve Bakan, 2014; İşman, 2011; Uluğ, 1994), ekonomik olması ve erişilebilir olması (Murphy ve Beggs, 2003; Traxler, 2018) gibi faydaları düşünüldüğünde uzaktan eğitimin geleneksel sisteme göre çeşitli avantajlarının olduğu görülebilmektedir.

Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin sunduğu çeşitli avantajlar 1800'lü yıllardan itibaren bilinmesine rağmen 2019 yılının sonlarına doğru başlayan Koronavirüs (Covid-19) salgını, uzaktan eğitimin tüm dünyanın gündemine oturmasını sağlamıştır (Eken ve diğerleri, 2020). Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın olarak adlandırılan Koronavirüs salgını, dünya genelinde birçok faaliyetin durmasına veya askıya alınmasına neden olmuştur (WHO, 2020). Bu aksamalar eğitim alanında da kendisini hissettirmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de 2020 yılında tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Salgının seyrine göre zaman zaman tekrar yüz yüze eğitime dönülmüş zaman zaman da tekrar ara verilmiştir (Bozkurt, 2020a; Bozkurt ve diğerleri, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Hodges ve diğerleri, 2020). Küresel salgın sürecinde ülkeler eğitimin aksamaması amacıyla geleneksel modelden uzaktan eğitim modeline geçilmesi çalışmalarına hız vermişlerdir. Dünyada yer alan diğer ülkeler gibi ülkemizde de bu süreçte eğitimin kesintiye uğramaması adına uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar hız kazanmış ve yüz yüze eğitime ara verilen dönemlerde okul öncesinden liseye kadar eğitim gören yaklaşık 16 milyon öğrenci uzaktan eğitim ile öğrenim görmeye başlamıştır (UNESCO, 2020).

Bütün ülke genelinde zorunlu bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiş olması bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Her ne kadar süreç içerisinde sistem ve altyapı hazırlanıp karşılaşılan sorunlar giderilmeye çalışılsa da uzaktan eğitim ile ilgili sorunlar halen gözlemlenmeye devam etmektedir. Alan yazında bu sorunların tespit edilmesi ve öneriler sunulması amacıyla gerçekleştirilen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim konusunda isteksiz oldukları ve kendilerini uzaktan eğitim açısından yeterli görmedikleri bulgusu ön plana çıkmakta (Karatepe ve diğerleri, 2020), uzaktan eğitimden ziyade yüz yüze eğitim için istekli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır (Karakuş ve diğerleri, 2020).

Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmenlerle küresel salgının başladığı dönemlerde yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kendilerini uzaktan eğitim konusunda yetersiz hissetmelerinden dolayı kaygılı oldukları görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Yapılan daha güncel çalışmalarda ise ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim modelini benimsedikleri ve bu yeni teknolojiyi kabul ettiklerini vurgulanmaktadır (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Ancak öğretmenlerin çeşitli çalışmalarda öğrencilerin derse ilgisiz olduklarını, derslere katılımın düşük olduğunu ve fırsat eşitsizliklerinden kaynaklı öğrenciler arasında sıkıntılar yaşandığını vurguladıkları (Bayburtlu, 2020) görülmektedir. Bunların yanı sıra altyapı yetersizliği ve velilerin süreç içerisine derslere gereğinden fazla müdahil olmaları öğretmenlerin sürece ilişkin dikkat çektikleri diğer sorunlar olmuştur (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Yapılan bir diğer çalışmada ise aslında ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin de uzaktan eğitim ile birlikte sorumluluk alabildikleri ancak öğrencilerin derslere iyi motive edilmesi ve velilerin süreç içerisinde aktif olarak rol oynaması gerektiğini savunmuştur (Bozkurt, 2020b).

Yapılan alan yazın taraması sonucunda salgın döneminden itibaren uzaktan eğitimin sorunları ve bu sorunlara çözüm önerileri üretebilmek amacıyla yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların genellikle üniversite, lise ve ortaokul düzeyine yönelik öğretmen adaylarını, öğretmenleri ve öğrencileri hedef alan çalışmalar olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. İncelenen bu çalışmaların da genellikle ilkokul birinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yaşadığı sorunlardan ziyade daha üst sınıflara ilişkin çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Altınpulluk, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Gökbulut, 2021; Karaca ve diğerleri, 2021; Özer ve Turan, 2021; Sirem ve Baş, 2020).

Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İlk Okuma Yazma

Çocukların iyi birer okur olarak yetişmesi isteniyorsa temel okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. İlk okuma yazma eğitimi; okuryazarlık düzeyine gelmek için gösterilen çalışmaların tümü olarak kabul edilmektedir (Yeleğen, 1977). Bu tanımdan daha geniş kapsamlı olarak ilk okuma yazma; çocukların okuduğunu anlayabilen, okuduklarını yeni durumlara uyarlayabilen (Ünüvar, 2001), duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilen ve okuma ve yazma için güçlü istek duyabilen birer birey olmalarını sağlama süreci olarak da tanımlanabilir. İlk okuma yazma eğitiminin genel amacı, öğrencilere yaşamları boyunca ihtiyaçları olan okuma yazma becerilerinin kazandırılarak okuryazarlık düzeyine ulaşmalarını sağlayabilmektir. İlk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmeninin rolü büyüktür (Karaman ve Yurduseven, 2008). Ancak günümüzde sınıf öğretmenlerinin rolünün yanında ilk okuma yazma eğitiminde teknoloji kullanımının da önemi göz ardı edilemez. Eğitim teknolojileri aracılığı ile okuma yazma sürecinde kullanılan materyalleri zenginleştirmek ve daha donanımlı bir öğrenme ortamı hazırlamak mümkündür. Özellikle halen etkisi devam eden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitime geçilerek çeşitli eğitim platformları aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Devlet okullarındaki öğrenciler ağırlıklı olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformundan ve öğretmenlerin tavsiye ettiği çeşitli web tabanlı platformlardan yararlanırken, bazı özel okullarda geliştirilen yapay zekâ uygulamaları da bu süreçte etkin bir şekilde kullanılmıştır (Baran ve Sadık, 2021). Bu durum eğitim teknolojilerinin günümüzde ne denli önem taşıdığını bir kez daha ortaya koymuştur.

İlkokul birinci sınıf, henüz altı yaşını yeni doldurmuş çocukların okula ve formal eğitime adapte olmaları ve okuma yazma öğrenmeleri gereken bir dönem olup kritik bir öneme sahiptir. Birinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin küresel salgın sürecinde bu kritik eğitim dönemini uzaktan eğitim ile geçirmiş olmaları sebebiyle nasıl bir eğitim yılı geçirdiklerinin araştırılması, karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri sunulması önem arz etmektedir. Alan yazın tarandığında küresel salgın sürecinde eğitimde yaşanan aksaklıklara yönelik gerek orta öğretim (Canpolat ve Yıldırım, 2021) gerekse yüksek öğretim düzeyinde (Karatepe ve diğerleri, 2020; Özer ve Turan, 2021) çeşitli çalışmaların olduğu ancak ilkokul düzeyinde (Erbaş, 2021) çok sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışma küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretiminin nasıl ilerletildiğini ortaya koymak adına önemli olan ve zamanında yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmanın gelecekte zorunlu veya gönüllü olarak uzaktan eğitime geçilmesinin tercih edildiği durumlarda eğitim sürecinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince en sık karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi nasıl gerçekleştirilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği hakkında derinlemesine inceleme yapılan bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010; Merriam, 2009; Punch, 2014). Durum çalışmalarında araştırılacak olan durumun iyi tanımlanması ve sınırlarının net olarak çizilmesi esastır. Bu çalışmada da küresel salgın döneminde zorunlu olarak kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim modelinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili düşünceleri detaylı bir şekilde incelenmek istendiğinden durum çalışması tercih edilmiştir. Bu çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve tüm süreç öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma ilkokul birinci sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken çalışmanın Türkiye'deki genel durum hakkında bir fikir vermesi için amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi ilkeleri

benimsenmiştir. Bu örneklemin kullanılma amacı, küçük bir örneklem grubu ile probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini yüksek düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Bilgisi	Cinsiyeti	Görev Yılı	Görev Yaptığı Bölge
Ö.1	Kadın	15	Marmara Bölgesi
Ö.2	Erkek	21	Marmara Bölgesi
Ö.3	Kadın	20	Ege Bölgesi
Ö.4	Erkek	16	Ege Bölgesi
Ö.5	Kadın	22	Akdeniz Bölgesi
Ö.6	Erkek	1	Akdeniz Bölgesi
Ö.7	Kadın	16	İç Anadolu Bölgesi
Ö.8	Erkek	7	İç Anadolu Bölgesi
Ö.9	Kadın	18	Karadeniz Bölgesi
Ö.10	Erkek	6	Karadeniz Bölgesi
Ö.11	Kadın	2	Doğu Anadolu Bölgesi
Ö.12	Erkek	5	Doğu Anadolu Bölgesi
Ö.13	Kadın	1	Güney Doğu Anadolu Bölgesi
Ö.14	Erkek	1	Güney Doğu Anadolu Bölgesi

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubu ülkemizin tüm bölgelerinden iki sınıf öğretmeni olmak üzere gönüllü 14 öğretmenden oluşmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin gerek günlük yaşantılarında gerekse eğitim verme sürecinde teknoloji kullanımlarının farklılık gösterebildiği (Gebhardt ve diğerleri, 2019) dikkate alınarak her bölgeden bir kadın ve bir erkek öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Ayrıca daha genç öğretmenler ile daha olgun öğretmenlerin ya da göreve yeni başlamış öğretmenler ile daha deneyimli öğretmenlerin teknoloji kullanımları arasında da farklılık olabileceği göz önünde bulundurularak çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin meslekteki kıdem durumlarının da mümkün olduğunca farklı olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yedi tanesi 0-10 yıl mesleki deneyime, beş tanesi 11-20 yıl mesleki deneyime, iki tanesi de 20 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Toplam sekiz sorudan oluşmakta olan görüşme formu gerçekleştirilen alan yazın taramasının ardından araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Elde edilen sorular ile ilgili iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının vermiş olduğu dönütler doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olduğunu denetlemek amacıyla iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler neticesinde görüşme formunda yer alan soruların araştırmaya katılacak öğretmenler tarafından anlaşılabilir olduğu kanaatine varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Koronavirüs küresel salgını nedeniyle katılımcılarla yüz yüze görüşme gerçekleştirilememiştir. Bunun yerine katılımcılarla Google Meet platformu üzerinden görüntülü görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 30 ila 40 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, oluşturulan kodlar verinin içerisinden türetilmiştir (Merriam, 2009). Birbiriyle yakınlık gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Nitel çalışmalarda analizler sonucunda oluşturulan temaların çalışmanın alt problemine cevap niteliğinde olması gerekmektedir (Merriam, 2009). Bu çalışmada da çalışmanın her bir alt problemi birkaç tema ile cevaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama süreci öncesinde görüşme formu hazırlanırken, yukarıda da belirtildiği gibi, iki alan uzmanından görüş alınmış, iki sınıf öğretmeni ile de pilot çalışma yapılarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. İnandırıcılık ilkesini yerine getirmek adına görüşmeler yapıldıktan sonra katılımcılara kendi görüşlerinin yer aldığı formlar gönderilmiş ve bilgilerin kendi ifade etmek istediklerini tam olarak yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili dönütler alınmıştır. Katılımcıların tamamından yazıya dökülmüş görüşlerin kendi görüşlerini yansıttığı cevabı alınmıştır. Bu çalışmada aktarılabilirlik ilkesi dikkate alınarak çalışmanın katılımcıları ve çalışmanın içeriği ve kapsamı ile alakalı detaylı bilgilere yer verilmiş, çalışmanın bulguları katılımcıların kendi ifadeleri ile sunulmuştur. Güvenilebilirlik ilkesine uygun olarak çalışmanın veri toplama ve veri analizi süreci detaylı olarak aktarılmış, verilerin analizi sürecinde iki farklı araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmış ve yapılan analizler karşılaştırılarak görüş birliğine varılması önemsenmiştir. Onaylanabilirlik ilkesini yerine getirmek adına katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin video kayıtları araştırmacının ofisinde kilitli dolapta saklanmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 10.06.2021

Belge sayı numarası= 2021-129 sayılı karar

Bulgular

Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiş, birbirine yakın kodlar bir araya getirilerek çalışmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde temalar oluşturulmuştur. Her bir alt probleme ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Bu çalışmada öncelikle ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. "İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince en sık karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" şeklinde tanımlanan birinci alt probleme ilişkin bulgular dokuz başlık altında Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	*f*	*n*	Görüş Belirten Katılımcılar
Altyapı Sorunları	11	14	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13
Günlük Ders Saati Sayısının Fazla Olması	10	14	Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.11, Ö.13, Ö.14
Velilerin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Bilinçsiz Davranışları	10	14	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.8, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14
Ailelerin Maddi Yetersizliklerine Bağlı Sorunlar	9	14	Ö.1, Ö.4, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.14
İlk Okuma Yazma Öğretiminde Seslerin Çıkarılmasına ve Yazım Yönlerine İlişkin Sorunlar	9	14	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.13, Ö.14

EBA Platformunun Yetersiz Olması	8	14	Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.14
Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	6	14	Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9, Ö.11
Öğrencilerin Uyum Sorunları	5	14	Ö.5, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10
Öğretmenin Üzerinde Baskı Hissetmesi	2	14	Ö.7, Ö.10

Altyapı Sorunları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerin altyapı yetersizliği sebebiyle uzaktan eğitim platformuna erişim sorunu yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> Elektrik kesintisi çok oluyor. Mesela burada bir anda elektrik kesiliyor. Ben tek başıma kalıyorum. Hiç kimse yok. Biri arıyor, biri katılamıyor, ders yarım kalıyor. Bunlar da hep verimi düşürüyor (Ö.11, 26.05.2021).
> Eğer 20 kişilik sınıftan beş – altı öğrenci derse katılabiliyorsa biz buraya okul ortamı diyemeyiz. Öncelikle internete erişimi olmayan öğrencimizin kalmaması gerekiyor. Bunun yanında internet alt yapısının da iyileştirilmesi gerekiyor. Bir derste hem ben hem de öğrencilerim internet hızından kaynaklı olarak dört – beş defa donma ve takılma yaşayabiliyoruz (Ö.12, 24.05.2021).
> Büyük kızım lisede, küçük kızım ilkokulda, hanım öğretmen, herkes canlı derste. Ben bile interneti zar zor kullanabildim. Yani yeni eve taşındım, üç artı bir. Herkes ayrı bir odada ama internet alt yapısı taşımıyor yani. Yani altyapımız uygun değil ki düşünün biz öğretmeniz gelirimiz falan var (Ö.1, 14.06.2021).

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı gibi uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler yaşadıkları bölgelere göre elektrik ve internet altyapısının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşamışlardır. Köylerde sık sık yaşanan elektrik kesintileri uzaktan eğitim sürecinde aksamalara sebep olmuştur. Yeterli ekonomik gücü olmadığı için internet erişimi kısıtlı olanlar ya da hiç olmayanlar derslere katılamamış, internet erişiminde sorun yaşamayanlar da evlerde birkaç kişinin aynı anda canlı derslere katılması gerektiği için altyapı yetersizliğinden kaynaklı kesintiler ve ekran donmaları yaşamışlardır. Katılımcıların vurguladığı gibi yaşanan altyapı sorunları uzaktan eğitim sürecindeki verimi de düşürmüştür.

Günlük Ders Saati Sayısının Fazla Olması

Katılımcıların dikkat çektiği diğer bir önemli sorun ise birinci sınıf öğrencilerini uzaktan eğitim sürecinde her gün altı ders saati ekran başında tutmak olmuştur. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> Birinci sınıf öğrencisi biliyorsunuz 72 aylık, yani çok küçük çocukların yaşları. Onlar için uzun yani (ders saati). Şu an bile siz otururken zorlanıyorsunuz, ben otururken zorlanıyorum. Onlar uzun süre oturarak devam ettiler. Bu yönden sıkıntı yaşadık. Yani haftada 30 ders saatinin uzun olduğunu ben düşünüyorum (Ö.4, 27.05.2021).
> Öğrencileri altı ders boyunca ekran karşısında tutmak inanılmaz zor. Zaten sınıfta tutmak bile zor. Altı ders bana göre fazla. En çok dördüncü derse kadar idare ediyordum. Daha sonrası çok verimsiz geçiyordu. Ekran başında altı ders boyunca çok sıkıldılar (Ö.5, 22.05.2021).
> İlk başlarda altı ders yapıyordum ama sonraları azaltmak zorunda kaldım. Mesela şimdi dört ders yapıyorum. Yani çocuklar artık sıkıldı. Ekran karşısında oturmak istemiyor. Malum köy yeri olduğu için masaları falan da yok. Hani yerde uzanarak ya da minder üstünde otururak dersi yaptıkları için ben de vicdanen altı ders yapma taraftarı olmadım… Harf grupları bitene kadar altı ders yaptım sonra dört derse düşürdüm (Ö.14, 18.05.2021).

Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi yetişkinlerin dahi uzun saatler ekran başında kalmakta zorlandığı bu süreçte henüz altı yaşını yeni doldurmuş çocukların ders işlemek için her gün altı ders saati ekran başında kalmaları öğretmenleri zor durumda bırakmış bazı öğretmenler ise bu soruna kendilerince bir çözüm bulmak zorunda kalmışlardır.

Velilerin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Bilinçsiz Davranışları

Veliler uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarından dolayı da bazı sorunlar yaşanmıştır. Bununla ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerden 10 tanesi çeşitli sorunlar sıralamışlardır ancak burada bu sorunlardan birkaç tanesine yer verilecektir.

> İlk okumaya başladığım zaman da bunu çok zorlandım. Okuma videosu istiyordum yavaş yavaş okumaya geçtiğimizde çocukları ezberleten velilerim vardı mesela. Yani fark edemeyeceğimi düşünüyorlar ama bunun eğitimini aldım. Çocuk okuyamıyor, ezber yapıyor. Bunun yanlış olduğunu anlatmaya çalıştım (Ö.6, 19.05.2021).
>
> Ailelerin etkisi okumada hissedildi. Bu çok net. Çünkü çocuklarını sürekli düzeltiyorlar, yanındalar. Ama bir süre sonra şunu fark ettim. Derse tek başına giren öğrenciler daha kazançlı çıktılar. Tabir yerindeyse düşe kalka öğrendiler. Kendi başlarına öğrendiler ama okula döndüğüm zaman fark ettim ki kendi başına kalabilen 10 tane öğrencim vardı. Diğerleri duramadılar. Hani her zaman dedim yardım yapalım ama kısıtlı yapalım diye. Normalde biz okuldayken anneler diğer çocukları görmüyorlardı. Herkes kendi çocuğunu biliyordu. Ama burada baktılar kendi çocuğundan daha iyiler var o zaman ekstra yardımlar başladı. Mesela bir tane öğrencimin sınıfın en iyisi olduğunu düşünüyordum okula bir gittim okuma konusunda sınıfın en kötüsüydü (Ö.7, 01.05.2021).
>
> Tam verim alabilmek için ikinci olarak velilerin bilinçlendirilmesi gerekiyor. Örnek vermem gerekirse tam harf yazımını öğretirken arkadan televizyon sesleri geliyor. Ailesinden birisi televizyon izliyor. Çocuğun tüm dikkati bir anda televizyona kayıyor. Bunun dışında okuma yaparken bir anda ben babama bakacağım diyerek kalkıp gidiyor. Bu noktada ailelerin bilinçli bir şekilde dersi takip etmesi için elinden geleni yapması gerekiyor (Ö.12, 24.05.2021).

Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı üzere bazı aileler uzaktan eğitim sürecinde yeterince bilinçli davranamamıştır. Bazı aileler çeşitli bahaneler üreterek çocuklarını uzaktan eğitim derslerine girdirilmemişler, çocuklara okuma metinlerini ezberleterek sanki çocuk o anda okuyor gibi videolar çekmişler ve öğretmene göndermişler ya da aynı odada uzaktan eğitim dersi sırasında televizyon açarak çocuğun dikkatini dağıtmışlardır. Kendi çocuklarının diğer çocukların gerisinde kaldığını düşünen aileler ise okuma etkinlikleri yapılırken çocuklarına gizli gizli kopya vermişler, yani metni çocuklarının yerine okumuşlar ve aslında fark etmeden çocuklarının okumayı öğrenme sürecini sekteye uğratmışlardır.

Ailelerin Maddi Yetersizliklerine Bağlı Sorunlar

Bazı ailelerin maddi yetersizlikleri de uzaktan eğitim sürecinde aksamalara sebep olmuştur. Ailelerin maddi yetersizliklerden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri de şu şekildedir:

> Ben dedim ki yavrum dedim ya ses geliyor sürekli senden, madem öyle dedim git öteki odada otur. Sonra veli devreye girdi, hocam dedi bir tek soba bizim bu odada yanıyor dedi. Çok mahcup oldum, hiç düşünemedim ben onu. Hani köy evi. Çocuk üşüyor, başka odaya geçme şansı yok (Ö.3, 07.06.2021).
>
> Türkiye şartlarında … çoğu öğrencinin internet imkânı yok... Hani başta dağıtılmadı sonda dağıtıldı. Yani aynı anda bütün öğrenciler aynı şartlarda başlamadığı için verimde düşüklük yaşadık diye düşünüyorum. Ama avantajı yaşayan sınıflar olmuştur. Biraz daha maddi geliri iyi olan sınıfların durumu daha iyidir diye düşünüyorum. Yani imkân azaldıkça sıkıntı artıyor, verim düşüyor (Ö.9, 01.05.2021).

> (Sınıfımda) dört kişinin internet fırsatı olmadığı için giremiyorlardı. Yani kardeş sayısı çok fazla. Evde biraz öncelik diğer kardeşlerde ya da imkân yok. Tablet, telefon gibi. Bunların eksiklerini giderebilseydik onlar da derslere katılım sağlayacağı için verim artırılabilirdi (Ö.11, 26.05.2021).

Özellikle kırsal kesimlerde yaşayan kimi aileler sobalı evlerde oturmakta ve tek odada soba yandığı için uzaktan eğitim dersi sırasında bütün aile fertleri aynı anda ders yapılan odayı kullanmaktadırlar. Doğal olarak ortamda oluşan ses hem öğrencinin dikkatini dağıtmakta hem de dersin akışını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin de vurguladığı gibi kimi evlerde internet erişimi sınırlı, kimi evlerde ise kardeş sayısı fazla olduğu için bütün çocukların aynı anda tablet, telefon ya da bilgisayarlara erişimi mümkün olmuyor. Bu durum da öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini takip etmelerine büyük bir engel oluşturuyor.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Seslerin Çıkarılmasına ve Yazım Yönlerine İlişkin Sorunlar

Uzaktan eğitim aracılığıyla çocuklara ilk okuma yazma öğretimi sürecinde de çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

> Bakan Bey yazılarla ilgili bir şey açıkladı. Yazının uzaktan eğitimde zor öğretildiğini söyledi. Kesinlikle haklı. Yani yazı tamamen birebir olur. Yani çocuk yapacak yapamazsa elinden tutacaksın, beraber yazacaksın. Harflerin nereden döneceğini bilecek vs. Bu birebir temas olmayınca … olmuyor. O yüzden okumada verim aldım ama yazmada yanında olamadığım için verim alamadım (Ö.1, 14.06.2021).
>
> Öğrencinin yazılarını kameradan görmem gerekti. Hani öğrenci kameradan gösteriyor ama düzeltme şansın çok zor oluyor… Ben harfi yazamıyorum, sadece mesela harfin nasıl olması gerektiğini anlatmak zorunda kalıyorum. Onlar da anlattığıma göre yapmaya çalışıyorlar ama işte hep yönleri ters oldu. Mesela yukarıdan aşağıya değil, aşağıdan yukarıya yazdılar. Hani uzaktan eğitimde okuma öğretme biraz daha kolaydı yazma değil de (Ö.8, 02.06.2021).
>
> Yani yüz yüzeyken bile zor telaffuz edilebilen “z”, “ş” gibi harfleri uzaktan nasıl yapacağız? Arkadaşlar falan da vardı burada, başta bunu düşündük. İşte videolara falan baktım. Çünkü ekrandan öğretmen olarak anlatmak bir yere kadar. Çünkü ses dediğim gibi düzgün gitmiyor. Hani söylüyorum ama çocuk zor anlıyor. Ben “d” diyorum çocuk “b” anlıyor falan (Ö.14, 18.05.2021).

Öğretmenler, okuma sürecinde telaffuzu zor olan “z”, “ş” gibi harflerin ve telaffuzu birbirine yakın olan “b”, “d” gibi harflerin okunmasında çeşitli sorunlar yaşandığından bahsetmişlerdir. Ancak yazma sürecinin okuma öğretimine göre daha zorlu geçtiğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenin çocuğun yanında olup bir yanlış yazım gördüğünde anında geri dönüt vererek düzeltme şansı olmadığı için çocuklarda yazım yanlışları oluşmuştur. Öğretmenler özellikle harflerin yazımında kalemin hangi yöne doğru hareket etmesi gerektiği ile ilgili sorunlar yaşandığına vurgu yapmışlardır.

EBA Platformunun Yetersizliği

Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) içerik eksikliği de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara verdikleri örneklerden birisi olmuştur:

> EBA’nın biraz öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Örneğin spor yaptırmak istiyorum, sürekli aynı şeyler var. Sürekli aynı videoları gösterdiğiniz için öğrenciler bıkıyor. Dünkü derste sudoku oynattım. Bir tane sudoku vermişler. Hani oyunları çeşitlendirmeleri gerekiyor. Eğlenceli hale getirilmeli. Kitap okuyoruz ama ilgilerini çekecek kitaplar, mesela fazla türde daha çok böyle hayvanlarla ilgili kitaplar, olsa daha iyi olurdu. Ayrıca birinci sınıfın EBA’daki müfredatı yetersiz.

> Gerçekten çok yetersiz. En son anlattığım konu sesli ve sessiz harfler. Bununla ilgili hiçbir etkinlik yok. O konuda bayağı bir zorluk çektik ama okuma yazmaya yönelik videolar, etkileşimli etkinlikler, onlar çok iyiydi. Ama ilk dönem için kullandık. Hani bayağı birinci sınıf için gerçekten yenilemek lazım. Birinci sınıfa yönelik neredeyse hiçbir şey yoktu (Ö.5, 22.05.2021).
> EBA üzerindeki oyunlar daha farklı. Uzaktan eğitime uygun materyaller geliştirilip bunlar kullanılsa… Yani biz kendimiz bunları (materyal geliştirme) ne kadar yapabiliriz, yapıyoruz ama kendimize göre yapmış oluyoruz. Yani biz de bu konuda çok iyi değiliz. Ondan dolayı bu tür içerikler sağlanırsa verim artırılabilir (Ö.8, 02.06.2021).

Öğretmen görüşlerine bakıldığında EBA'nın henüz oyun çağında olan birinci sınıf öğrencilerine uygun yeterince etkinlik içermediği görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler sürekli aynı etkinlikleri yaptırmanın ya da aynı oyunları oynatmanın öğrenciye sıkıcı gelebildiğine dikkat çekmekte ve EBA'nın içeriğinin zenginleştirilmesinin verimi artırabileceğini ifade etmektedirler.

Hizmet İçi Eğitim Eksikliği

Öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer önemli sorun ise uzaktan eğitim sürecinde nasıl ders vermeleri ve uzaktan eğitim platformlarını nasıl kullanabileceklerine ilişkin bir hizmet içi eğitim almamış olmaları olmuştur.

> Yani ilk başta ilk başladığımızda tabi ki biz onu (uzaktan eğitim platformlarını) kullanmayı bilmiyorduk. Hani nasıl olacak bilmiyordum. Öğrencilerin sesini nasıl kapatacağız, nasıl açacağız? Öyle bir süreç geçti bir acemilik devresi geçti daha sonra ama öğrendik ve rahat oldu ama birinci sınıf olması işte biraz zorladı (Ö.5, 22.05.2021).
> Biz de (öğretmenler) sürece çok yabancıydık. Bence en büyük sıkıntı buydu. Yani bize uzaktan eğitimle ilgili hiçbir eğitim hiçbir bilgi verilmedi. Yani biz süreç içerisinde Zoom (uzaktan eğitim platformu) kullanmaya varana kadar her şeyi kendimiz çözmek zorunda kaldık. Hani öğretmenleri bir önden hazırlama olmadı (Ö.7, 01.05.2021).

Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler özellikle ilk etapta uzaktan eğitim platformlarının kullanımı konusunda zorlanmışlar daha sonra süreç içerisinde kendi kendileri öğrenmek durumunda kalmışlardır.

Öğrencilerin Uyum Sorunları

Birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sebebiyle yaşadıkları uyum sorunları da öğretmenlerin dikkat çektikleri diğer bir önemli konudur.

> Öğrenciler okulu çok kötü tanıdılar okul bu şekilde mi diye düşündüler. O biraz zor oldu. Şöyle hocam, şimdi yıllık plan akademik anlamda ilerledi ama oryantasyon diye de bir şey var. Birinci sınıflar için bu çok önemli. Hani okula ilk defa geliyorlar çoğu ya, oryantasyon anlamında bazı etkinlikler yapabiliyorduk. Okuldayken güzel oyunlarla destekliyorduk. Uzaktan eğitimde bu konu (oryantasyon konusu) çok sıkıntı yarattı (Ö.5, 22.05.2021).
> İlk zamanlarda çocukların okula alışması zor oldu. Uzaktan eğitime de alışması zor oldu. Şimdi biz okullarda maskeliyiz. Maskeli olduğumuz için çocuklar hani bizi direkt göremedi. Böyle o sıcaklığı veremedik (Ö.9, 01.05.2021).

Öğretmenler yüz yüze eğitim sırasında öğrencilerin okula uyumu için çeşitli oyunlar oynatıp etkinlikler yaptırarak okulu çocuğa sevdirebildiklerini ancak uzaktan eğitim sürecinde bu konuda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okulların uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime döndüğü dönemlerde bile yüzlerde maske takılı olduğu için öğrenciyle iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenin Üzerinde Baskı Hissetmesi

Bunların yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde canlı dersler esnasında üzerlerinde baskı hisseden öğretmenler de olmuştur:

> Bir de şöyle bir dezavantajı var. Biri bizi gözetliyor evi gibi. O da biraz psikolojik baskı oluşturuyor bizde. İster istemez çocuğa sen şurayı oku bile diyemiyorum (Ö.7, 01.05.2021).
>
> …Çünkü bunu yapmaya başladığımda velilerden internetimiz az şarkı oyun yerine ders yapsanız daha iyi olur gibi tepkiler aldım. Dolaylı olarak öğrencilerin tamamen öğretimine odaklanmak zorunda kaldım (Ö.10, 07.06.2021).

Uzaktan eğitim dersleri özellikle birinci sınıflarda yalnızca öğrencilerin değil çoğu zaman ailenin de katılımıyla gerçekleştiği ve öğretmenin her hareketi, ağzından çıkan her söz de veliler tarafından takip edildiği için bazı öğretmenler ders esnasında üzerlerinde psikolojik bir baskı hissetmişler ve sınıflarındaki kadar rahat ders işleyememişlerdir. Bazı veliler tarafından öğretmenlerin yaptığı etkinlikler ya da oynattığı oyunlar dahi eleştirilmiş, öğretmenlerden bunlarla zaman kaybetmeyip konuyu anlatmaları istenmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İlk Okuma Yazma Öğretimleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları genel sorunlar yukarıda ele alınmıştır. İkinci alt problemde ise "Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi nasıl gerçekleştirilmiştir?" sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcılar, 2020-2021 eğitim öğretim yılının önce yüz yüze başlayıp sonra uzaktan eğitime dönmüş olmasının işlerini çok kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Dönem başında yüz yüze eğitim süresince çocukların fiziksel yeterlilikleri ve ihtiyaçları ile ilgili gözlem yapan öğretmenler uzaktan eğitime geçildiğinde de çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar yapabilmişlerdir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular altı başlık altında Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İlk Okuma Yazma Öğretimleri

Tema	*f*	*n*	Görüş Belirten Katılımcılar
Ders Planlarının Uzaktan Eğitime Göre Güncellenmemesi ve Yüz Yüze Eğitim Materyallerin Kullanılması	13	14	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13
Web Tabanlı Platformların Kullanılması	12	14	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.11, Ö.13, Ö.14
Videoların Kullanılması	11	14	Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14
Veli Desteğinin Sağlanması	10	14	Ö,1, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.14
Oyun Temelli Öğretim Yapılması	7	14	Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.7, Ö.8, Ö.10, Ö.11
Öğrencilerin Gruplar Halinde Derse Alınması	2	14	Ö.9, Ö.10

Ders Planlarının Uzaktan Eğitime Göre Güncellenmemesi ve Yüz Yüze Eğitim Materyallerinin Kullanılması

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde de yüz yüze eğitimdeki ders planlarına paralel bir ders planı ile ilk okuma yazma derslerini yürütmeye çalışmışlardır. Yüz yüze eğitim sürecinde derslerde kullandıkları materyalleri de büyük ölçüde uzaktan eğitim sürecinde kullanmaya devam etmişlerdir.

> Ö.3: Yüz yüze uyguladığımız (ders) planına göre gitti. Normal planlarımız nasılsa onu hiç bozmadım (07.06.2021).

> Ö.8: Yüz yüze eğitimde kullandığım materyalleri aktarmaya çalıştım. Sadece şu oldu, burada bilgisayardan direk bulmuş oldum. Kırtasiyeden almamıza gerek kalmadı… Son zamanlar işte eee kitapları zaten indirdim… Şimdi çeşitlilik olarak aslında uzaktan eğitimde daha fazla çeşitlilik vardı. Hani elimizde internet bilgisayar hani bir sürü kullanabileceğiniz şey vardı ve hatta oyunlar, ekran üzerinden oyunlar oynadık (02.06.2021).
> Ö.9: Planlamada yüz yüze eğitime göre yakın gitti diyebiliriz. Belki normal planlamaya göre daha hızlı oluyor… Yüz yüze eğitimdeki bazı etkinlikleri uzaktan eğitimde de kullanabildik. Mesela oyun hamurları ile aynı şeyi yapabiliyoruz. Fasulyeleri, sayı çubuklarını hala yaptırabiliyoruz çocuklara. İşte bunlardan harfleri oluşturma gibi etkinlikleri kullanabiliyoruz (01.05.2021).
> Ö.10: Tabi normal plana sadık kalmaya çalıştık ama kalamıyorsun. Kazanımları falan takvime göre yaptık. Ancak yüz yüze eğitimde olduğu gibi plana uymadık yani onu söyleyeyim açık ve net. E biraz daha şöyle söyleyeyim, şimdi belli başlı kişilerle katılıyoruz canlı derslere. Sürekli bunlarla hızlı gittik. Mesela ben tahmin ettiğimden daha hızlı bitirdim mesela kazanımları (07.06.2021).
> Ö.11: Ben çocuklarla birlikte etkinlikler yaptım. Sağ olsun velilerim de yardımcı oldular ders esnasında. Dediğim gibi hani harfle ilk yazdırırken oyun hamuru çok fazla kullandık. Sürekli her hafta sonu bir etkinlik hazırladım. Yazdırmaya yönelik kesme yapıştırma olsun ya da ne bileyim böyle fasulyeler, notlar kullandım. Tıraş köpüğü kullandık. Yani burada o zaman bir nevi yüz yüze eğitimde kullanacağım etkinlikleri kullanmaya gayret ettim (26.05.2021).

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin ilk okuma yazma derslerini planlarken yüz yüze eğitim sürecindeki gibi planladıkları ancak bazen bu plana sadık kalamadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim derslerine katılan az sayıda öğrenci olduğu için ve bu öğrenciler derse istekli bir şekilde katıldıkları için onlarla öngörülenden daha hızlı yol alınmıştır. Öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler yüz yüze eğitim sürecinde kullandıkları birçok materyali ve etkinliği (harflerin yazımında oyun hamuru kullanmak, fasulye kullanmak, kesme-yapıştırma etkinlikleri vb.) velilerin de yardımını alarak uzaktan eğitim sürecinde de kullanmışlardır. Kullanılan çevrim içi platformlar bazı öğretmenlerin kullandıkları materyalleri zenginleştirmesine (ders kitabı dışında yardımcı e-kitaplar kullanmak gibi) ve kırtasiyeye gitmeden ders materyali hazırlamasına da olanak sağlamıştır.

Web Tabanlı Platformların Kullanılması

Gerçekleştirilen görüşmelerde 14 katılımcıdan 12 tanesi derslerini zenginleştirmek amacıyla uzaktan eğitim süresince EBA dışındaki web tabanlı eğitim platformlarını da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

> Ö.2: İlk üç ders okuma yazma ile ilgili bir video izle, bir dikte çalışması, sonrasında her gün tabi bir online oyun buluyorum. O iyi oluyordu. Her gün değişik oyunlar oluyor zaten. Ondan sonra kalan derslerde diğer dersleri işliyorum, şeyden, Morpakampüs falan. Sistem tıkır tıkır işliyordu… Morpakampüs bu arada biliyorsunuzdur, belki şeyi biliyor musun Okulistik? İkisini de kullanıyorum. Allah razı olsun onları yapanlardan. Yani mükemmel bir site ikisi de. Bizim işimizi de kolaylaştırıyorlar, çocukların algısını da yükseltiyor. Çizgi filmde olunca ilgilerini de çekiyor (15.06.2021).
> Ö.6: EBA'yı kullandım ama etkinlik olarak Okulistik kullandım. Ben o sitenin etkinliklerini beğendiğim için orayı kullandım ve düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum (19.05.2021).
> Ö.8: Yani bu süreçte tabi (EBA) yeterli olmadığı için mesela diğer hocalarımızdan Okulistik, Morpakampüs gibi birçok site öğrendik. Bir de Wordwall diye bir site kullandım. Çünkü orada kelime oyunları var, işte bulmaca şeklinde, çarkıfelek şeklinde, işte bulutlar var (02.06.2021).

> Ö.9: Materyal ve etkinlik olarak çeşitli şeyler var, siteler. İşte Morpakampüs gibi, Okulistik gibi. Bunların imkanlarından faydalanıyoruz. Onun dışında bu şeyler var. Yardımcı animasyonlar falan oluyor ya onlardan faydalanıyoruz. Bunlarla çok rahat bir şekilde harfleri falan öğrenebiliyorlar (01.05.2021).
> Ö.11: … Okulistik programını çok fazla kullandım. Harf tanıtımında orayı çok kullandım. Bi de Ders Ekranda diye bir uygulama vardı. Orada oyunlar vardı. Hece okutma, işte hızlı okuma yaptırma gibi. Çocuklar hem böyle oyun oynuyorlar hem böyle birbirleriyle yarışıyorlardı. Onu da seviyorlardı, onu kullandım (26.05.2021).

Öğretmenler, çocukların web tabanlı eğitim platformlarını kullanmaya istekli olduklarını ve bu platformlarda bulunan etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu platformlarda her gün farklı bir oyun, etkinlik ya da konuyla ilgili bir çizgi film bulabildiklerini ve sistemin güzel çalıştığını belirtmişlerdir.

Videoların Kullanılması

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin gerek hazır videoları gerekse kendi hazırladıkları videoları uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi sürecinde aktif olarak kullandıklarını göstermektedir.

> Ö.1: Benim yaklaşık okul açıkken zaten 12-13 harf bitti. Uzaktan eğitime geçince de çoğunu videodan hallettik, sonra da çocuk mantığı kavrayınca anne babaya atış serbest (istediğinizi okutabilirsiniz) dedim (14.06.2021).
> Ö.2: Şimdi biz… okuma yazma sürecinde sistem belli. Her gün ne yaptığımız belli. İlk üç ders okuma yazma ile ilgili bir video izle, bir dikte çalışması, sonrasında her gün tabi bir online oyun buluyorum. O iyi oluyordu (15.06.2021).
> Ö.11: Dört tane öğrenci hiç derse girmiyordu. Bunlar için video çekiyordum ben. Whatsapp'tan yolluyordum. Videoda kendim anlatıyordum. Yazımını gösterip video atıyordum. Bu şekilde başlangıç yapmıştık (26.05.2021).
> Ö.13: … Ama harf öğretme sürecinde hiçbir sıkıntımız olmadı. Ağırlığı harfleri vererek… benim yüz yüze eğitimde uygulayacağım teknikleri, işte gerek videolardan gerek farklı uygulamalardan destek alarak, o şekilde ilerledik. Yani çok sıkıntımız olmadı (14.05.2021).

Uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretirken öğretmenlerin videoları aktif olarak kullandıkları görülmektedir. Bu çalışmaya katılan 14 katılımcıdan 11 tanesi derslerinde video kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hazır videoların yanı sıra hem sesi tanıtmak hem de harfin nasıl yazılması gerektiğini göstermek amacıyla öğretmenlerin de videolar hazırlayıp derse katılamayan öğrencilerle paylaştıkları katılımcıların ifadelerinde dikkat çekmektedir.

Veli Desteğinin Sağlanması

Uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerle fiziksel temas kuramayan öğretmenlerin en büyük yardımcıları veliler olmuştur. Katılımcılar, gerçekleştirdiğimiz görüşmelerde şu ifadelere yer vermişlerdir:

> Ö.4: Okul ortamında olsaydık bir materyal geliştirmek için orada kılavuz olarak rehber olarak ben olacaktım ama bu noktada veliler yardımcı oldular. O esnada birazcık onların üstüne yük bindi. Bu sefer planlayıcı biz olduk, yönlendirici onlar oldular. Birazcık uygulama aşamasında çocuğun eli kolu ayağı oldular (27.05.2021).
> Ö.6: Ayrıca öğrenci özelliklerini devreden çıkarırsak verim için bir değerlendirme yaptığımızda 10 üzerinden altı öğretmense dört de ailedir derim ben. Ailenin verim için yani oldukça yüksek olduğunu düşünüyorum. Çünkü ödev takibini onlar yapıyor. Ders başında yine onlar duruyor, takip edip etmediğini, bilgisayarın başında ne yaptıklarını onlar takip ediyor (19.05.2021).

> Ö.9: Mesela veliler bire bir ilgileniyorlar. Yani yardımcı olabiliyor, biz de ekrandan hani şöyle yap böyle yap diye onları yönlendiriyoruz. Bu bir avantaja dönüşebilir… Anne baba ilgili oldu mu daha hızlı ilerleyebiliyorum. Aileler ilgili oldu mu çocuğu strese sokmayacak şekilde ilerleyebiliyoruz (01.05.2021).
> Ö.10: Şu şekilde inanıyorum verim aldığıma. Mesela derste çocuk velisi yok, kontrol edemiyoruz bazen çocuğu… Uzaktan eğitimde bizim için aslında her çocuğun yanında derse girerken velisi olması iyi oldu. Abisi-ablası, annesi-babası yanında olduğu için hem onlar sayesinde takibini yapabildim hem biraz daha çocuklar baskı demiyim de dikkatleri dağılmadan diyeyim dersi dinlediler. Velilerin desteğiyle güzel bir süreç geçirdik (07.06.2021).

Katılımcıların ifadelerinden velilerin öğretmenlerin rehberliğinde çocuklarının okuma yazma öğrenme sürecine katkı sağladıkları anlaşılmaktadır. Her gün uzun bir zaman bilgisayar başında kalan birinci sınıf çocuklarının derse ilgisi azalabilmekte ve dersi takip etmekte zorlanabilmektedirler. Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu noktada velilerin desteği son derece önemlidir. Gerek çocukların düzeni bozmandan dersi takibi noktasında, gerek öğretmenin verdiği direktiflerin çocuğa açıklanması noktasında, gerekse etkinliklerin yaptırılması ya da kontrolü noktasında velilerin verdiği destek okuma yazma öğretimi sürecine olumlu yansımıştır.

Oyun Temelli Öğretim Yapılması

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise uzaktan eğitim süresince oyunlar oynatarak ilk okuma yazma eğitimi vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

> Ö.2: İlk okuma yazma ile ilgili mesela isim-eşya oyunu var, onu oynadık birkaç kere. İsim bulmaca oynadık mesela. F harfi ile ilgili bildiğiniz isimleri herkes yazsın falan. Tabi ailelerden destek alıyorlar ama yazma konusunda değil. Kendileri yazıyorlar (15.06.2021).
> Ö.7: Çocukların daha çok ilgisini çekecek şeylerle hani daha çok dikkatini çekecek şeylerle programı yapmaya çalıştım. Vermemiz gereken süreç uzundu. Birinci sınıflar çok küçük, onların bu sürece adapte olması da biraz sıkıntılıydı. O yüzden bol bol oyunlar yani ne kadar oyun varsa hepsini oynayarak ilerledik aslında… İnanın yüz yüzeye göre bu süreçte materyal daha fazlaydı. Dediğim gibi dramalarımız vardı. Oyunlar ve PC (bilgisayar) oyunlarına çok yöneldik. Mesela her harf için en az iki oyun hazırladık. Çünkü buna mecburdum onlara öğretmek için (01.05.2021).
> Ö.10: …Okuma yazma ile ilgili çeşitli birkaç kaynaktan aldım. CD'den yükledim ve görüntü olarak yansıttım. Oradan ilerledik. Oyun vesaire de vardı. Bunların içerisinde çeşitli oyunlar var. Hani artık onlara göre, çocuklar da dokunup yapamıyorlar (sınıftaki gibi akıllı ekrana dokunarak etkinlik yapamıyorlar). Ancak ben orada mesela duruyorum. Soruyorum mesela, o şekilde yaptık… (07.06.2021).

Katılımcıların da ifade ettiği gibi birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine adapte olabilmesi için oyunlar oynatmak etkili bir yol olmuştur. Öğretmenler, çocukların yazma becerisine de katkı sunacak şekilde oyunlar seçmişlerdir. Çeşitli bilgisayar oyunları da ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin Gruplar Halinde Derse Alınması

Küresel salgın başladıktan sonra salgının seyrine göre Türkiye'de kimi zaman yüz yüze eğitim kimi zaman da uzaktan eğitim verilmiştir. Yüz yüze eğitim verildiği dönemlerde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınıfların iki gruba ayrılarak bir grubun Pazartesi, Salı diğer grubun da Perşembe, Cuma günleri yüz yüze eğitim alması, Çarşamba günleri ise tüm sınıfın uzaktan eğitim derslerini takip etmesi şeklinde bir planlama yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitim verildiği dönemlerde böyle bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamış tüm öğrencilerin hafta içi her gün uzaktan eğitim derslerine devam edecek şekilde

bir planlama yapılmıştır. Durum böyleyken uzaktan eğitim sürecinde de bazı sınıflarını gruplara bölerek ilk okuma yazma öğretimi yapmayı tercih etmişlerdir.

> Ö.9: Bir de ben şöyle bir şey yaptım. Normalde altı saat ders vermem gerekiyor ama ben dört saat yaptım. Çocukları böldüm. Normalde Pazartesi-Salı, Perşembe-Cuma grubu olarak biliniyor. Ben hayat bilgisi ve matematik derslerini bütün sınıfla birlikte yaptım. Ama ilk okuma yazma öğretimini bölüp iki saat sınıfın bir bölümüne iki saat de sınıfın diğer bölümüne şeklinde yaptım (01.05.2021).
> Ö.10: Sınıfı dediğim gibi birleştirilmiş sınıf mantığı aldım. Canlı derse katılanlar, ödev yapanlar, hiçbir şey yapmayanlar diye üç gruba böldüm (07.06.2021).

Katılımcıların büyük bir kısmı bazı öğrencilerin dersleri güzel takip ettiklerini, bazılarının sadece ödevleri yapıp Whatsapp gibi uygulamalar aracılığı ile öğretmenlere ilettiklerini ve bazılarının da dersleri düzenli takip etmediklerini/edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin okuma yazma düzeyleri de birbirinden farklılık gösterdiği için bazı öğretmenler çareyi öğrencileri gruplara bölüp düzeylerine göre eğitim vermekte bulmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulgularından da anlaşılacağı üzere her ne kadar uzaktan eğitim süreci yüz yüze eğitime ara verildiği dönemlerde eğitimin aksamaması için bir çözüm olarak yürürlüğe girmiş olsa da henüz ne sistemin ne de sistemi kullanan öğretmen ve öğrencilerin buna hazır olmamasından kaynaklı olarak birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin başladığı dönemlerde öğretmenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kendilerini uzaktan eğitim konusunda yetersiz gördükleri bulgusuyla karşılaşılmaktadır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu çalışmada da buna paralel olarak öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitime geçildiği dönemlerde hizmet içi eğitim alamadıklarından şikayetçi oldukları, hem nasıl bir eğitim vermeleri gerektiğini hem de uzaktan eğitim platformlarını nasıl kullanacaklarını bilmemelerinden kaynaklı olarak kaygılı oldukları görülmüştür.

Bunun yanı sıra çeşitli çalışmalarda öğrencilerin derse ilgisiz oldukları, derslere katılımın düşük olduğu ve fırsat eşitsizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Bayburtlu, 2020). Bu çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine uyum sorunu yaşadıkları, kimi zaman ailelerin bilinçsiz davranışları sebebiyle kimi zaman da maddi yetersizlikler sebebiyle öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine girmedikleri / giremedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yine daha önceki çalışmalara paralel olarak bu çalışmada internet ve elektrik altyapısındaki yetersizliklere bağlı olarak öğrencilerin dersleri düzenli takip edememeleri ve velilerin bilinçsiz davranışları (çocuklarına kopya vermek vb.) olmaları öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlar olmuştur (Kavuk ve Demirtaş, 2021).

Bu çalışmada öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu sorunlardan bir tanesi de uzaktan eğitim sürecinde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin her gün altı ders saati ekran başında tutulması olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı bu soruna karşı kendilerince önlem alarak ders saatini dört saate düşürmüşlerdir. Yetişkinlerin dahi o kadar uzun süre dikkati dağılmadan ekran başında kalması mümkün değil iken özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bu kadar ekran başında kalmaları doğru değildir. Uzaktan eğitimin devam etmesi ya da ileriki yıllarda yüz yüze eğitimin desteklenmesi amacıyla kullanılması durumunda mutlaka günlük ders saatinin sınıf düzeylerine uygun olarak ayarlanması ile ilgili bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde seslerin çıkarılması ve seslerin yazım yönlerine ilişkin çocukların yaptığı hatalar da öğretmenlerin belirttiği bir diğer önemli sorundur. Bazen internet kalitesine bazen de uzaktan eğitim sırasında kullanılan cihazın kalitesine bağlı olarak uzaktan eğitim platformunda sesler her zaman çok net olarak iletilememektedir. Bu durum da çocuğun sesi yanlış duymasına ve sesi yanlış çıkarmasına sebep olabilmektedir. Yine sesin şeklini ekrandan gören çocuk öğretmenin sesi yazarken elini hangi sırayla hangi yönlere doğru hareket ettirdiğini takip edemeyebilmekte ve sesin yazımını yanlış öğrenebilmektedir. Bu soruna yönelik bazı öğretmenler videolar çekerek öğrencilerin aileleriyle paylaştıklarını ya da çeşitli web platformlarında bulunan ses öğretimine ilişkin hazır videoları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Videoların ve web platformlarındaki

içeriklerin kullanımı çocuğun uzaktan eğitim sürecinde sesi doğru çıkarmayı ve sesi doğru yazmayı öğrenmesinde tercih edilebilecek etkili yöntemlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı da EBA içeriklerinin özellikle birinci sınıf düzeyi için çok yetersiz olduğunu ve bu sebeple EBA'nın yanı sıra çeşitli web platformlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı halen EBA platformunun içeriğini genişletmek için çeşitli çalışmalar yürütmektedir ancak diğer web platformlarıyla karşılaştırıldığında halen içeriğin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu çalışmalara hız verilerek EBA içeriğinin her sınıf düzeyinde zenginleştirilmesi, özellikle ilkokul düzeyi için çeşitli oyun ve eğlenceli etkinliklerle içeriğin çocuklar için dikkat çekici hale getirilmesi gerekmektedir.

Bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde karşılarında sadece öğrencilerin değil ailelerin de olduğunu, bu sebeple kimi zaman doğrudan ailelerin sürece müdahil olmasıyla kimi zaman da sadece ailelerin de o anda ders dinlediğini düşünerek kendilerini rahat hissedememişler, üzerlerinden psikolojik bir baskı hissetmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları kendilerini izleniyor hissettiklerini ve çocuklara hitap ederken bile zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Hem ailelerin derse müdahil olmama konusunda bilinçlendirilmeleri hem de öğretmenlerin sınıf yönetiminin kendilerinde olduğu ve kendilerine güvenip doğru bildikleri eğitimi çocuğa vermeleri gerektiği konusunda cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde bu sorunlar yaşanırken öğretmenlerin okuma yazma öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerine baktığımızda yüz yüze eğitim ile dönem başladığı için derslerini eskisi gibi planladıkları ve uzaktan eğitime geçildiğinde de ders planlarında herhangi bir değişiklik yapmadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim aracılığıyla nasıl ders anlatılacağına ve uzaktan eğitim platformunun nasıl kullanılacağına ilişkin bir deneyimi olmayan, durum böyle olduğu halde bu konuda bir hizmet içi eğitim de alamamış olan öğretmenlerin yüz yüze eğitim için yaptıkları ders planlarını uygulamaya devam etmekten başka bir seçenekleri de görünmemektedir. Küresel salgının ilerleyen dönemlerinde hizmet içi eğitim sayfaları hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına açılmıştır. Şu anda eğitim modülleri üzerinden hizmet içi eğitim almak mümkündür ancak bu eğitimlerin ne ölçüde yeterli olduğu, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ya da uzaktan eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlara ne ölçüde ışık tutabildiği akademik olarak çalışılmalıdır.

Öğretmenlerin yüz yüze eğitim sırasında kullandıkları materyallerin büyük bir kısmını uzaktan eğitim sürecinde de kullandıkları, bunlara ek olarak ders planlarında olmasa da çeşitli web platformlarındaki eğitici videoları, oyunları ve etkinlikleri de yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu, alan yazındaki güncel çalışmalarda ifade edilen öğretmenlerin artık uzaktan eğitime ayak uydurarak dersleri yeni teknolojileri kullanarak gerçekleştirdiği (Canpolat ve Yıldırım, 2021) bulgusuyla da paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin yüz yüze eğitimde sınıfta oynattıkları oyunların yanı sıra çeşitli çevrim içi oyunları da yoğun olarak kullandıkları dikkat çekmektedir. Alan yazın tarandığında ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin de uzaktan eğitim ile birlikte sorumluluk alabildikleri ancak öğrencilerin derslere iyi motive edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Bozkurt, 2020b). Özellikle birinci sınıfta henüz oyun yaşında olan çocukların motivasyonunu arttırmak ve öğrendiklerini pekiştirmek adına oyun temelli bir öğretim modeli kullanmanın doğru olduğu düşünülmektedir.

Velilerin uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak rol oynaması ilkokul öğrencilerinin de uzaktan eğitim aracılığı ile aldıkları eğitimin verimini arttırmaktadır (Bozkurt, 2020b). Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı velilerin bilinçli olanlarının sürece büyük katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin fiziksel olarak çocukların yanında bulunup okurken ya da yazarken yaptığı yanlışlara anında dönüt verememesinin eksikliğini öğretmenlerin yönlendirmesiyle çocuklarını takip eden veliler kapatmıştır. Çocukların derse düzenli katılımının takibi, öğretmenlerin direktiflerinin çocuklara açıklanması, etkinlilerinin yaptırılıp takip edilmesi noktasında velilerin verdiği destek okuma yazma öğretimi sürecine olumlu yansımıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların ve uzaktan eğitim aracılığıyla okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları yalnızca öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Veliler ve öğrenciler gibi konunun diğer paydaşlarıyla yapılacak çalışmalar resmin bütününün görülmesine

yardımcı olacaktır. Uzaktan eğitim aracılığıyla verilen okuma yazma eğitimine ilişkin velilerin görüşlerinin tespit edilmesi, onların uzaktan eğitim sistemi, öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri ve çocukların süreci takip ederken yaşadığı sorunlar üzerine verecekleri bilgiler mevcut durumun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak ve karar alıcı mercilere ışık tutacaktır. Yine çocukların uzaktan eğitim aracılığıyla aldıkları ilk okuma yazma eğitiminin ne kadar etkili olduğuna yönelik çocuklarla yapılacak uzun soluklu nitel çalışmalar da uygulamaların ne kadar başarıya ulaştığı, hangi alanlarda ne tür eksikliklerin oluştuğuna dair yol gösterici nitelikte olacak ve alan yazına katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 10.06.2021

Belge sayı numarası= 2021-129 sayılı karar

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede yazarların katkı oranı 1. yazar %50, 2. yazar %50 şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1*(1), 92-97.

Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(2), 69-71.

Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alkan, C. (1987). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin Covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 53-89.

Altıparmak, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı* içinde (ss. 319-327). Malatya.

Arat, T ve Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14*(12), 363-374.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *10*(1), 52-84.

Baran, A., & Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 813-854. https://doi.org/10.19171/uefad.882291

Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 15*(4), 131-151.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 1-23.

Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), i-vi.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. ve ark. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126.

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 74-109.

Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs.* J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* içinde (pp. 582-584). SAGE Publications.

Clark, J. T. (2020). *Distance education.* Ernesto Iadanza (Ed.), Clinical Engineering Handbook içinde (ss. 410-415). Italy: Academic Press.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39,* 203-212.

Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 225-244.

Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 113-128.

Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 48-55.

Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 360-380.

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Gebhardt E., Thomson S., Ainley J., & Hillman K. (2019). *Gender differences in computer and information literacy*. New York, NY: Springer Nature.

Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *11*(1), 160-177.

Göktaş, Y., Yıldırım, Z., ve Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(149), 30-50.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* 30 Nisan 2021 tarihinde https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote teaching-and-online-learning adresinden erişilmiştir.

Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. New York, NY: Routledge.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaçan, A ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(1), 1-21.

Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, *3*(1), 209-224.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *19*, 220-241.

Karaman, M. ve Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 115-129.

Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7*(53), 1262-1274.

Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(1), 55–73.

Kaya, Z. (1996). *Uzaktan eğitimde ders kitapları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Matbaası.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 21*, 73-94.

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

Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view.* Belmont: Wadsworth.

Murphy, C. & Beggs, J. (2003). Primary pupils' and teachers' use of computers at home and school. *British Journal of Educational Technology*, *34*(1), 79-83.

Newby, T.J., Stepich, D.A., Lehman, J.D. & Russell, J.D. (2006). *Educational technology for teaching and learning.* Pearson Merrill Prentice Hall.

Odabaş. H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği, 17*(1), 22-36.

Özbay, Ö. (2015) Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 376-394.

Özer, S. ve Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Education, 16*(2), 1049-1068.

Punch, K.F. (2014). *Introduction to research methods in education*. Los Angeles: Sage Publications.

Ruksasuk, N. (1999). Library and information science distance education in Thailand in the next decade. *6551 IFLA Counctt and General Conference* içinde (p. 11). Scotland.

Simonso, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies, 15*(4), 993-1009.

Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayınları.

TDK. (2021). *Türkçe sözlük.* 6 Mayıs 2021 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Thompson, A. D., Simonson, M. R. & Hargrave, C. P. (1996). *Educational technology: A review of research.* Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Traxler, J. (2018). Distance learning-predictions and possibilities. *Education Sciences, 8*(35), 1-13.

Uluğ, F. (1994). *Uzaktan eğitim ortamları "Açıköğretim lisesi örneği"*. Ankara: M.E.B. Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı.

UNESCO, (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge,* 5 Mayıs 2021 tarihinde https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge adresinden erişilmiştir.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünüvar, P. ve Çelik, K. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı- ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic,* 01.05.2021 tarihinde https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden erişilmiştir.

Yalın, H. İ. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yeleğen, M. (1997). *İlk okuma yazma öğretimi.* İstanbul: İz Yayın Dağıtım.

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

Extended Abstract

Introduction

COVID-19, called a pandemic by the World Health Organization, has caused many activities to be stopped or suspended around the world (WHO, 2020). These disruptions have also happened in the

field of education. As in the whole world, face-to-face education was suspended in all education levels in Turkey in 2020. In Turkey, as in other countries in the world, studies on distance education have accelerated in order not to interrupt education in this process, and approximately 16 million students from pre-school to high school have started to study with distance education during the period when face-to-face education was suspended (UNESCO, 2020).

The first grade of primary school is a period in which children having completed the age of six must adapt to school and formal education and learn to read and write, so this period has a critical importance. Since first grade students and teachers have spent this critical education period with distance education during the pandemic, it is important to investigate what kind of education year they have had, to identify the problems they have encountered and to offer solutions. This study aims to determine how teaching literacy via distance education was carried out during the pandemic. We believe that this study will contribute to the planning of the education process in cases where compulsory or voluntary distance education is preferred in the future.

This study sought answers to the following research questions:

1. What are the most common problems faced by primary school first grade teachers during distance education?
2. How was teaching literacy via distance education carried out during the pandemic?

Method

In this study, the case study design, which is one of the qualitative research methods, was preferred since it was desired to examine in detail the thoughts of first grade teachers about teaching literacy via distance education, which was started to be used during the pandemic. In this study, the views of primary school first grade teachers on the process of teaching literacy via distance education were consulted and the whole process was comprehensively evaluated within the framework of teachers' views.

The study group consists of 14 volunteer first grade teachers, two teachers from each region of Turkey. One female and one male teacher from each region were included in the sample. Seven of the teachers have 0-10 years of teaching experience, five of them have 11-20 years of teaching experience, and two of them have over 20 years of teaching experience.

The data of the study were obtained through semi-structured interviews. Due to the pandemic, video calls were made with the participants over the Google Meet platform and the interviews were recorded. The interviews lasted between 30 and 40 minutes. The data of the research were analyzed using the content analysis method, and the emerging codes were derived from the data (Merriam, 2009).

Results and Discussion

Findings of the study show that although the distance education process was put into effect as a solution to prevent the interruption of education during the period when face-to-face education was suspended, it brought many problems due to the fact that neither the system nor the teachers and students who used the system were ready for this. In this study, it was observed that teachers complained that they could not receive in-service training, especially during the transition to distance education, and they were worried because they did not know how to provide education and how to use distance education platforms.

In this study, it was found that the students had problems in adapting to the distance education process, sometimes due to the unconscious behaviors of the families and sometimes due to financial inadequacies, the students did not / could not attend the distance education lessons. In parallel with previous studies, the problems expressed by teachers in this study were that students could not follow the lessons regularly due to the inadequacies in the internet and electricity infrastructure, and that the unconscious behaviors of the parents (hinting their children while reading, etc.) (Kavuk & Demirtaş, 2021).

In this study, one of the problems that teachers focused on the most was keeping primary school first grade students in front of the screen for six lesson hours every day during the distance

education process. The mistakes made by the children regarding the production of sounds and the spelling aspects of sounds during the literacy teaching process were other important problems that teachers pointed out. The use of videos and content on web platforms was one of the effective methods that could be preferred in learning how to pronounce and write the letter correctly in the distance education process.

Some of the teachers also stated that the EBA (Education Information Network – established by the Ministry of National Education of Turkey) content was very insufficient especially for the first-grade level, and therefore they used supplementary web platforms. EBA content development should be accelerated and the content of EBA should be enriched at every grade level, and the content should be made attractive to children with various games and fun activities especially for primary school level.

During the literacy education given via distance education, in addition to the materials the teachers used during face-to-face education, they used educational videos, games and activities on various web platforms intensively, although those were not stated in their lesson plans. It is considered useful to use a game-based teaching model, especially in the first grade, in order to increase the motivation of children who are still at the age of play and to reinforce what they have learned.

The active role of parents in the distance education process increases the efficiency of the education that primary school students receive through distance education (Bozkurt, 2020b). Most of the teachers who participated in the study stated that the conscious parents made a great contribution to the teaching literacy process.

In this study, it was aimed to reveal the problems experienced in the distance education process and how literacy teaching was carried out via distance education within the framework of teachers' opinions. So, the findings of the study are limited to teacher opinions only. Working with other stakeholders, such as parents and students, will help to see the whole picture. Determining the views of parents on literacy education given through distance education, the information that they can give on the distance education system, the teaching methods used by teachers, and the problems children experienced in this process will help to better understand the current situation and shed light on decision-makers. Again, long-term qualitative studies with children on the effectiveness of the literacy education that children received via distance education would contribute to the literature by providing guidance on how successful the applications have been, and in which areas and what kind of deficiencies occurred in the process.

Ergüt, S. E. ve Baş, B. (2021). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1285-1315.

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

Geliş/Received: 16.08.2021 Kabul/Accepted: 19.09.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği [*]

Selçuk Emre ERGÜT[**]
Bayram BAŞ[***]

Öz

Bu çalışma, Türkçeyi miras dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Literatür taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması ve ön deneme aşamalarından sonra çalışma Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) derslerine devam eden 260 iki dilli Türk öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda sınıf dışı konuşma kaygısı, sınıf içi konuşma kaygısı ve konuşmada rahatlık faktörlerinden oluşan 22 maddelik 3 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach's Alfa katsayılarının ,803 ile ,923 ve Pearson korelasyon katsayılarının ,337 ile ,911 arasında; madde toplam korelasyonlarının ise ,346 ile ,739 arasında değiştiği görülmüştür. Son olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında incelenen model uyum indeksleri ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. DFA sonucunda standartlaştırılmış faktör yüklerinin ,558 ile ,888 arasında ve kompozit güvenilirlik (CR) değerlerinin ,7'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Tüm analizler neticesinde ilgili ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, konuşma kaygısı, miras dil, Türkçe ve Türk Kültürü dersi, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi.

Giriş

Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğrencilerin duyuşsal durumlarının değerlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler dersin içeriği, bireysel ve çevresel etkenlere (öğretmen, diğer öğrenciler, okul vb.) yönelik olumlu veya olumsuz yönde tutum sergileme, kaygılı veya özgüvenli hissetme gibi çeşitli duyuşsal özelliklere sahip olabilmektedirler. Ders öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin bu özelliklerin dikkate alınması, dersin işlenişinin buna göre planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir.

Bu duygulardan kaygı, öğretim sürecinde ele alınması gereken bir duyuşsal durum olarak öne çıkmaktadır. Öğrenmeye karşı çeşitli sebeplerle kaygı duymak veya tamamen kaygısız olmak öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Dil kaygısı, matematiğe, başarısızlığa veya sınavlara karşı duyulan kaygı bunlara örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda öğretim açısından belli orandaki kaygı olumludur ve öğrenci için itici bir güç olabilir (Tekindal, 2015). Kaygı kavramı "genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 1363). Genellikle tek yönlü düşünülen kaygı, bireylerin gergin olmasına sebep olsa da bir duruma

[*] Bu çalışma Selçuk Emre Ergüt'ün Prof. Dr. Bayram Baş danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 28 Mayıs 2021 tarihinde III. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, selcukemreergut@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6626-172X

[***] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3569-9395

karşı gereğinden fazla rahatlık veya gevşeme yani kaygısızlık da diğer bir unsurdur (Anderson & Bourke, 2000).

Kaygı, dil öğrenme durumuyla sınırlı olduğunda, belirli anksiyete tepkileri kategorisine girer (Horwitz vd., 1986). Dil eğitimi bağlamında bakıldığında dil kaygısı (language anxiety), temelde konuşma becerilerine yönelik kaygıları ele alan Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği (FLCAS) geliştirildiğinden bu yana birçok araştırmanın konusu olmuştur (Horwitz vd., 1986). Gardner & Macintyre (1993: 5) bu kavramı "bireyin tam olarak yetkin olmadığı ikinci bir dili kullanması gerektiğinde yaşanan endişe" olarak tanımlamıştır. Özellikle yabancı dil sınıfı öğrencilerinin yaşadıkları endişelerin, dil eğitimini ve başarısını doğrudan etkileyebildiği ortaya çıkmıştır (Horwitz, 2001).

Konuşma Kaygısı

Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil öğrenme kaygısının bir beceri, görev veya duruma karşı olabileceğini belirtmiş; Gardner & Macintyre (1993) bireyin ikinci dilde konuşurken, dinlerken, okurken veya yazarken gergin bir şekilde tepki verme eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede ulusal ve uluslararası dil eğitimi literatüründe temel dil becerilerine yönelik kaygı durumlarını inceleyen sayısız çalışma bulunmaktadır. Dil eğitiminde kaygı kavramı incelenirken kaygının dört temel dil becerisi ile ilişkisini belirlemeye çalışan araştırmaların, dil öğrenimi ve performans arasındaki ilişkiyi açıklama yönünde katkı sağlaması muhtemeldir (Young, 1990). Dil becerileri göz önüne alındığında hedef dilde konuşmak, diğer becerilere göre dil öğreniminde için en tehdit edici beceri olarak gözükmektedir (Horwitz vd., 1986). Konuşma becerisini kullanırken yaşanan kaygı, diğer becerilere göre daha güçlü ve genel bir kaygı ögesidir (Cheng vd., 1999). Bu beceri dil derslerindeki öğrenciler için sınıf önünde veya kendi yerlerinde olmaları fark etmeksizin en büyük kaygı kaynağıdır (Young, 1990).

Diğer taraftan konuşmanın doğasına özgü kaygı türleri yalnızca yabancı dil sınıflarında değil ana dili konuşucuları tarafından da çoğu zaman kaygıya sebep olabilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kişinin başkalarıyla sözel etkileşimde bulunmaya yönelik yaşadığı sözlü iletişim kaygısı bunun tipik örneklerinden biridir (McCroskey, 1977). Diğer taraftan herhangi bir topluluğun önünde konuşma gibi durumlarda yaşanan çeşitli anksiyete belirtileri de yine konuşmanın sınıf dışında yarattığı kaygılar arasında sayılabilir. Toparlanacak olursa "ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları; psikolojik (topluluk karşısında konuşamama, birebir ilişkilerde konuşamama), konuşma duraksaması, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engeller" konuşma becerisi özelinde kaygıya sebep olacak etkenler arasında sayılabilir (Akkaya, 2012; Gölpınar vd., 2018).

Özetle konuşma kaygısı bireyin sınıf ortamında veya sınıf dışında ana dilinde veya yabancı bir dilde konuşması gerektiği durumlarda yaşadığı kaygı durumu olarak tanımlanabilir. Dil kaygısı çalışmaları incelendiğinde bireylerin konuşma kaygısına yönelik eğiliminin dinleme, okuma veya yazma gibi becerilere yönelik kaygılara göre daha yüksek olabildiği söylenebilir.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

Her hedef kitlenin dil öğreniminde ve temel dil becerilerinde farklı koşullara, deneyimlere, özelliklere sahip olduğu varsayımından hareketle yurt dışında büyüyüp ana dilini veya bir başka deyişle miras dilini öğrenen öğrencilerin de (heritage language learners) kendine özgü durumlara sahip olduğu söylenebilir. Miras dil konuşucuları olarak tanımlanan grup göçmen, azınlık veya mülteci konumundaki iki dilli bireylerdir. İki dilliler, günlük yaşamda birden fazla dilin sürekli kullanıcıları olarak tanımlanabilir (Grosjean, 2008). Dil öğretimi literatüründe aile ve yakın çevreden edindikleri birinci dilleri ana dili-miras dil-aile/ev dili (heritage veya home language), yaşadıkları ülkenin dili ise çoğunluk dili-toplum dili (majority-societal language) olarak ifade edilmektedir (Sevinç & Dewaele, 2018). Bu bireyler ana dillerini aile ve yakın çevre ile kullanırken toplumun genelinde, eğitim ve kamu alanlarında çoğunluk diline maruz kalmaktadırlar. Son dönemde diğer dil öğretim gruplarından farklı olarak ev dilini öğrenmekte olan göçmen kökenli öğrenciler, ana dili veya yabancı dil öğrencilerinden farklı bir hedef kitle olarak ele alınmaktadır.

Türkçe açısından bakıldığında özellikle yoğun olarak Avrupa'da yaşayan Türkler Türkçeyi ana dili/miras dil olarak edinen en büyük hedef kitledir. Miras dil olarak Türkçe öğretimi veya bir başka

deyişle yurt dışındaki Türk çocuklarına (YTÇ) Türkçe öğretimi alanındaki araştırmalar Türklerin yoğun olarak yaşadığı Avrupa ülkelerinde yoğunlaşmaktadır (Ortaköylü vd., 2020). 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'ya ve özellikle yoğun olarak Almanya'ya işçi olarak göçen Türkler, burada yeni ve kalıcı bir hayat kurmuştur. Göçmen Türkler ve aileleri, özellikle ilk kuşaklarda Türkiye'de yaşamış ve Türkçe eğitim görmüş bireyler olsa da göç edilen ülkede dünyaya gelen yeni kuşaklar Türkçeyi yalnızca yakın çevrelerinde kullanmakta; okul, hastane, gündelik ortam gibi eğitim ve kamu alanlarında ağırlıklı olarak çoğunluk diline maruz kalmaktadır. Ana dili ile olan bağları her geçen gün azalmakta olan Avrupa'daki yeni kuşak Türklerin, Türkiye ve Türkçe ile ilişkilerini sürdürebilmesi için o bölgelerde Türkçenin eğitim ve öğretimi çok büyük önem taşımaktadır.

Avrupa'ya genel bir bakışta bulunulursa buradaki Türk öğrencilerle resmî okullarda haftada 2-3 saat Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) veya bazı bölgelerde merkezî veya yerel yönetimin görevlendirdiği öğretmenlerin yürüttüğü Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersiyle, ayrıca çeşitli kamu ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla Türkçe öğretimi yapıldığı görülmektedir. MEB tarafından materyalleri hazırlanan TTK dersi, hedef kitlesi farklı olmasına rağmen dil eğitiminin bütünlüğü ilkesince tıpkı yabancı dil ve ana dili öğrencileri gibi temel dil becerini esas almaktadır (MEB, 2018). Karadağ & Baş (2019) TTK dersinin ve öğretmenlerinin oradaki öğrencilerin kimlik sorunlarını aşabilmesi, özgüven ve aidiyet duygusunu kazanabilmesi, asimile olmaması konularında hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Şu anda sadece Almanya'da 800.000 civarı okul çağı Türk kökenli öğrenci bulunduğu tahmin edilmektedir (Yıldız, 2020) ve bunların yalnızca 89.000'i TTK dersi alma imkânına sahiptir (Yıldız, Arslan, & Thomas, 2021). Mevcut durum göz önüne alındığında miras dil öğrencilerinin Türkçe ve temel dil becerilerindeki yetkinliklerinin özellikle doğal olmayan becerilerde daha az maruz kaldıklarından dolayı Türkiye'deki akranlarından geri kaldığı söylenebilir. Diğer taraftan göç olgusunun getirdiği aidiyet duygusundaki ikilem, baskın dil ve kültürün etkileri, ilgili ülke veya eyalet politikaları, öğrencilerin eğitim hedefleri, ailelerin ana dili bilinci, iki dillik üzerindeki yanlış algılar (ana dili öğreniminin çoğunluk dilini öğrenmede sorun yaşatacağı düşüncesi gibi) Türkçeyi miras dil olarak öğrenenleri farklı çıkmazlara sürükleyebilmektedir.

Belirtilenlere ek olarak dil öğreniminde kaygının ortaya çıkmasındaki sebeplerden en önemlisi o dilde yetkin olmamaktan ileri gelmektedir (Gardner & MacIntyre, 1993). Kaygı unsuru çoğunlukla yabancı dil öğretimi alanında ele alınsa da bu bilgiden hareketle özellikle yarım iki dillilik (iki dilde de akranların gerisinde kalma) veya bir dile hâkimken diğer dilde geri kalma (İleri, 2008; Güzel, 2010) gibi sorunlar yaşayan iki dilli bireylerin de birinci veya ikinci dillerini öğrenirken kaygı yaşayabileceği söylenebilir. Aynı zamanda göçmen kökenli iki dilli öğrenciler koşullar gereğince ailesinden edindiği "anne dilini" (mother tongue) en iyi bildikleri dil olan ana dili (native language) seviyesinde bilmemektedirler. Dahası bu öğrenciler sözlü anlatımda telaffuz, söz dağarcığı gibi konularda sorun yaşamaktadırlar (İnce, 2011). Bu durumda iki dilli öğrencilerin anne diline yönelik formal bir eğitim ortamında tıpkı yabancı dil öğrencileri gibi kaygı yaşamasının muhtemel olduğu söylenebilir.

Bütün bu etkenler göz önüne alındığında YTÇ'nin dil öğretiminde kaygı yaşayabileceği ve bu durumun incelenmesi gerektiği söylenebilir. Sevinç & Dewaele (2018) Hollanda'da yaşayan üçüncü kuşak Türklerin ana dilleri/miras dilleri olan Türkçeye yönelik kaygılarının diğer kuşaklara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Xıao ve Wong (2014) Amerika'daki Çince miras dil öğrencilerinin dil becerisi temelli kaygılarını araştırmış ve öğrencilerin yazmadaki kaygılarının diğer becerilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda ilgili öğrencilerin diğer hedef kitlelerden farklı dil kaygıları olduğu savunulmuştur. Avrupa'daki üçüncü ve sonraki kuşak Türklerin Türkçeye konuşmaya karşı sınıf içi ve sınıf dışındaki kaygı durumlarının yapısı ise henüz araştırılmamıştır ve bu konuda bir ölçme aracı geliştirilmemiştir. Avrupa'daki Türk öğrencilerin, iletişimin temel ögelerinden konuşmaya yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek önem kazanmaktadır. Batı Avrupa ülkelerinin özellikle miras dilin öğrenilmesi ve konuşması yönündeki yaygın olumsuz tutumu (Yağmur, 2006) ve yeni kuşak Türklerin her geçen gün Türkçede daha az yetkin oldukları ve seyrek bir biçimde kullandıkları düşünüldüğünde öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisini geliştirmek ve bu noktada öncelikle konuşmaya yönelik kaygılarını ölçmek değerlidir. Diğer taraftan miras dil öğrencilerinin kaygı durumlarını ölçmeye yönelik uluslararası literatürde yeterli bir ölçek bulunmamaktadır. Xiao & Wong (2014), Tallon, (2006)'dan adapte ederek 6 maddelik bir "Ön Miras Dil

Kaygısı Ölçeği" uygulasa da bunun yeterli olmadığını ve miras dili öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alan bir ölçek geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda bir ölçek geliştirilmesi literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşmaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışındaki kaygılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Bu kapsamda "Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla Likert Tipi ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. "Likert yöntemi, kolay oluşturulabilmesi, yüksek güvenirliği, geçerliğin sağlanabilmesi ve birçok duyuşsal özelliğin ölçülmesinde başarı ile kullanılabilmesi gibi nedenlerle oldukça çok kullanılan bir yöntemdir" (Tekindal, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma Almanya'da MEB tarafından yürütülen TTK derslerine katılan 260 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Gorsuch (1983), ölçek geliştirmede her madde başına en az 5 katılımcının yer alması ve 100 katılımcının altına düşülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Comrey (1988) ise 40 değişkeni (maddeyi) aşmayan çalışmalar için 200 katılımcının oldukça yeterli olduğu görüşündedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, gözlenen madde sayısının her biri için 5 katı örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). 6,5:1 katılımcı oranına (madde başına 6,5 kişi) sahip olan bu çalışmanın örneklem büyüklüğü koşullarını karşıladığı söylenebilir.

Almanya'daki TTK derslerine katılan okul çağı öğrencilerinin sınıf düzeyleri 1 ile 13 arasında değişmektedir. 1.sınıf öğrencileri okuma yazmayı yeni öğrendiği için araştırma dışında bırakılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi 2-13 arasında değişmektedir. Çalışma grubu 140 kız (%53,8), 120 erkek (%46,2) öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem hedef popülasyonun her bir üyesinin eşit ve bağımsız seçilme şansının olduğu örneklemedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu yöntemin amacı evreni temsil eden kişileri seçmek ve bu sayede yanlılığı ortadan kaldırmaktır (Creswell, 2012). Bu çalışmada Almanya'da TTK derslerine katılan Türk öğrencilerin tamamına veri toplama aracı ulaştırılmıştır ve her bir öğrencinin cevap verme olasılığı eşit, yansız ve bağımsız olacak şekilde elde edilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulmasında ulusal ve uluslararası dil eğitiminde konuşma kaygısı araştırmaları, "TTK Dersi Öğretim Programı" konuşma becerisine yönelik kazanımları ve YTÇ'ye Türkçe öğretimi alanındaki çeşitli araştırmalar dikkate alınmıştır (Güler Arı, 2015; Horwitz vd., 1986; İnce, 2011; MEB, 2018; Sevinç & Dewaele, 2018; Xiao & Wong, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). İlgili çalışmalardan doküman analizi tekniğiyle veriler elde edilmiş ve bu veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması

İçerik geçerliliğini sağlamak için uzman görüşünün alınmasında Lawshe tekniği kullanılmıştır (Lawshe, 1975). Türkçe eğitimi, psikoloji/psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimleri alan uzmanları ve TTK dersi öğretmenlerinden oluşan toplam 17 kişilik uzman grubuna 71 maddelik taslak ölçek maddeleri sunulmuştur. Taslak madde havuzu bu hedef kitle için ilk kez geliştirilen bir ölçek olmasından dolayı en doğru maddelere ulaşabilmek adına geniş tutulmuştur. Her

bir madde için içerik geçerlilik oranı (CVR) 0,529 olarak kabul edilmiştir (Ayre & Scally, 2014). CVR'nin altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmış, 6 madde düzeltilmiş ve 34 madde uzmanlar tarafından doğrudan kabul edilmiştir. Son aşamada elde edilen ve yeniden/baştan numaralandırılan 40 maddelik taslak ölçeğe dair CVR değerleri ve İçerik Geçerlilik İndeksi (CVI) Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Lawshe Analizi Tablosu

Eski Madde No	Yeni Madde No	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	CVR	Eski Madde No	Yeni Madde No	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	CVR
1	**1.**	13	4	0	0,529	**36**	**21.**	16	1	0	0,882
2	**2.**	15	2	0	0,765	**37**	**22.**	16	1	0	0,882
3	**3.**	14	3	0	0,647	**40**	**23.**	15	0	2	0,765
6	**4.**	13	2	2	0,529	**41**	**24.**	15	1	1	0,765
8	**5.**	14	3	0	0,647	**42**	**25.**	15	1	1	0,765
12	**6.**	14	0	3	0,647	**49**	**26.**	14	1	2	0,647
15	**7.**	15	2	0	0,765	**50**	**27.**	14	1	2	0,647
18	**8.**	16	1	0	0,882	**51**	**28.**	15	1	1	0,765
20	**9.**	17	0	0	1	**52**	**29.**	16	0	1	0,882
21	**10.**	16	0	1	0,882	**53**	**30.**	17	0	0	1
22	**11.**	15	1	1	0,765	**54**	**31.**	17	0	0	1
23	**12.**	17	0	0	1	**55**	**32.**	14	2	1	0,647
24	**13.**	15	2	0	0,765	**56**	**33.**	14	1	2	0,647
25	**14.**	13	2	2	0,529	**57**	**34.**	16	1	0	0,882
26	**15.**	14	2	1	0,647	**61**	**35.**	13	4	0	0,529
30	**16.**	13	4	0	0,529	**63**	**36.**	13	2	2	0,529
31	**17.**	15	1	1	0,765	**64**	**37.**	13	2	2	0,529
32	**18.**	15	0	2	0,765	**65**	**38.**	14	1	2	0,647
33	**19.**	13	3	1	0,529	**66**	**39.**	16	1	0	0,882
34	**20.**	14	2	1	0,647	**67**	**40.**	14	3	0	0,647
Toplam Uzman Sayısı: 17											
CVR: 0,529											
CVI: 0,729											

Ön Deneme Uygulaması

Ön deneme uygulaması hedef kitleye uygun 33 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonucunda ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin 5'li likert tipindeki "Tamamen katılıyorum-katılmıyorum" veya "Hiç Katılmıyorum-Katılmıyorum" gibi puanlamalar arasındaki farkı yeterince ayıramadıkları gözlenmiştir. Bunun sonucunda 5'li likert tipi yerine asıl uygulamanın 3'lü likert tipi ölçek aracığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Literatür incelendiğinde 3'lü likert tipi ölçeklerin yeterince geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği (Alan & Atalay Kabasakal, 2020; González-Betanzos vd., 2012; Jacoby vd., 1971) ve K-12 düzeyi çocuklarda cevap seçeneklerinin artırılmasının dil gelişim düzeyi, sözel hafıza ve anlama becerilerindeki sınırlılıklar sebebiyle güvenilirliği düşürebileceği belirtilmiştir (Hox & Borgers, 2001).

Diğer taraftan maddelerin oluşturulmasında basit ve sade bir dil tercih edilse de özellikle Türkçe becerileri yeterince gelişmemiş olan Almanca baskın iki dilli öğrencilerin ölçekteki bazı maddeleri anlamakta güçlük çektiği tespit edilmiştir. Bu sebeple asıl Türkçe formun altına açıklama niteliğinde parantez içerisinde Almanca çevirileri eklenmiştir. Çeviri aşamasında çeviri-tekrar çeviri tekniği kullanılmıştır. Bir uzman aracılığıyla ölçeğin Türkçe formu Almancaya tercüme edilmiş; sonrasında ulaşılan Almanca form başka bir uzman aracılığıyla Türkçeye tercüme ettirilerek ilk form ve son form karşılaştırılmıştır. İkinci çeviri aşamasında asıl formdaki maddelere büyük ölçüde ulaşılmıştır. İkinci aşamada çeviri farklılığı görülen 2 madde uzman grubu tarafından ortak bir şekilde yeniden ele

alınmış ve düzeltilmiştir. Ölçek maddelerinin her birinin altına öğrencilerin Türkçe formu anlamadıklarında destek sağlaması için konulan Almanca açıklamalar bu işlem sonrasında tamamlanmıştır. Yönergede katılımcıların Türkçe formu anlamadıkları takdirde Almanca açıklamayı dikkate alması gerektiği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri setinin çözümlenmesinde SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 programlarından yararlanılmıştır (Arbuckle, 2016; IBM, 2019). Analiz öncesinde ilk olarak çoklu uç değerler incelenmiştir. Bu kapsamda Mahalanobis uzaklık ve olasılık değerleri incelenmiş; olasılık değeri ,01 olanlar veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca normalliğin incelenmesinde basıklık-çarpıklık değerleri ve Barlett Küresellik Testi esas alınmıştır. Her bir madde için çarpıklık ve basıklık değerleri +/- 2 aralığında ve Barlett testinin anlamlılık değeri ,05'ten küçük olduğundan veri setinin normalliği karşıladığı kabul edilmiştir (George & Mallery, 2020). Doğrusallığın incelenmesinde saçılma diyagramı kullanılmış ve doğrusallıktan aşırı bir sapmanın olmadığı görülmüştür.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Küresellik Testi (Bartlett test of Sphericity) yapıldıktan sonra keşfedici faktör analizi (KFA) yapılmıştır. KFA'da Maksimum Olasılık (Maximum Likelihood) faktörleştirme tekniği; Maksimum Değişkenlik (Varimax) dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Sonrasında güvenilirliğin incelenmesi için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alfa), korelasyon katsayıları (Pearson), madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve alt ve üst %27'lik gruplar arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Son olarak doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) veri analizi süreci tamamlanmıştır.

Bulgular

Keşfedici Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Araştırmanın KFA'ya uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Ayrıca çalışmada KMO değerinin ,935 (mükemmel) ve Barlett Küresellik Testi'nin 6481,133 (p<,000) olarak sonuçlanmasına dayanılarak verilerin KFA yapılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Snedecor & Cochran, 1989). Taslak madde formundaki 40 maddenin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) ,956 olarak bulunmuş, güvenilirlik katsayısını düşüren bir değişkenle karşılaşılmamıştır. Ek olarak bu formdaki madde-toplam korelasyonlarının ,30 ile ,74 arasında değiştiği ve ölçek maddelerinin ayırt edicilik açısından yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2020).

Bir ölçek geliştirme çalışması olan bu araştırmada, örtük bir yapının ortaya çıkarılması hedeflendiği için faktörleştirme tekniği olarak Maksimum Olasılık; ölçekte hazırlanan maddelerin birçoğu ilk defa test edildiği ve aralarındaki ilişkilere dair kesin bir yorum yapılamadığından dik (ortogonal) döndürme yöntemlerinden Varimax tercih edilmiştir (Seçer, 2015). Her bir maddenin seçilmesinde faktör yük değerinin minimum ,32 olmasına ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerde ,10'dan yüksek bir fark olmasına dikkat edilmiştir (Çokluk vd., 2021). KFA sonucunda bu şartları karşılamayan maddeler ölçek dışı bırakılmıştır (2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 17, 18, 20, 22, 25, 28, 34, 39, 40). Bununla birlikte 1. madde tek başına ayrı bir faktöre yüklenmiştir. Raubenheimer, (2004) çok boyutlu bir ölçekte her faktöre en az üç maddenin yüklenmesi gerektiğini belirtmiş; Worthington & Whittaker, (2006) ve Samuels (2017) böyle bir durumla karşılaşıldığında ilgili faktörün silinmesi gerektiğini belirtmektedir. İlgili faktörün silinmesi doğrultusunda herhangi bir faktöre ,32 düzeyinde yüklenmediği için madde 1 ve binişik yüklenme sebebiyle madde 32 de ölçekten çıkartılmıştır. KFA sonrasında döndürülmüş faktör matrisi sonuçları ve faktör yükleri raporlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.
Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde	**Faktör**		
	F1	F2	F3
37. Günlük hayatta Türkçe konuşurken bana gülünmesinden korkuyorum.	,739		
30. Türkiye'de Türkçe konuşulan bir ortamda söz almaktan çekiniyorum.	,717		
29. Yaşadığım ülkede Türkçe konuşulan bir ortamda söz almaktan çekiniyorum.	,711		
33. Yaşadığım ülkede Türkçe konuştuğumda dışlanmaktan endişeleniyorum.	,660		
27. Yaşadığım ülkede biri bana Türkçe soru sorduğunda tedirgin hissediyorum.	,654	,404	
36. Günlük hayatta Türkçe sesleri yanlış çıkardığımda utanıyorum.	,652		
35. Günlük hayatta Türkçeyi yaşadığım ülkenin aksanıyla konuştuğum için rahatsızlık hissediyorum.	,649		
38. Günlük hayatta Türkçeyi iyi konuştuğumda yaşadığım ülke dilinde başarısız olmaktan korkuyorum.	,630		
24. Türkiye'deki akrabalarımla Türkçe konuşurken geriliyorum.	,518		
26. Yaşadığım ülkede evimin dışında Türkçe konuşmaktan kaçınıyorum.	,490		
14. Türkçe öğretmeni hazırlandığım konuşmayı yapmamı istediğinde geriliyorum.		,714	
19. Türkçe dersinde konuşurken dil kurallarına uymadığımda gergin hissediyorum.		,676	
13. Konuşma etkinliği yaparken bildiğim şeyleri unutuyorum.		,649	
16. Türkçe dersinde konuşmayı beklerken endişeli hissediyorum.	,387	,632	
9. Konuşurken Türkçe öğretmenimin yanlışlarımı düzeltmesi beni kaygılandırıyor.		,628	
6. Türkçe dersinde hazırlıksız konuşma yaparken elim titriyor.		,615	
4. Türkçe dersinde düşündüklerimi anlatamadığımda ne diyeceğimi bilemiyorum.		,584	
31. Türkiye'ye gittiğimde insanlarla rahatlıkla iletişim kurabiliyorum. (Ters Madde)			,733
15. Türkçe dersinde konuşmaktan hiçbir korkum yok. (Ters Madde)			,651
23. Yaşadığım ülkedeki akrabalarımla Türkçe konuşmaktan hiçbir kaygım yok. (Ters Madde)			,614
12. Türkçe öğretmeni bana soru sorduğunda rahatlıkla cevaplıyorum. (Ters Madde)			,605
21. Ailemle Türkçe konuşurken kendimi rahat hissediyorum. (Ters Madde)			,579

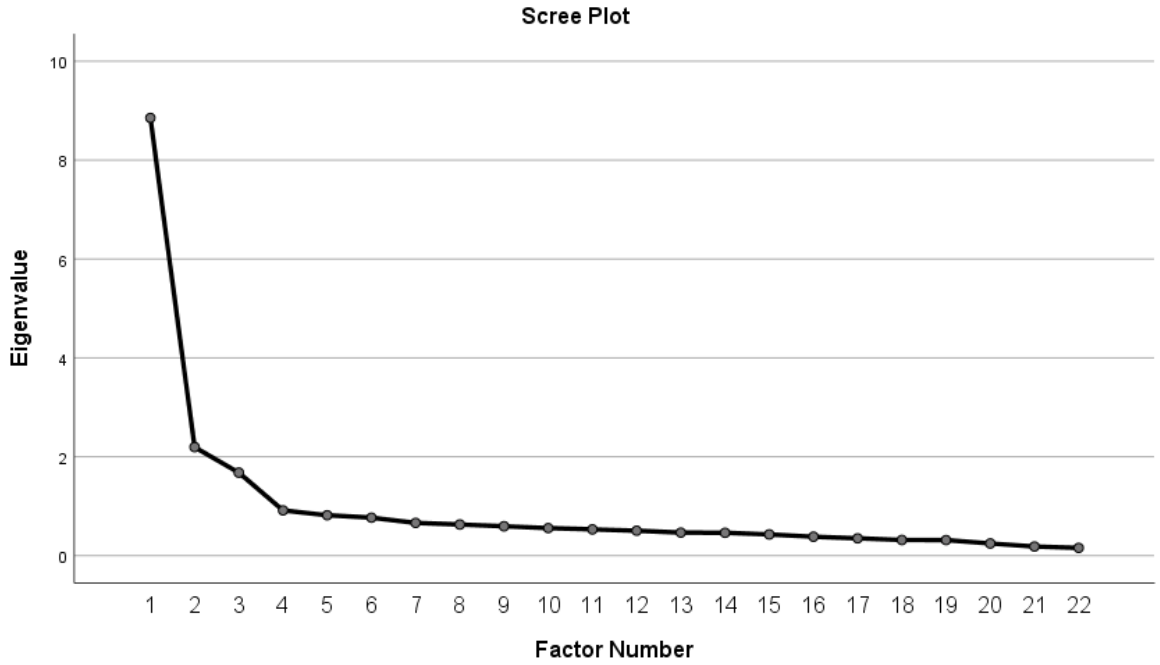
Tablo 2 incelendiğinde faktör yüklerinin tamamının ,32'den büyük olduğu ve en büyük faktör yükünün ,739 olduğu görülmektedir. KFA sonrasında 3 faktörlü 22 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Faktör 1 incelendiğinde tüm maddelerin sınıf dışı konuşma kaygısı durumlarını ve Faktör 2'nin ise sınıf içi konuşma kaygısı durumlarını yansıttığı görülmektedir. Woodrow (2006)'daki isimlendirmeye uygun gözüken bu durumdan dolayı faktör 1 "Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı"; faktör 2 ise "Sınıf İçi Konuşma Kaygısı" olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan faktör 3 incelendiğinde ölçekteki ters maddelerin tek bir faktörde toplandığı görülmektedir. Bu faktördeki maddelerin tamamı konuşmaya dair rahatlık/kaygısızlık/güven durumunu yansıtmaktadır. Yaikhong & Usaha (2012) çalışmasındaki konuşmada rahatlık olarak tanımlanan 4. Faktörle benzer görülmesinden dolayı faktör 3 "Konuşmada Rahatlık" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3.
Öz Değer ve Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	**Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)**			**Toplam Faktör Yükleri**			**F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları**		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
F 1	8,854	40,246	40,246	8,387	38,123	38,123	4,884	22,199	22,199
F 2	2,194	9,975	50,221	1,681	7,640	45,763	3,710	16,865	39,064
F 3	1,679	7,630	57,850	1,174	5,337	51,100	2,648	12,036	51,100

Tablo 3 incelendiğinde Maksimum Olasılık yöntemiyle ortaya çıkan 3 faktörün toplam varyansın %51,100'ini açıkladığı görülmektedir. Faktör 1 bu varyansın %22,199'unu, faktör 2 %16,865'ini, faktör 3 ise 12,036'sını oluşturmaktadır. Çok faktörlü yapılarda açıklanan varyansın %40 ile %60 yeterli görülmesinden hareketle, bu değerlerin yeterli olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005; akt. Çokluk vd., 2021).

Yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) baskın faktörleri ortaya çıkarmaktadır ve faktör azaltmaya yardımcı olmaktadır (Çokluk vd., 2021). Şekil 1. incelendiğinde ölçeğin 4.faktörden itibaren plato yapmaya başladığı ve dolayısıyla herhangi bir faktör çıkarımına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Öz Değerlere İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Güvenilirliğe Yönelik Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla, öncelikle ölçek ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu için α=,915, ikinci alt boyutu için α=,868; üçüncü alt boyutu için α=,803, tamamı için ise α=,923 olarak bulunmuştur (Tablo 4). Psikolojik bir test için Cronbach's Alfa değerinin 0,70 üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu sebeple ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4.
Ölçeğe Ait Cronbach's Alfa Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alfa
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	,915
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	,868
Konuşmada Rahatlık	,803
Toplam	,923

Maddelerin iç tutarlılığını analiz etmek için madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının r=,346 ile r=,739 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 5). Madde toplam korelasyonlarının ,30'dan büyük olduğu durumlarda iyi derecede ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 5.
Madde Toplam Test Korelasyonları

Madde	rj_x	Madde	rj_x
Madde 37	,739	Madde 19	,565
Madde 30	,715	Madde 13	,584
Madde 29	,759	Madde 16	,653
Madde 33	,605	Madde 9	,581
Madde 27	,733	Madde 6	,525
Madde 36	,710	Madde 4	,425
Madde 35	,648	Madde 31	,528
Madde 38	,492	Madde 15	,460
Madde 24	,557	Madde 23	,499
Madde 26	,524	Madde 12	,451
Madde 14	,589	Madde 21	,346

rj_x=Madde Toplam Korelasyonları

Güvenilirlik analizlerine madde ayırt edicilik analizleriyle devam edilmiştir. Maddelerin ham puanlara göre alt ve üst %27'lik grupları ayırt etme gücünün hesaplanması amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Alt ve üst grupların maddelere verdiği puan ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda tüm maddelerin ,00 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca alt ve üst %27'lik dilimde yer alan öğrencilerin hem toplam puan hem de faktör puanları açısından anlamı farklılaşma olduğu gözlenmiştir (p<,000)(Tablo 6). Bu sonuçlardan yola çıkarak ölçeğin alt ve üst grupları manidar bir biçimde ayırt ettiği söylenebilir.

Tablo 6.
Ölçeğin % 27'lik Üst ve Alt Grupların Faktör Ortalamaları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t Testi*		
						t	*Sd*	*p*
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	Üst	70	2,06429	,519207	,062057	16,140	138	,000
	Alt	70	1,05000	,082970	,009917			
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	Üst	70	2,28980	,421944	,050432	22,132	138	,000
	Alt	70	1,11020	,144241	,017240			
Konuşmada Rahatlık	Üst	70	2,06857	,520742	,062241	16,308	138	,000
	Alt	70	1,03429	,101989	,012190			
Toplam	Üst	70	2,13701	,314108	,037543	28,027	138	,000
	Alt	70	1,06558	,060260	,007202			

Güvenilirlik analizlerine son olarak faktörler arası ve ölçek toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin Pearson Korelasyonu ile tespit edilmesiyle devam edilmiştir (Tablo 7). Sonuçlar, faktörlerin birbirleriyle ve ölçekle ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ölçeğin aynı yapıyı ölçtüğü söylenebilir. Ek olarak, çalışmada 3. faktördeki maddeler ters kodlanarak analiz edilmiştir. Bu sebeple "Konuşmada Rahatlık" faktörü aslında diğer faktörlerle ters bir korelasyon içindedir.

Tablo 7.
Faktörler Arası ve Faktör Toplam Korelasyonları

Puanlar		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Toplam
(1) Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	r	1	,618**	,503**	,911**
	p		,000	,000	,000
	n	260	260	260	260
	r	,618**	1	,337**	,815**
	p	,000		,000	,000

(2) Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	n	260	260	260	260
(3) Konuşmada Rahatlık	r	,503**	,337**	1	,694**
	p	,000	,000		,000
	n	260	260	260	260
Toplam	r	,911**	,815**	,694**	1
	p	,000	,000	,000	
	n	260	260	260	260

***p < ,01*

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Model, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır (Şekil 2). DFA yürütülürken ölçek modelinin uyumunun incelenmesinde mutlak (absolute), sıkı (parsimonious) ve karşılaştırmalı (comparative) uyum indeksleri incelenmiştir ve her türden en az bir indeks değerine yer verilmiştir (Brown, 2015). Buna göre x^2 /df değeri 2,244'tür ve 3'ün altında olması modelin iyi bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ölçeğin uyumunu doğrulamak için hesaplanan uyum indeksleri değerleri sırasıyla şu şekildedir: RMR=0,026, SRMR=0,050, RMSEA=0,071, CFI=0,916, TLI =0,906 (Tablo 8). Tüm değerler incelendiğinde modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu söylenebilir (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2016).

Tablo 8.
Model Uyum İstatistikleri

Model	**x^2**	**df**	**x^2/df**	**RMR**	**SRMR**	**RMSEA**	**CFI**	**TLI**
DFA	462,261	206	2,244	0,026	0,050	0,071	0,916	0,906

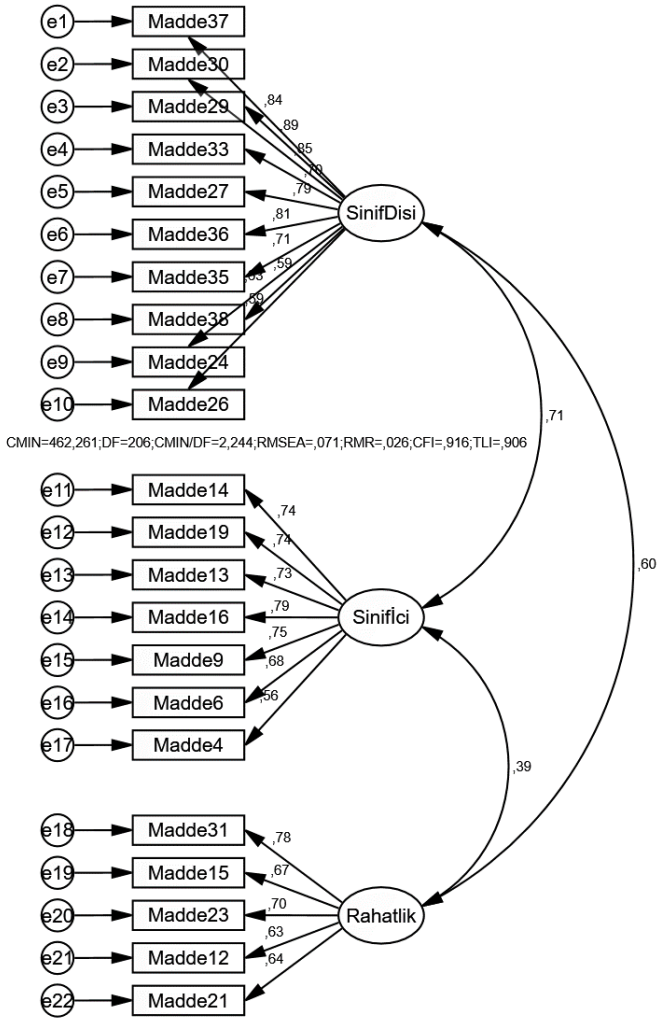
DFA sonucunda 22 madde için standartlaştırılmış yol katsayılarının (path estimates) ,558 ile ,888 arasında değiştiği ve tamamının ,5'ten büyük ve ortalamasının ,7'nin üzerinde görülmektedir (Hair vd., 2019)(Tablo 9). Bununla birlikte faktörlerin iç tutarlılığını analiz etmek amacıyla yalnızca kompozit/karma güvenilirliği yansıtan CR (composite reliability) değerleri incelenmiştir. CR değerleri faktör 1 için ,925, faktör 2 için ,879 ve faktör 3 için ,814'tür. Faktörlere ait tüm CR değerlerinin ,7'nin üzerinde olduğu karma güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir (Malhotra & Satyabhusan, 2016).

Tablo 9.
Model Geçerlilik ve Güvenilirlik Tablosu

Faktör	**Yol**	**Madde**	**β_1**	**β_0**	**SE**	**CR**	**P**	**CR**
Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı	→	M37	1	0,843				0,925
	→	M30	1,084	0,846	0,064	16,889	<0,001	
	→	M29	1,029	0,888	0,056	18,398	<0,001	
	→	M33	0,814	0,701	0,064	12,697	<0,001	
	→	M27	0,897	0,794	0,059	15,247	<0,001	
	→	M36	0,96	0,809	0,061	15,695	<0,001	
	→	M35	0,843	0,708	0,065	12,875	<0,001	
	→	M38	0,652	0,594	0,064	10,202	<0,001	
	→	M24	0,764	0,626	0,07	10,896	<0,001	
	→	M26	0,71	0,588	0,071	10,058	<0,001	
Sınıf İçi Konuşma Kaygısı	→	M14	1	0,742			<0,001	0,879
	→	M19	0,965	0,744	0,084	11,482	<0,001	
	→	M13	0,951	0,725	0,085	11,172	<0,001	
	→	M16	1,051	0,786	0,086	12,155	<0,001	
	→	M9	0,921	0,75	0,08	11,576	<0,001	
	→	M6	0,89	0,681	0,085	10,463	<0,001	
	→	M4	0,803	0,558	0,095	8,494	<0,001	
	→	M31	1	0,777			<0,001	0,814

	→	M15	0,88	0,666	0,089	9,851	<0,001
Konuşmada	→	M23	1,006	0,7	0,097	10,35	<0,001
Rahatlık	→	M12	0,77	0,628	0,083	9,278	<0,001
	→	M21	0,85	0,64	0,09	9,462	<0,001

β_1=Stardartlaştırılmamış yol katsayıları β_0 = Stardartlaştırılmış yol katsayıları



Şekil 2. DFA Diyagramı

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada "Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirliği incelenmiştir. Literatür taraması, uzman grubunun onayı ve pilot uygulama sonrasında hazırlanan 40 maddelik taslak ölçeğin esas uygulaması, Almanya'da aktif olarak TTK derslerine katılan 2-13. sınıf düzeyi aralığındaki 260 Türk öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda 18 madde silinerek 3 faktörden oluşan 22 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. *Sınıf dışı konuşma kaygısı* faktörü 10 maddeden; *sınıf içi konuşma kaygısı* faktörü 7 maddeden; *konuşmada rahatlık* faktörü 5 maddeden meydana gelmektedir. 3'lü likert tipinde olan bu ölçekte alınabilecek en yüksek puan 66; en düşük puan ise 22'dir. KFA sonrasında ulaşılan 22 maddelik ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına ait güvenilirlik katsayıları (Cronbach's Alfa); madde toplam korelasyonları; ölçeğin % 27'lik alt-üst gruplarının madde, faktör ve toplam puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık (bağımsız gruplar t-testi sonuçları); ölçeğin alt boyutları ve toplam puanların arasındaki ilişkiler (Pearson korelasyonu sonuçları) ölçeğin güvenilir, ayırt edici ve aynı olguyu ilişkili şekilde ölçen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu incelemeler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA'da incelenen uyum indeksleri ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma

sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca yol katsayıları ve CR değerleri de gereken şartları karşılamaktadır. Sonuç olarak ilgili ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

TTK dersi öğrencilerin göçmen kökenli olan olmaları, ulusötesi kimlikleri mevcut konuşma kaygısı ölçeklerini bu grup için yetersiz kılmaktadır (Sevinç, 2020). Özellikle bu grubun sosyal bağlamlardaki kaygı durumlarını da dikkate alan bir ölçme aracı geliştirilmesi gerekmektedir (Xiao & Wong, 2014). Bu bağlamları dikkate alan bu araştırma, ilgili alandaki literatürü tarayarak sınıf dışı konuşma kaygılarını ölçen bir yapıya ulaşmıştır. *Sınıf dışı konuşma kaygısı* faktörü, öğrencilerin ev sahibi ülke ve asıl ülkelerindeki, aile ve çevrelerine yönelik sınıf dışında yaşadıkları durumlara yönelik konuşma kaygılarını yansıtmaktadır. Woodrow (2006)'daki sınıf dışı konuşma kaygısı faktörüyle aynı isimlendirme kullanılsa da o çalışmada yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin konuşulduğu ülkeyi ve yabancı dil öğrenme durumunu esas almaktadır. Bu çalışmada ise sınıf dışı konuşma kaygısı faktöründeki maddeler sadece öğrenme durumundan kaynaklı durumları değil, göçmen kökenli iki dilli öğrencilerin bireysel özelliklerini ve miras dil bağlamını ortaya koymuştur.

Diğer taraftan araştırmadaki çalışma grubu miras dilini öğrenmekte olan Türkçe dersi öğrencileridir. Sınıf dışı bağlamların yanı sıra özellikle miras dil öğrencilerinin kaygılarını sınıf içinde yani dil öğretimi bağlamında da inceleyen çeşitli araştırmalar vardır (Coryell & Clark, 2009; Prada vd., 2020; Michael Tallon, 2009; Xiao & Wong, 2014). Benzer çalışmalarda özellikle yabancı dil öğretimi sınıfları için geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (Horwitz vd., 1986; Woodrow, 2006; Yaikhong & Usaha, 2012). TTK dersi öğretim programı incelendiğinde buradaki dil öğretimi kazanımlarının da dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçladığı ve bu yönden yabancı dil öğretimi ile benzeştiği söylenebilir (MEB, 2018). Dil öğretiminin bir bütün olması ilkesinden hareketle ilgili çalışmalar dikkate alınarak sınıf içi bağlamlar için taslak ölçeğe 20 madde eklenmiş bunların 7 tanesi *sınıf içi konuşma kaygısı* olarak adlandırılan faktörde toplanmıştır. Bu faktör öğretmen, sınıf arkadaşı ve konuşma etkinliği gibi eğitimle illgili konuşma durumlarını ortaya koymaktadır.

Sınıf içi ve sınıf dışı konuşma durumlarından 6'sı taslak ölçekte ters madde olarak ölçeğe eklenmiştir ve ters kodlanarak analiz edilmiştir. KFA sonucunda bu 6 maddeden 1'i (18) binişik yüklenme sebebiyle ölçekten çıkartılırken 5 madde (12, 15, 21, 23, 31) tek bir faktörde toplanmıştır. Bu maddeler genel olarak öğrencilerin sınıf içi veya dışı durumlara karşı kaygısızlığını, rahatlığını ortaya koymaktadır. Kaygının bir diğer yönü olan kaygısızlık veya rahatlığın, kaygı ile zıt bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalarda "konuşmada rahatlık" veya "konuşmaya yönelik özgüven" gibi faktörlerin olduğu görülmektedir (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). Hem bu çalışmalar hem de ilgili maddeler göz önünde bulundurularak bu faktör *konuşmada rahatlık* olarak adlandırılmıştır. Bu ölçeği kullanan gelecek çalışmaların, ilgili ters maddeleri analiz ederken bu maddelerin ters madde olduğunu ve ters olarak kodlanması gerektiğini göz önünde bulundurmalıdır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanı, Türkçe eğitimi içerisinde bir alt alan olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi, tek dilli ana dili olarak Türkçe öğrencileri ve Türkçe öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçekleri hazırlansa da bu alt alanda öğrenim gören öğrenciler için henüz bir kaygı ölçeği geliştirilmemiştir. Bu çalışma kaygı çalışmalarında ön plana çıkan "konuşma" becerisine yönelik olarak geliştirilen ilk çalışmalardandır. Bu çalışmaya ek olarak YTÇ'ye yönelik dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik kaygı ölçekleri geliştirilebilir. Bu ölçekle birlikte YTÇ'nin diğer becerilerdeki kaygı durumlarını ve bu beceriler arası ilişkileri inceleyen çalışmalar, YTÇ'ye Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacaktır. Ek olarak bu alan, henüz yeterince çalışılmadığı için ortaya konacak her çalışma bu grubu tanımak ve bu gruba yönelik öğretim araçları tasarlamak yolunda önem taşıyacaktır.

Xiao & Wong (2014) tarafından Tallon (2006)' dan adapte edilerek hazırlanan Miras Dil Kaygısı Ön Ölçeği'nden sonra bu çalışmanın doğrudan miras dil öğrencilerinin özelliklerini esas alan ilk kaygı ölçeklerinden biri olduğu söylenebilir. Bu anlamda iki dilliler ve miras dil öğrencilerine yönelik gelecek çalışmaların yeni gizil değişkenleri veya durumları ortaya çıkarması kuvvetle muhtemel olsa da mevcut durumda bu çalışmanın ilgili alana katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi
Karar tarihi= 09.01.2021
Belge sayı numarası= E-73613421-604.01.02- 2101090022

Uygulama İzni

Kurul adı = Millî Eğitim Bakanlığı
Karar tarihi= 05.03.2021
Belge sayı numarası= E-49614598-605.01-21829913

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %60; ikinci yazarın ise %40'tır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Teşekkür

Nurdan Yıldız Gündüz, Sezin Kavak, Talha Göktentürk, Tamer Çınar ve Zekiye Durmuşkaya'ya çalışmamıza verdikleri dil desteği için teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 405–420.

Alan, Ü., & Atalay Kabasakal, K. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100895

Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Arbuckle, J. L. (2016). Amos (Version 24.0) [Bilgisayar Programı]. Chicago: IBM SPSS.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 79–86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research* (2nd ed.). Newyork: The Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştimede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470–483.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum* (28th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety : Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, *49*(3), 417–446.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*(5), 754–761.

Coryell, J. E., & Clark, M. C. (2009). One Right Way, Intercultural Participation, and Language Learning Anxiety: A Qualitative Analysis of Adult Online Heritage and Nonheritage Language Learners. *Foreign Language Annals*, (42), 483–504.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.

Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *47*(1), 103–124.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, *26*(1), 1–11. https://doi.org/10.1017/S0261444800000045.

George, D., Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference.* New York: Routledge.

González-Betanzos, F., Leenen, I., Lira-Mandujano, J., & Vega-Valero, Z. (2012). The Effect of the Number of Answer Choices on the Psychometric Properties of Stress Measurement in an Instrument Applied to Children. *Evaluar*, *12*, 43–59.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki*. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 75–85. https://doi.org/10.31464/jlere.425224

Güler Arı, T. (2015). *İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Güzel, A. 2010. *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. 2. bs. Ankara: Öncü Kitap.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Hampshire: Cengage Learning.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112–126. https://doi.org/10.1017/s0267190501000071

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Hox, J. J., & Borgers, N. (2001). Item nonresponse in questionnaire research with children. *Journal of Official Statistics*, *17*(2), 321–335.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: SAGE.

IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, New York: IBM Corp

İleri, E. 2008. İki Dilli Ortamda Dil Edinimi ve Eğitimde Şans Eşitliği. *Die Gaste*. (3): 3.

İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Jacoby, J., Matell, M. S., Pruden, H. 0, Peterson, R. A., Darden, W. R., Reynolds, F. D., & Crocker, D. C. (1971). Three-Point Likert Scales Are Good Enough. In *Journal of Marketing Res-earch*.

Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, (28), 563–575.

Malhotra, N. K., & Satyabhusan, D. (2016). *Marketing research: An applied orientation* (7th ed.). Chennai: Pearson.

McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, *4*(1), 78–96.

MEB. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Retrieved from https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf

Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2020). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 87–112. https://doi.org/10.16916/aded.625414

Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P., & Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92–113. https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4

Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximize scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology* , *30*(4), 59–64.

Samuels, P. (2017). *Advice on exploratory factor analysis*. Birmingham: Birmingham City University

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: Routledge.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevinç, Y. (2020). Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. In *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 84–108). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501510175-005

Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, *22*(2), 159–179. https://doi.org/10.1177/1367006916661635

Snedecor, G. W., & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods* (8th ed.). Iowa City: Iowa State University Press.

Tallon, Michael. (2006). *Foreign language anxiety in heritage students of Spanish: To be (anxious) or not to be (anxious)? That is the question* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Graduate School of The University of Texas at Austin. Erişim Adresi: http://www.library.utexas.edu/etd/

Tallon, Michael. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, *42*(1), 112–137. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11th ed.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, *37*(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806–838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring Heritage Language Anxiety: A Study of Chinese Heritage Language Learners. *The Modern Language Journal*, *98*(2), 589–611. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12085.x

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, *134*, 31–48.

Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, *5*(12), 23–35. https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p23

Ergüt, S. E., & Baş, B. (2021). Heritage language speaking anxiety scale for bilingual Turkish students living abroad. *Journal of Mother Tongue Education*, *9*(4), 1185-1215.

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

Geliş/Received: 16.08.2021 Kabul/Accepted: 19.09.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad*

Selçuk Emre ERGÜT[**]
Bayram BAŞ[***]

Abstract
This study aims to develop a valid and reliable scale to measure the in-class and out-of-class speaking anxieties of Turkish learners as a heritage language. The study was conducted with 260 bilingual Turkish students attending Turkish Language and Culture (TLC) courses in Germany after the literature review, developing the item pool, collecting expert opinions, and pre-plot stages. As a result of exploratory factor analyses, it has been achieved a three-factor structure with 22 items consisting of factors that in-class speaking anxiety, out-of-class speaking anxiety, and comfort in speaking. For the full-scale and the sub-dimensions, it was observed that the Cronbach's Alpha coefficients range from .803 to .923, the Pearson coefficients from .337 to.911, and item-total correlation coefficients range from .346 to .739. Lastly, the model fit indices in the scope of confirmatory factor analysis (CFA) demonstrate that the scale has an acceptable goodness-of-fit. CFA results indicate that standardized loading estimates are between .558 and .888, and composite reliability (CR) values are above .7. In conclusion, the scale is presented as a valid and reliable instrument.
Keywords: bilingualism, heritage language, speaking anxiety, Turkish Language and Culture course, teaching Turkish to heritage language learners

Introduction

Evaluating the affective characteristics of students plays a vital role in establishing an effective learning environment. Students may have various affective attributes such as adopting a positive or negative attitude towards individuals and/or environmental factors (teacher, other students, school, etc.), feeling anxious or confident. These attributes of students should be considered before, during, and after the class, and the instruction should be planned and executed accordingly.

Anxiety is a prominent affective characteristic that must necessarily be handled in the learning process. Having anxiety about learning for various reasons or being completely unconcerned can influence the learning process negatively. Language anxiety, the anxiety for mathematics, failure, or exams are some of the examples. At the same time, a certain level of anxiety is positive in teaching and can be a driving force for the student (Tekindal, 2015). The description of anxiety is "a feeling of tension that usually arises with the idea that something bad is going to happen without any reason" (TDK, 2011: 1363). Although anxiety is usually considered one-way as it causes individuals to be nervous, on the other hand, it causes excessive comfort or relaxation against a situation (Anderson & Bourke, 2000).

* This study was produced from the master's thesis carried out by Res. Asst. Selcuk Emre Ergut under the supervision of Prof. Dr. Bayram Bas and was presented as an oral presentation at III. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks on 28 May 2021.

[**] Res. Asst., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Istanbul, selcukemreergut@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6626-172X
[***] Prof. Dr., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Istanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3569-9395

When we consider anxiety as limited to language learning, we can put it in the category of specific anxiety responses (Horwitz et al., 1986). In the context of language education, language anxiety has been the main problem of numerous studies since Horwitz's scale which mainly discusses concerns about speaking skills (Horwitz et al., 1986). Gardner & Macintyre (1993: 5) define this concept as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient in". It has been revealed that the anxiety experienced by especially foreign language students can directly affect language education and achievement (Horwitz, 2001).

Speaking Anxiety

Horwitz et al. (1986) noted that the anxiety for foreign language learning may be against a skill, task, or situation; Gardner & Macintyre (1993) emphasized that an individual tends to react nervously when speaking, listening, reading, or writing in a second language. In this framework, there are numerous studies in the national and international literature on language education that examine states of anxiety for four basic language skills. While studying the concept of anxiety in language education, studies that attempt to determine the relationship of anxiety with four basic language skills are likely to contribute to explaining the relationship between language learning and performance (Young, 1990). Speaking in the target language appears to be the most threatening ability in language learning compared to other skills (Horwitz et al., 1986). Anxiety experienced when using speaking skills is a general and stronger factor of anxiety compared to other skills (Cheng et al., 1999). This skill is a major anxiety factor for students in language courses, regardless of whether they are in front of the class or their place (Young, 1990).

On the other hand, anxiety types that are specific to the nature of speaking are often encountered as a skill that can cause anxiety not only in foreign language classes but also for native speakers. The oral communication apprehension, which is experienced by a person in verbal interaction with others, is one of the typical examples of this (McCroskey, 1977). On the other hand, various anxiety symptoms experienced in situations such as speaking in front of any community can also be counted among the speaking anxieties outside the classroom. "Voice, intonation, stress, pronunciation errors; psychological features (inability to speak in front of the community, inability to speak in one-to-one relationships), speech pause, inability to apply grammar rules, lack of knowledge, inability to focus on speaking, social barriers and physical reasons " are among the factors that will cause anxiety in speaking skills (Akkaya, 2012; Gölpınar et. al., 2018).

In summary, speaking anxiety (SA) can be defined as a state of anxiety that a person experiences inside or outside a classroom environment when they need to speak in their first language or a second language. In the previous studies, the tendency of individuals for SA may be higher than anxieties for skills like listening, reading, or writing.

Teaching Turkish to Heritage Language Learners

With the assumption that each target group has different conditions, experiences, and characteristics in language learning and proficiency in basic language skills, it is possible to say for heritage language learners who grow abroad and learn their mother tongue, or in other words heritage language, have their specific states. The group identified as heritage speakers are bilingual individuals who are immigrants, minorities, or refugees in a country. Bilinguals can be defined as constant users of languages or dialects in daily life (Grosjean, 2008). In the language teaching literature, their first language acquired from family and surrounding community are expressed as heritage or home language, and the language of the country they live in is expressed as the majority or societal language (Sevinç & Dewaele, 2018). These individuals are exposed to the majority language in society, education, and public areas while they use their mother tongue with family and the close circle. Recently, students with an immigrant background who are learning their home language, unlike other language teaching groups, are treated as a different target group than native or foreign language learners.

With regards to Turkish, the largest target audience that acquires Turkish as a heritage language is especially Turkish individuals living in Europe. The studies in Teaching Turkish to Heritage

Learners are mostly conducted in European countries in which Turkish people live extensively (Ortaköylü, Satılmış, & Eyüp, 2020). Since the 1960s, Turkish people who emigrated to Europe and especially to Germany as workers have established a new and permanent life there. Although immigrant Turks and their families are individuals who lived in Turkey especially in the earlier generations and received Turkish education, new generations born in the emigrated country speak Turkish only in their immediate family; they are mainly exposed to the majority language in educational, vocational, and public domains like schools, hospitals, etc. For the new generation of Turks in Europe whose connection to their heritage language is weakening day by day, the education of Turkish has great importance to maintain the relationship with Turkey and the Turkish language in these regions.

With a general overview of Europe, it has been seen that Turkish education is carried out with Turkish students through 2-3 hours Turkish Language and Culture courses in a week conducted by teachers employed by the Ministry of National Education of Turkey (MoNE/Turkish: MEB) or by the central or local government in some regions. Also, it is carried out through various public and non-governmental organizations. Although the target group is different, the TLC course whose materials are prepared by the MoNE is based on four basic language skills, just like foreign language and native language students, according to the principle of the unity of language education (MEB, 2018). Karadağ & Baş (2019) states that the TLC course and the teachers have great importance for students living there to be not assimilated, to overcome identity problems, to gain self-confidence, and a sense of belonging. Currently, it is estimated that there are about 800.000 school-age students of Turkish origin in Germany (Yıldız, 2020), and only 89.000 of them have the opportunity to take a TLC course (Yıldız, Arslan, & Thomas, 2021). Given the current situation, heritage language students' competencies in standard Turkish and basic language skills, especially unnatural skills, lag behind their peers in Turkey as they are less exposed to the language. On the other hand, the dilemma in the sense of belonging caused by the phenomenon of migration, the effects of the dominant language and culture, the relevant country or state policies, the educational goals of students, the awareness of families about the home language, misperceptions about bilingualism (such as the idea that home language learning will cause problems in learning the majority language) can lead those who learn Turkish as a heritage language to different stalemates.

In addition to what has been stated, the most important reason for the emergence of anxiety in language learning is the lack of competence in that language (Gardner & MacIntyre, 1993). Although the concept of anxiety is mostly addressed in the field of foreign language teaching, bilingual people who experience problems like semi-bilingualism (lagging behind peers in both languages) or lagging behind in one language while having good control of another language (İleri, 2008; Güzel, 2010), may also experience anxiety while learning their first or second language. Besides, bilingual students with immigrant backgrounds do not know the “mother tongue” acquired from their family at the native language level, which is the language they know best. Furthermore, they have some problems in spoken production in terms of pronunciation, vocabulary, etc (Ince, 2011). In this case, one may argue that bilingual students are likely to experience anxiety for the mother tongue in a formal education environment, just like foreign language students.

Given all these factors, heritage language learners may have anxiety in language teaching, and consequently, this situation should be examined. Sevinç & Dewaele (2018) stated that third-generation Turks living in the Netherlands have more anxiety for Turkish which is their heritage language than other generations. Xiao and Wong (2014) studied the language skill-based anxieties of Chinese heritage language students in America and concluded that students' writing anxieties were higher than anxieties of other skills. In these studies, it has been declared that heritage language students have different language anxieties contrasting other target groups. The structure of Turkish speaking anxiety states inside and outside the classroom of the third and next generations of Turks in Europe has not yet been investigated sufficiently and a measurement tool has not been developed on this issue. It is important to develop a measurement instrument that will determine the level of anxiety of Turkish students in Europe for speaking, one of the most important communication skills. It becomes significant to improve the Turkish speaking skills of students and to measure the SA at this point when

considering the widespread negative attitude towards learning and speaking the heritage language in Western European countries (Yağmur, 2006) and the fact that the new generation of Turks become less competent in Turkish day by day and rarely speak Turkish. On the other hand, there is not a sufficient scale in the international literature to assess the anxiety level of heritage language learners Although Xiao & Wong (2014) developed a 6-item preliminary scale by adapting from Tallon (2006), they stated that it is not enough; and that a scale should be developed for the needs of heritage language students. Developing a scale in this context will make a substantial contribution to the field.

The Purpose of Study

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale in order to measure the heritage language speaking anxiety for inside and outside the classroom of bilingual Turkish children living abroad and attending Turkish Language and Culture (TLC) courses. In this context, it was looked for an answer to the question "Is Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad valid and reliable?".

Method

Research Design

In this study, developing a Likert-type scale study was carried out to measure the Turkish speaking anxiety of bilingual Turkish children living abroad and attending Turkish Language and Culture (TLC) courses in a valid and reliable manner. “Likert is a very widely used method for reasons such as ease to be generated, having high reliability and validity level, and being successfully used in measuring many affective properties” (Tekindal, 2015).

Study Group

The study was conducted with 260 students attending TLC courses offered by the MoNE in Germany. Gorsuch (1983), recommends five subjects per item, with a minimum of 100 subjects in the scale development. Comrey (1988), on the other hand, thinks that 200 subjects are quite sufficient for studies not exceeding 40 variables (items). With a general assessment, it is stated that the five times larger sample size will be sufficient for each of the observed number of items (Büyüköztürk, 2002). For this reason, this study, which has a 6.5:1 participant ratio (6.5 people per item), meets the requirements for sample size.

The grade levels of school-age students attending TLC courses range from 1 to 13. 1st-year students were excluded from the research because they had just acquired literacy. The students attending the study ranged from 2 to 13. The study group consists of 140 females (%53.8) and 120 males (%46.2) students.

Simple random sampling method was used to determine the study group. In this method, each member of the target population has an equal and independent chance of being selected(Fraenkel & Wallen, 2009). The purpose of this method is to select people who represent the universe and thus, to minimize the potential for bias (Creswell, 2012). In this study, a data collection instrument was delivered to all Turkish students who attend TLC classes in Germany. The probability of each student’s answer was obtained in such a way that they were equal, impartial, and independent.

Scale Development Process

Developing The Item Pool

The studies for SA in national and international language education, speaking objectives of "TLC course curriculum" and studies of "Teaching Turkish to Heritage Learners" field were considered while developing the item pool (Güler Arı, 2015; Horwitz et al., 1986; İnce, 2011; MEB, 2018; Sevinç & Dewaele, 2018; Xiao & Wong, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). The item pool was developed in accordance with the data obtained by using the document analysis technique from the related studies.

Getting Expert Opinion (Content Validity)

The Lawshe technique was used to get expert opinions to ensure content validity (Lawshe, 1975). 71-item draft scale items were presented to a 17-people expert group consisting of experts in Turkish education, psychology/psychological counseling, assessment and evaluation in education and educational sciences, and TLC course teachers. The scope of the draft item pool was enlarged to reach the most accurate items since it is the first scale developed for this target population. The content validity ratio (CVR) for each item was assumed to be 0.529 (Ayre & Scally, 2014). The items below CVR were removed from the scale, six items were corrected, and 34 items were directly accepted by the experts. CVR values and content validity index (CVI) for the 40-item draft scale obtained in the final stage and numbered over again are shown in Table 1.

Table 1.
Lawshe Analysis

Former Item No	New Item No	Proper	Should be corrected	Should be removed	CVR	Former Item No	New Item No	Proper	Should be corrected	Should be removed	CVR
1	**21.**	13	4	0	0.529	**36**	**41.**	16	1	0	0.882
2	**22.**	15	2	0	0.765	**37**	**42.**	16	1	0	0.882
3	**23.**	14	3	0	0.647	**40**	**43.**	15	0	2	0.765
6	**24.**	13	2	2	0.529	**41**	**44.**	15	1	1	0.765
8	**25.**	14	3	0	0.647	**42**	**45.**	15	1	1	0.765
12	**26.**	14	0	3	0.647	**49**	**46.**	14	1	2	0.647
15	**27.**	15	2	0	0.765	**50**	**47.**	14	1	2	0.647
18	**28.**	16	1	0	0.882	**51**	**48.**	15	1	1	0.765
20	**29.**	17	0	0	1	**52**	**49.**	16	0	1	0.882
21	**30.**	16	0	1	0.882	**53**	**50.**	17	0	0	1
22	**31.**	15	1	1	0.765	**54**	**51.**	17	0	0	1
23	**32.**	17	0	0	1	**55**	**52.**	14	2	1	0.647
24	**33.**	15	2	0	0.765	**56**	**53.**	14	1	2	0.647
25	**34.**	13	2	2	0.529	**57**	**54.**	16	1	0	0.882
26	**35.**	14	2	1	0.647	**61**	**55.**	13	4	0	0.529
30	**36.**	13	4	0	0.529	**63**	**56.**	13	2	2	0.529
31	**37.**	15	1	1	0.765	**64**	**57.**	13	2	2	0.529
32	**38.**	15	0	2	0.765	**65**	**58.**	14	1	2	0.647
33	**39.**	13	3	1	0.529	**66**	**59.**	16	1	0	0.882
34	**40.**	14	2	1	0.647	**67**	**60.**	14	3	0	0.647
Total Number of Experts: 17											
CVR: 0.529											
CVI: 0.729											

Pre-Plot Stage

The pre-plot was carried out with 33 students suitable for the target group. As a result of the pre-plot, we observed that primary school pupils could not adequately perceive the difference between rates of the 5-point Likert-type scale. Therefore, it was decided to use the 3-point Likert-type scale in the main implementation. Additionally, 3-point Likert-type scale gives sufficiently valid and reliable results (Alan & Atalay Kabasakal, 2020; González-Betanzos, Leenen, Lira-Mandujano, & Vega-Valero, 2012; Jacoby et al., 1971) and it has been noted that increasing response options in children at K-12 levels can reduce reliability due to limitations in language development, verbal memory, and comprehension skills (Hox & Borgers, 2001).

Although a simple language was preferred to create items, it was observed that especially German-dominant bilingual students whose Turkish skills are not sufficiently developed had difficulty understanding some of the items on the scale. Therefore, German translations have been added in parentheses as a description under the original Turkish form. The translation-retranslation technique was used at the translation stage. The Turkish version of the scale was translated into German by an

expert; then the German version was translated into Turkish by another expert. After, the first version and the last version were compared. At the second stage of translation, the items in the original form were considerably achieved. 2 items that differed in translation were reviewed and corrected by the expert group at the second stage. The German explanations placed under each of the scale items to provide support to students when they do not understand the Turkish form were completed after this process. In the directive, it was stated that participants should take the German explanation into account if they do not understand the Turkish version of the scale.

Data Analysis

SPSS 26.0 and AMOS 24.0 were chosen to analyze the data (Arbuckle, 2016; IBM, 2019). Before the analysis, the multivariate outliers are controlled firstly. The Mahalanobis distances and probability were examined, and observations that have probability values lower than .01 were excluded from the data set. Also, Skewness-Kurtosis coefficients were found within the ranges of +/-2 for each item in the scale, and Barlett's test significance value was <.05. Therefore, the data set were accepted to meet normality (George & Mallery, 2020). The scattering diagram was analyzed for linearity, and it was seen that there is no excessive deviation from linearity.

Exploratory factor analysis (EFA) was performed after the Bartlett test of Sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tests were done. Maximum likelihood factorization and varimax orthogonal rotation methods were used in EFA. In order to investigate the reliability; internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha), correlation coefficients (Pearson), item-total correlations were calculated; and an independent samples T-test was performed between the lower and upper 27% groups. Finally, the data analysis process has been completed with confirmatory factor analysis (CFA).

Findings

Findings for EFA

KMO and Barlett's tests were conducted primarily to determine the conformity of the research to EFA. It has been decided that the data is convenient for EFA based upon the conclusion that KMO value is .935 (perfect) and Bartlett Test of Sphericity's result is 6481.133 of the ($p<.000$) (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Snedecor & Cochran, 1989). The reliability coefficient of 40 items in draft item form (Cronbach's Alpha) was found to be .956, and no variable was encountered that lowered the reliability coefficient. In addition, we observed that the item-total correlations in this form ranged from .30 to .74 and the scale items were sufficiently distinctive (Büyüköztürk, 2020).

In this research, which is a scale development study, Maximum Likelihood was preferred as a factorization method since it is aimed to reveal the latent structure; Varimax -one of the orthogonal rotation methods- was preferred since many of the items on a scale was tested for the first time and it is not possible to make a strict interpretation about the relationships between them (Seçer, 2015). Attention has been given to select each item that the factor loading's minimum is .32 and there is a difference higher than .10 in items loaded to more than one factor (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2021). Items that do not meet these criteria have been removed from the scale (2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 17, 18, 20, 22, 25, 28, 34, 39, 40). However, item 1 was loaded on a separate factor by itself. Raubenheimer, (2004) states that at least three items must be loaded into each factor on a multidimensional scale; Worthington & Whittaker, (2006) and Samuels (2017) note that the relevant factor must be removed in case of such a situation. In accordance with removing the related factor, item 1 was removed as it is not loaded to any factor at the level of .32, and item 32 was removed because of cross-loading. After EFA, rotated factor matrix results and factor loadings were reported (Table 2).

Table 2.
Factor Loadings of Items

Item	Factor		
	F1	F2	F3
37. I am afraid I'll be laughed at when I speak Turkish in daily life.	.739		
30. I am afraid to begin to speak in a Turkish-speaking environment in Turkey.	.717		
29. I am afraid to begin to speak in a Turkish-speaking environment in the country I live in.	.711		
33. I worry about being excluded when I speak Turkish in the country I live in.	.660		
27. I feel nervous when someone asks me a question in Turkish in the country I live in.	.654	.404	
36. I am ashamed when I pronounce Turkish sounds wrong in daily life.	.652		
35. I feel uncomfortable as I speak with the accent of the country in which I live in daily life.	.649		
38. When I speak Turkish well in daily life, I am afraid to fail in the language of the country I live in.	.630		
24. I get nervous talking in Turkish to my relatives in Turkey.	.518		
26. I avoid speaking Turkish outside my home in the country I live in.	.490		
14. I get nervous when the Turkish teacher asks me to give the speech I have prepared.		.714	
19. I feel nervous when I do not follow the language rules when I speak in Turkish class.		.676	
13. I forget what I know while doing a speaking activity.		.649	
16. I feel anxious while waiting to speak in Turkish class.	.387	.632	
9. I am concerned that my Turkish teacher corrects my mistakes when I speak.		.628	
6. I have shaky hands when I make an impromptu speech in Turkish class.		.615	
4. I don't know what to say when I can't express what I think in Turkish class.		.584	
31. I can easily communicate with people when I go to Turkey. (Reversed Item)			.733
15. I'm not afraid to speak in Turkish class. (Reversed Item)			.651
23. I have no worries about talking Turkish to my relatives in the country I live in. (Reversed Item)			.614
12. When the Turkish teacher asks me a question, I answer it easily. (Reversed Item)			.605
21. I feel comfortable talking to my family in Turkish. (Reversed Item)			.579.

In Table 2 it has been observed that the factor loadings are higher than .32 and the highest factor loading is .739. A three-factor structure with 22 items was achieved after EFA. When 1st factor is examined, it is found out that all items reflect states of out-of-class SA, and 2nd factor reflects states of in-class SA. Due to this situation which seems appropriate to the “out-of-class” and “in-class” anxiety nomenclature of Woodrow (2006), the 1st factor was called “out-of-class speaking anxiety” and the 2nd factor was called “in-class speaking anxiety”. On the other hand, when the 3rd factor is examined, it is found that the reversed items on the scale are collected under a single factor. All of the items in this factor reflect a state of comfort/non-concern/confidence in speaking. Factor 3 was called "Comfort in speaking" since it is seen similar to the 4th factor in the study of Yaikhong & Usaha (2012).

Table 3.
Table of Eigenvalue and Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
F 1	8.854	40.246	40.246	8.387	38.123	38.123	4.884	22.199	22.199
F 2	2.194	9.975	50.221	1.681	7.640	45.763	3.710	16.865	39.064
F 3	1.679	7.630	57.850	1.174	5.337	51.100	2.648	12.036	51.100

It has been seen that the 3 factors resulting from the Maximum Likelihood method explain 51.100% of the total variance (Table 3). Factor 1. accounts for 22.199% of this variance, Factor 2. accounts for 16.865%, and Factor 3. accounts for 12.036%. Based on the fact that the variance described in multi-factor structures is considered sufficient by 40% to 60%, observed values of the study are sufficient (Tavşancıl, 2005 cited in Çokluk et al., 2021).

The scree plot reveals the dominant factors and helps reduce the number of factors (Çokluk et al., 2021). When Figure 1 is examined, it has been concluded that the curve reaches a plateau by the 4th factor in the scale, and therefore no factor is required to be removed.

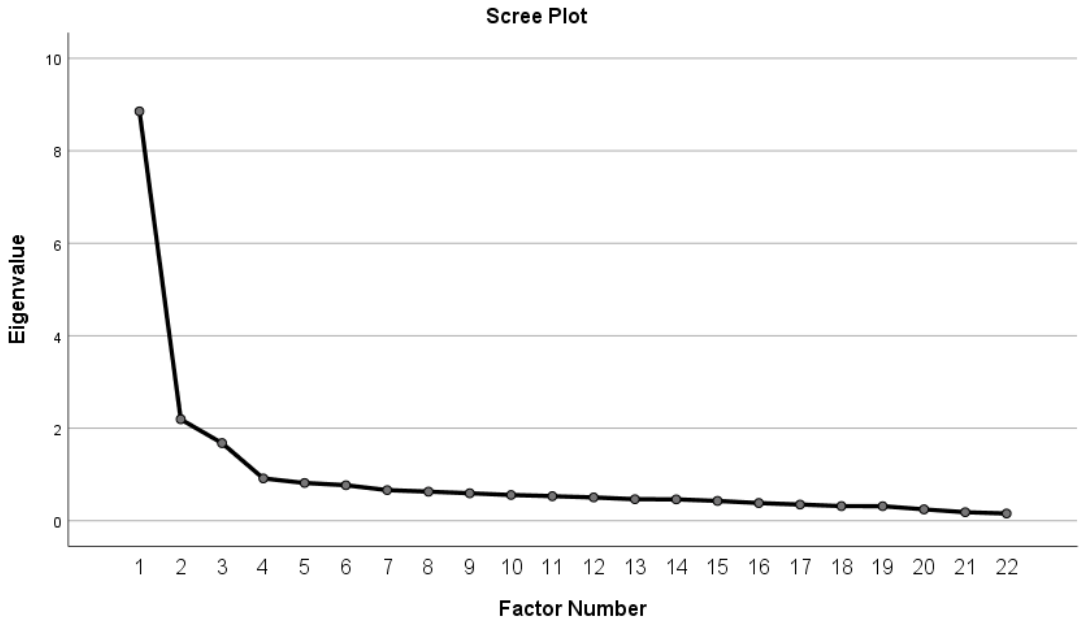


Figure 1. Scree Plot of Eigen Values

Reliability Findings

The internal consistency coefficients (Cronbach's Alpha) of the scale and factors were calculated first to examine the reliability of the scale. It was found that α of first sub-dimension is .915, α of second sub-dimension is .803, and α of third sub-dimension is .923 (Table 4). Generally, it is sufficient that Cronbach's Alpha value is above 0.70 for a psychological test (Büyüköztürk, 2020). Because of that, the scale is reliable.

Table 4.
Cronbach's Alpha Coefficients of The Scale

Factor	Cronbach's Alpha
Out-Of-Class Speaking Anxiety	.915
In-Class Speaking Anxiety	.868
Comfort in Speaking	.803
Total	.923

To analyze the internal consistency of items, the item-total correlations were studied. It has been observed that item-total correlations range from r=.346 to r=.739 (Table 5). When item-total correlations are above .30, it indicates good discrimination (Büyüköztürk, 2020).

Table 5.
The Item-total Test Correlations

Item	**rj_x**	**Item**	**rj_x**
Item 37	.739	Item 19	.565
Item 30	.715	Item 13	.584
Item 29	.759	Item 16	.653
Item 33	.605	Item 9	.581
Item 27	.733	Item 6	.525
Item 36	.710	Item 4	.425
Item 35	.648	Item 31	.528
Item 38	.492	Item 15	.460
Item 24	.557	Item 23	.499
Item 26	.524	Item 12	.451
Item 14	.589	Item 21	.346

rj_x=The Item-total Correlations

Reliability analyses were continued with item discrimination analyses. An independent samples t-test was performed to determine the distinctiveness of each item for the lower and upper 27% groups according to raw scores. Independent samples T-test shows that all items have a significant difference at the .00 level. In addition, it was observed that students in the lower and upper 27% significantly differed in terms of both the total score and factor scores (p<.000) (Table 6). In light of these findings, it is noteworthy that the scale significantly discriminates the lower and upper groups.

Table 6.
Independent samples T-test results for item means of upper 27%-lower 27% groups of the scale

Score	Groups	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh\bar{x}$	*t-Test* *t*	*Sd*	*p*
Out-Of-Class Speaking Anxiety	Upper	70	2.06429	.519207	.062057	16.140	138	.000
	Lower	70	1.05000	.082970	.009917			
In-Class Speaking Anxiety	Upper	70	2.28980	.421944	.050432	22.132	138	.000
	Lower	70	1.11020	.144241	.017240			
Comfort in speaking	Upper	70	2.06857	.520742	.062241	16.308	138	.000
	Lower	70	1.03429	.101989	.012190			
Total	Upper	70	2.13701	.314108	.037543	28.027	138	.000
	Lower	70	1.06558	.060260	.007202			

Finally, reliability analyses were continued by determining the relationships between inter-factor and mean total scores with the Pearson correlation (Table 7). The results indicate that the factors are correlated to each other and total scale. Therefore, we can say that the scale measures the same structure. Furthermore, Factor 3 was coded inversely before the analysis and hence the factor has a negative correlation with others, in fact.

Table 7.
Inter-factor and Factor-total Correlations

Scores		**1. Factor**	**2. Factor**	**3. Factor**	**Total**
(1) Out-Of-Class Speaking Anxiety	r	1	.618**	.503**	.911**
	p		.000	.000	.000
	n	260	260	260	260
	r	.618**	1	.337**	.815**
	p	.000		.000	.000

(2) In-Class Speaking Anxiety	n	260	260	260	260
(3) Comfort In Speaking	r	.503**	.337**	1	.694**
	p	.000	.000		.000
	n	260	260	260	260
Total	r	.911**	.815**	.694**	1
	p	.000	.000	.000	
	n	260	260	260	260

***p < .01*

Findings for CFA

Absolute, parsimonious, and comparative fit indices have been examined while studying the scale model's goodness-of-fit during CFA execution, and at least one index value of each type was included (Brown, 2015). Accordingly, the value of x^2 /df is below 3 indicates the model's goodness-of-fit, and the value for this study met this criterion (x^2 /df =2.244). On the other hand, the fit indices calculated to confirm the goodness-of-fit of the scale are as follows, respectively: RMR=0.026, SRMR=0.050, RMESA=0.071, CFI=0.916, TLI =0.906 (Table 9). When all values are examined, it may be noted that the model has an acceptable goodness-of-fit. (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2016).

Table 8.
Model-fit Statistics

Model	**x^2**	**df**	**x^2/df**	**RMR**	**SRMR**	**RMSEA**	**CFI**	**TLI**
DFA	462.261	206	2.244	0.026	0.050	0.071	0.916	0.906

It has been seen that the standardized loading estimates for 22 items range from .558 to .888, all are higher than .5, and the average is above .7 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019) (Table 9). In the meantime, only CR (composite reliability) values were studied to analyze the composite reliability of factors. CR value for 1st factor is .925, for 2nd factor is .879 and for 3rd factor is .814. Being all CR values of factors are above .7 indicates that the CR has been achieved (Malhotra & Satyabhusan, 2016). The model is presented in Figure 2.

Table 9.
Model Validity and Reliability

Factor	Path	Item	β_1	β_0	SE	CR	P	CR
Out-Of-Class Speaking Anxiety	→	I37	1	0.843				0.925
	→	I30	1.084	0.846	0.064	16.889	<0.001	
	→	I29	1.029	0.888	0.056	18.398	<0.001	
	→	I33	0.814	0.701	0.064	12.697	<0.001	
	→	I27	0.897	0.794	0.059	15.247	<0.001	
	→	I36	0.96	0.809	0.061	15.695	<0.001	
	→	I35	0.843	0.708	0.065	12.875	<0.001	
	→	I38	0.652	0.594	0.064	10.202	<0.001	
	→	I24	0.764	0.626	0.07	10.896	<0.001	
	→	I26	0.71	0.588	0.071	10.058	<0.001	
In-Class Speaking Anxiety	→	I14	1	0.742			<0.001	0.879
	→	I19	0.965	0.744	0.084	11.482	<0.001	
	→	I13	0.951	0.725	0.085	11.172	<0.001	
	→	I16	1.051	0.786	0.086	12.155	<0.001	
	→	I9	0.921	0.75	0.08	11.576	<0.001	
	→	I6	0.89	0.681	0.085	10.463	<0.001	
	→	I4	0.803	0.558	0.095	8.494	<0.001	
Comfort	→	I31	1	0.777			<0.001	0.814

In Speaking	→	I15	0.88	0.666	0.089	9.851	<0.001
	→	I23	1.006	0.7	0.097	10.35	<0.001
	→	I12	0.77	0.628	0.083	9.278	<0.001
	→	I21	0.85	0.64	0.09	9.462	<0.001

θ_1=The unstandardized path estimates θ_0= The standardized path estimates

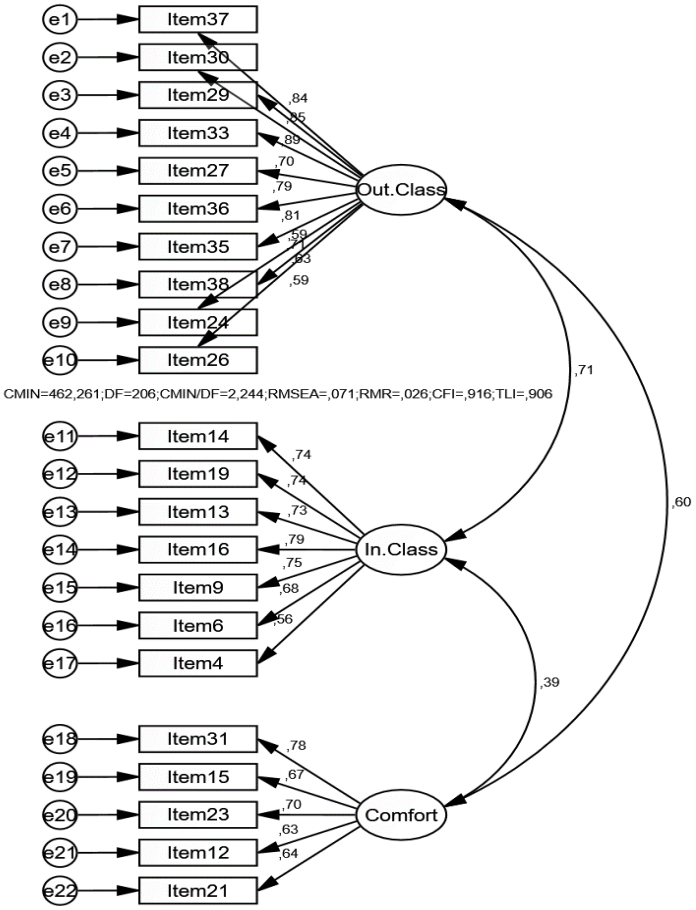


Figure 2. CFA Diagram

Result and Discussion

In this study, the validity and reliability of "The Heritage Language Speaking Anxiety Scale for Bilingual Turkish Students Living Abroad" (HLSAS) were examined. The main implementation of the 40-point draft scale, prepared after literature review, approval of the expert group, and the pilot study was conducted with 260 Turkish students actively attending TLC courses from 2-13. grades. As a result of exploratory factor analyses, it has been reached to a three-factor structure with 22 items by removing 18 items. *The factor of Out-Of-Class Speaking Anxiety* consists of 10 items; *the factor of In-Class Speaking Anxiety* consists of 7 items and *the factor of Comfort in Speaking* consists of 5 items. The highest score on this scale is 66, and the lowest score is 22. Reliability coefficients (Cronbach's Alpha) related to sub-dimensions and the total score of the 22-item scale reached after EFA; item-total correlations; significant differences between item, factor, and total scores of upper and lower 27% groups of the scale (results of independent samples T-test); the relationship among the sub-dimensions of the scale and the total score (results of Pearson correlation) shows that the scale has a structure which is reliable, distinctive and measures the same fact in a relevant way. Following these reviews, CFA was performed. The fit indices examined in the CFA show that the scale has an acceptable goodness-of-fit. In addition, path estimates, and CR values also meet the requirements. As a result, it is observed that the scale is valid and reliable.

The fact that TLC course students are of immigrant origin and their transnational identity makes the current SA scales insufficient for this group (Sevinç, 2020). Particularly, it is necessary to develop a measurement tool that also considers the anxiety states of this group in social contexts (Xiao & Wong, 2014). This research taking these contexts into account has achieved a structure that measures out-of-class SA by scanning the literature in the relevant field. *The factor of Out-Of-Class Speaking Anxiety* reflects students' speaking anxieties for the situations they experience outside the classroom, in their family and environment in the receiving country and the country of origin. Although it was used the same nomenclature as the factor of out-of-class anxiety in Woodrow (2006), that study is based on the country in which the target language is spoken, and the language learning statements of foreign language students. In this study, the items in the factor of Out-Of-Class Speaking Anxiety revealed not only the situations caused by the learning state but also the individual characteristics of bilingual students with an immigrant background and the context of the heritage language.

The study group in the research is students of Turkish language who are learning their heritage language. In addition to out-of-class contexts, several studies examine heritage language learners in language teaching contexts, particularly inside the classroom (Coryell & Clark, 2009; Prada, Guerrero-Rodriguez, & Pascual y Cabo, 2020; Tallon, 2009; Xiao & Wong, 2014) It is observed that scales developed especially for foreign language teaching classes are used in these studies (Horwitz et al., 1986; Woodrow, 2006; Yaikhong & Usaha, 2012). When the TLC course curriculum is examined, we could say the objectives related to language also aim to develop four basic language skills, and the goals are similar to foreign language teaching in this respect (MEB, 2018). With reference to the holistic approach in language teaching and considering the related studies, 20 items were added to the draft scale for classroom contexts, 7 of them were collected under the factor called *in-class speaking anxiety*. This factor presents in-class speaking states towards educational circumstances such as teacher, classmate, and speaking activity.

6 of the speaking states inside and outside the classroom were added to the draft scale as reversed items and were analyzed by encoding inversely. As a result of the EFA, 1 of these 6 items (18) were removed from the scale due to cross-loading, while 5 items were collected under a single factor. These items reveal the carelessness and comfort of students inside or outside of the classroom in general. We can safely assume another aspect of anxiety which is unconcernedness or comfort has a contrasting relationship with anxiety. In the previous studies, there are factors like "comfort in speaking" and "confidence for speaking" (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Yaikhong & Usaha, 2012). This factor was called *comfort in speaking* by considering both these studies and the relevant items. Future studies using this scale should consider when analyzing relevant reversed items that these are reversed items and should be encoded as reversed when being analyzed.

The field of Teaching Turkish to Heritage Learners is a new sub-field in Turkish Language Education. Although speaking anxiety scales have been prepared for Teaching Turkish to Foreigners, monolingual Turkish students in Turkey, and Turkish teacher candidates; no anxiety scale has yet been developed for students studying in this sub-field. This study is one of the first studies that have been developed for “speaking” skills that stand out in anxiety studies. In addition to this study, anxiety scales for listening, writing, and reading skills of heritage learners can be developed. Along with this scale, studies that examine the anxiety of heritage learners in other skills and the relationships between these skills will contribute to the field of Teaching Turkish to Heritage Learners. In addition, as this field has not yet been adequately studied, each study will be important for recognizing this group and designing teaching aids for this group.

We can state that this study is the first anxiety scale based directly on the characteristics of heritage language students after the Preliminary Heritage Language Anxiety Scale adapted by Xiao & Wong (2014) from Tallon (2006). Although future studies of bilinguals and heritage language students are likely to reveal new hidden variables or situations, we consider that in the current situation this study may contribute to the relevant field.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethical Committee Approval

Committee = Yıldız Technical University
Decision date= 09.01.2021
Document Issue Number= E-73613421-604.01.02- 2101090022

Implementation Approval

Committee = Ministry of National Education
Decision Date= 05.03.2021
Document Issue Number= E-49614598-605.01-21829913

Author Contribution

The contribution rate of the first author in this study is 60%; the contribution rate of the second author is 40%.

Conflict of Interest

There is no situation or relationship that may constitute a conflict of interest in this study.

Acknowledgment

We thank Nurdan Yıldız Gündüz, Sezin Kavak, Talha Göktentürk, Tamer Çınar and Zekiye Durmuşkaya for providing language support for this study.

Bibliography

Akkaya, A. (2012). The Opinions of Teacher Candidates About Speech Problems. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, *9*(20), 405–420.

Alan, Ü., & Atalay Kabasakal, K. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100895

Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Arbuckle, J. L. (2016). Amos (Version 24.0) [Computer Program]. Chicago: IBM SPSS.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 79–86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Newyork: The Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor Analysis: Basic Concepts and Using to Development Scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470–483.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum* [Data Analysis Handbook for Social Sciences: Statistics, Research Design Spss Applications and Interpretation] (28th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, *49*(3), 417–446.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* [Multivariate Statistics SPSS and LISREL Applications for Social Sciences] (6th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*(5), 754–761.

Coryell, J. E., & Clark, M. C. (2009). One Right Way, Intercultural Participation, and Language Learning Anxiety: A Qualitative Analysis of Adult Online Heritage and Nonheritage Language Learners. *Foreign Language Annals*, (42), 483–504.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.

Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking Anxiety Scale For Secondary School Education Students: Validity And Reliability Study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *47*(1), 103–124.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, *26*(1), 1–11. https://doi.org/10.1017/S0261444800000045

George, D., Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference.* New York: Routledge.

González-Betanzos, F., Leenen, I., Lira-Mandujano, J., & Vega-Valero, Z. (2012). The Effect of the Number of Answer Choices on the Psychometric Properties of Stress Measurement in an Instrument Applied to Children. *Evaluar*, *12*, 43–59.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). The Relationship Between The Level of Speaking Anxiety and Speaking Performance. *Journal of Language Education and Research*, *4*(2), 75–85. https://doi.org/10.31464/jlere.425224

Güler Arı, T. (2015). *The attitudes of bilingual Turkish children and their parents towards learning native language of Turkish (Sample of Aisne region-France)*. (Unpublished Master Thesis,). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara. Access Adress: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Güzel, A. 2010. *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)* [Teaching Turkish to Bilingual Turkish Children (The Case of Germany)]. 2. bs. Ankara: Öncü Kitap.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Hampshire: Cengage Learning.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112–126. https://doi.org/10.1017/s0267190501000071

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Hox, J. J., & Borgers, N. (2001). Item nonresponse in questionnaire research with children. *Journal of Official Statistics*, *17*(2), 321–335.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: SAGE.

IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, New York: IBM Corp

İleri, E. 2008. İki Dilli Ortamda Dil Edinimi ve Eğitimde Şans Eşitliği [Language Acquisition and Equal Opportunity in Education in a Bilingual Environment]. *Die Gaste*. (3): 3.

İnce, B. (2011). *The native language expression problems of the Turkish children who live abroad - example of France*. (Unpublished Doctoral Thesis). Istanbul University Institute of Social Sciences, İstanbul. Access Adress: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Jacoby, J., Matell, M. S., Pruden, H. 0, Peterson, R. A., Darden, W. R., Reynolds, F. D., & Crocker, D. C. (1971). Three-Point Likert Scales Are Good Enough. In *Journal of Marketing Research*.

Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi* [Teaching Turkish and Turkish Culture]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, (28), 563–575.

Malhotra, N. K., & Satyabhusan, D. (2016). *Marketing research: An applied orientation* (7th ed.). Chennai: Pearson.

McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, *4*(1), 78–96.

MEB. (2018). *Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Retrieved from http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurtdisinda-yasayan-vatandas-ve-soydaslarimizin-cocuklarina-yonelik-olarak-gelistirilen-turkce-ve-turk-kulturu-dersi-ogretim-programi-revize-edilerek-ingilizce-almanca-ve-fransizca-dillerine-cevrilmistir/icerik/1087

Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2020). An Analysis of Research Studies on Turkish Children Living Abroad. *Journal of Mother Tongue Education*, *8*(1), 87–112. https://doi.org/10.16916/aded.625414

Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P., & Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92–113. https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4

Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximize scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology, 30*(4), 59–64.

Samuels, P. (2017). *Advice on exploratory factor analysis*. Birmingham: Birmingham City University

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: Routledge.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: Spss ve Lisrel Uygulamaları* [Psychological Test Development and Adaptation Process: Spss and Lisrel Applications].Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevinç, Y. (2020). Anxiety as a negative emotion in home language maintenance and development. In *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 84–108). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501510175-005

Sevinç, Y., & Dewaele, J. M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, *22*(2), 159–179. https://doi.org/10.1177/1367006916661635

Snedecor, G. W., & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods* (8th ed.). Iowa City: Iowa State University Press.

Tallon, Michael. (2006). *Foreign language anxiety in heritage students of Spanish: To be (anxious) or not to be (anxious)? That is the question* (Unpublished Doctoral Thesis). Graduate School of The University of Texas at Austin. Access Adress: http://www.library.utexas.edu/etd/

Tallon, Michael. (2009). Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study. *Foreign Language Annals*, *42*(1), 112–137. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi* [Measuring Attitudes and Data Analysis with SPSS]. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* [Turkish Dictionary] (11th ed.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* [Creating an Instrument for Measuring Affective Characteristics] (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, *37*(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806–838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring Heritage Language Anxiety: A Study of Chinese Heritage Language Learners. *The Modern Language Journal*, *98*(2), 589–611. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12085.x

Yağmur, K. (2006). Challenges In Turkish Teaching in Western Europe and Resolution Recommendations. *Dil Dergisi*, *134*, 31–48.

Yaikhong, K., & Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, *5*(12), 23–35. https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p23

Kokkokoğlu, H. ve Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1316-1337.

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

Geliş/Received: 31.08.2021 Kabul/Accepted: 04.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazma Eğitimini Olumsuz Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri*

*Halil KOKKOKOĞLU***
*Yusuf DOĞAN****

Öz

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşlerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutularak irdelenmiş ve kategoriler hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yazma eğitimi sürecini olumsuz etkileyen unsurların "öğrenci; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi" olmak üzere sekiz farklı nedene dayandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmek için sundukları önerilerin ise "öğrenci; uygulama, etkinlik; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi" olmak üzere dokuz farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler, yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlar, söz konusu sorunları çözmeye yönelik ise daha dar kapsamlı öneriler geliştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma eğitimi, Türkçe öğretmenleri, yazma eğitiminde sorunlar, yazma eğitiminin sorunlarına yönelik çözüm önerileri.

The Factors Affecting Teaching Writing Negatively and Suggested Solutions According to the Opinions of Turkish Teachers

Abstract

The aim of the research is to determine the problems that Turkish teachers encounter in teaching writing, and their solutions for these problems. For this purpose, phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. The participants of the research are 25 Turkish teachers working at the Ministry of National Education. A semi-structured interview form was used to determine the opinions of the participants. The findings were analysed through content analysis and presented in categories. According to the findings of the research, there are eight factors that negatively affect the process of teaching writing, and they are as follows "student; family, school and environment; textbook; lesson duration and curriculum; Ministry of National Education and education system; teacher; primary education of

* Bu çalışma, ikinci araştırmacının danışmanlığında birinci araştırmacı tarafından yürütülen "Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yazma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Eskişehir, hk03fb@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-0988-600X

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8384-9808

students; undergraduate education of teachers". The suggestions made by the teachers to improve their writing skills are gathered in nine different categories as follows “student; application, activity; family, school and environment; textbook; lesson duration and curriculum; Ministry of National Education and education system; teacher; primary education of students; undergraduate education". The interviewed teachers expressed different opinions on the factors that negatively affect teaching writing, and they developed limited suggestions for solving the aforementioned problems.
Keywords: writing, teaching writing, Turkish teachers, problems in teaching writing, solutions for the problems of teaching writing.

Giriş

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren kendini ifade etme çabasına girer. Sosyal bir varlık olması sebebiyle hayatı boyunca başkalarıyla iletişim kurma ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaçtan dolayı sembol, resim ve sesle haberleşme gibi birçok iletişim aracı kullanılmıştır. Fakat bunların içinde dil, iletişimin en önemli aracı olarak yerini almıştır. Aksan’a (2020) göre “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir” (s. 17). İnsanların düşündüklerini, bulunduğu zamanın ötesine ve çevresine kolaylıkla iletmesini sağlaması dilin ne kadar güçlü ve büyülü bir iletişim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Dil; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma adı verilen dört temel dil becerisinden oluşur. İnsanın toplum içinde etkili iletişim kurması ve sosyal hayatını devam ettirmesi için dil becerilerini doğru ve etkili kullanması gerekir. Kişinin kendini yazılı olarak anlatmasını sağlayan yazma, bunların arasında en son edinilen dil becerisidir.

Kaynaklarda yazma çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Özbay’a (2016) göre “Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (s. 115). Güneş’e (2009) göre “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (s. 11). Akyol’a (2000) göre “Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir” (s. 37-48). Göçer’e (2015) göre “Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir” (s. 199). Bu açıklamalardan hareketle yazma; kişinin duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini belli kurallar çerçevesinde, düzenli olarak yazıyla anlatma becerisi olarak tanımlanabilir.

Yazma, bazı öğrenciler hatta öğretmenler tarafından bir yetenek işi olarak görülmektedir. Oysaki çoğu yazar araştırarak, okuyarak, bol bol yazarak, düzelterek, tekrar yazarak bir eseri ortaya koymakta ve yazar olmaktadır. Üstelik yazma çalışmalarında öğrencilerden bir yazar ustalığında deneme, makale, öykü veya masal yazmaları istenmemektedir. Öğrencilerden asıl istenen duygu, düşünce ve hayallerini bir düzen içerisinde yazılı olarak karşı tarafa aktarmalarıdır (Aşılıoğlu, 1993, s. 138) Bu nedenle de yazma yetenekten çok bir beceri işidir. Yazma becerisi, doğuştan edinilemez ancak yazma eğitimi sayesinde kazandırılır ve geliştirilir.

Yazma eğitimi; bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini yazıyla doğru, düzenli ve anlamlı bir şekilde aktarması için çeşitli etkinlik ve geri bildirimlerle verilen eğitimdir. Günlük hayatta yazma becerisinin kullanımına bakıldığında yazma eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Uzaktaki tanıdığımızın hatırını sormak, şikâyet ya da isteklerimizi bir kuruma iletmek, bir işin yapılışını tarif etmek, alışveriş listesi oluşturmak, günlük tutmak, unutmamak için not tutmak, hislerimizi sevdiklerimize iletmek ve düşüncelerimizi sosyal veya sanal ortamda paylaşmak vb. birçok alanda yazma becerisi kullanılır. Bunun yanında yazma kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir ihtiyaç olarak görülür. İnsanlarla iletişim kurmayı sağladığı için kişisel, insanları bilgilendirdiği, onlara yön verdiği ve onları aydınlattığı için toplumsal, hangi meslekten olursak olalım yazmak zorunda olduğumuz için uğraşsal bir ihtiyaçtır (Arıcı ve Ungan, 2017, s. 4). Ayrıca yazma becerisi, bireyin eğitim hayatında akademik başarısı, iş hayatında da kariyerini geliştirmesi açısından gereklidir. Yazmanın hayatımızda bu denli yer aldığı düşünüldüğünde kendini düzensiz, gelişigüzel cümlelerle ifade eden bir kişinin günlük yaşamında birçok sorunla karşılaşması muhtemeldir. Bu nedenle yazma becerisine ve bu becerinin eğitimine gerekli önem verilmelidir.

Yazma eğitimi, ortaokul düzeyinde Türkçe dersi kapsamında verilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminden Türkçe öğretmenleri sorumludur. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yazma eğitimi sonucunda öğrencilerinin yazma becerilerinin yeterince gelişmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre sadece ortaokul değil, lise hatta üniversite öğrencilerinin yazma becerisi istenen düzeyin altındadır (Arıcı, 2008; Demir, 2013; Deniz, 2017; İlaslan, 2007). Öğrenciler genellikle planlama, yazım ve noktalama, ana fikir ve yardımcı fikir oluşturma ve doğru cümle kurmada yanlışa düşmektedirler (Arıcı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008). Yazılı anlatım, hem içerik hem de biçimsel olarak birçok kurala dikkat etmeyi ve birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektirdiği için öğrencilerin zorlandığı bir alandır. Bununla birlikte öğrenciler diğer dil becerilerine nazaran yazmaya karşı daha isteksizdirler (Elma ve Bütün, 2015, s.111). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeden ziyade onlara yazma eyleminin sevdirilememiş olması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki bu başarısızlıklarının altında birçok neden yatmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler yazma çalışmaları sırasında bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar sınıf mevcudunun fazla olması, yazmaya ayrılan sürenin yetersiz olması, müfredatı yetiştirme kaygısı, öğrencilerin yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları, ilkokulda yeterli yazma eğitimi almamaları, az kitap okumaları, kelime hazinelerinin yetersiz olması, merkezî sınavların çoktan seçmeli sorularla yapılması, yazma etkinliklerinde iyi bir rehberlik yapılmaması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Bilgin, 2018; Güney, 2016; Solak, 2013). Tüm bunların dışında okul, cinsiyet, anne ve babanın aylık gelir düzeyi, ailenin aylık geliri, eve süreli yayın girmesi, köy veya kentte yaşama, Türkçe dersinden alınan not ve öğrencinin en çok sevdiği ders gibi etkenlerin de yazma başarısını etkilediği bilinmektedir (Çelik, 2012; Deniz, 2000; Kırbaş, 2006). Bu sorunların kaynaklarına bakıldığında öğrenci, çevre-aile ve eğitim sistemi başlıkları öne çıkmaktadır. Bu başlıklar yazma becerisini etkileyen önemli unsurlardır. Fakat öğrencilerin yazma becerisinde en az bunlar kadar önemli olan bir diğer etmen de öğretmendir. Öğretmen, beceri kazandırma sürecinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan, çeşitli etkinliklerle, verdiği dönütlerle ve yaptığı değerlendirmelerle öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye çalışan ve ona yol gösteren, yazma eğitiminin ana bileşenidir. Öyle ki yukarıda sayılan olumsuzlukların etkisini en aza indirerek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecek temel unsur da yine öğretmendir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisi için öğretmenin, izlediği yöntem ve stratejiler ve yaptığı uygulamalar oldukça önemlidir.

İnsanoğlunun hayatın çoğu alanında ihtiyaç duyduğu yazma becerisinin, ülkemizde öğrencilere yeterince kazandırılamadığı ve bunun altında birçok neden yattığı görülmektedir. Yazma eğitimini etkileyen bu olumsuzlukların tespiti ve çözülmesi için yazma eğitiminin ortaokul düzeyindeki uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu tespit etmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin, bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 12). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgularla ilgilenir. Günlük hayatta olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olgularla sıkça karşılaşılır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız bu tür olguların detaylı bir şekilde araştırılıp ortaya koyulmasında olgubilim deseni kullanılmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarını, araştırılan olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek bireyler ya da gruplar oluşturmaktadır. Olgubilim deseninin başlıca veri toplama aracı ise görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek,

2018, s. 69-71). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri belirlendiği için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokullarda görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri içinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacıya yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumun seçildiği, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Araştırmanın güvenirlik ve geçerliğini artırmak için örneklem seçilirken çeşitleme stratejisinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda farklı cinsiyet, yaş ve hizmet süresinde olan, farklı şehir ve yerleşim yerinde (il / ilçe / kırsal kesim) görev yapan öğretmenler seçilerek veri kaynağı çeşitlemesi sağlanmıştır. Öğretmenler, görüşme sırasına göre 1'den 25'e kadar "Ö1, Ö2, Ö3…" şeklinde kodlanmıştır. Veri kaynağı olan Türkçe öğretmenlerinin özellikleri aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaşlarına İlişkin Bilgiler

Durum	Kategori	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	13	52
	Erkek	12	48
Yaş	≤ 25	2	8
	26-30	5	20
	31-35	11	44
	36-40	7	28

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve yaş dağılımları verilmiştir. Araştırmaya 13 kadın, 12 erkek olmak üzere toplam 25 öğretmen katılmıştır. Böylece öğretmenler arasında cinsiyet dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında ise %44 ile en fazla 31-35 yaş aralığında öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bunu %28 ile 36-40, %20 ile 26-30 ve %8 ile 25 ve altı yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim ve girmiş oldukları haftalık Türkçe ders saatlerinin dağılımını gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Mesleki Deneyim ve Haftalık Ders Saatlerine İlişkin Bilgiler

Durum	Kategori	Frekans	%
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	3	12
	6-10 Yıl	11	44
	11+ Yıl	11	44
Haftalık Ders Saati	≤ 15 Saat	6	24
	16-20 Saat	3	12
	21-25 Saat	9	36
	26+ Saat	7	28

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim ve girmiş oldukları haftalık Türkçe ders saatlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre %44 oranla en fazla 6-10 yıl ile 11 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmen araştırmaya katılmıştır. Meslek hayatının ilk yıllarında olan 0-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmen oranı ise %12 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda, deneyimli ve çok deneyimli öğretmenlerin yanında güncel akademik bilgilere sahip, göreve yeni başlamış öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin girmiş oldukları haftalık Türkçe ders saatleri farklılık göstermektedir. Buna göre %36 oranla en fazla öğretmen 21-25 saat derse girmektedir.

Öğretmenlerin %28'i 26 ve daha fazla saat derse girerken %24'ü 15 ve daha az saat, %12'si ise 16-20 saat derse girmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin görev yaptıkları şehir ve yerleşim yerini belirten tabloya yer verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Şehir ve Yerleşim Yerine İlişkin Bilgiler

Durum	Kategori	Frekans	%
Görev Yapılan Şehir	Eskişehir	16	64
	Konya	5	20
	Muş	2	8
	Şanlıurfa	2	8
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl	18	72
	İlçe	4	16
	Kırsal Kesim	3	12

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları şehir ve yerleşim yerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %64'ü Eskişehir, %20'si Konya, %8'i Muş ve %8'i Şanlıurfa ilinde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler: Eskişehir'de merkez Tepebaşı, Konya'da Çumra ve merkez Selçuklu, Muş'ta Bulanık, Şanlıurfa'da ise Akçakale ve merkez Eyyübiye ilçeleridir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin de farklı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin %72'si il merkezinde, %16'sı ilçe merkezinde ve %12'si kırsal kesimde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, sorulmak istenen soruların önceden hazırlandığı ancak sürecin gelişimine göre farklı yan veya alt sorularla görüşmenin akışının etkilenebildiği bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, kişinin yanıtlarını açmasına ve ayrıntılandırmasına imkân sağlar. Bu teknikte kişi görüşme sırasında bazı soruları başka soruların içinde yanıtlamışsa tekrar o soru sorulmayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme belirli düzeyde standartlığa sahip olması ve araştırmaya esneklik sağlaması nedeniyle eğitimbilim araştırmaları için daha uygun olduğu görünümünü vermektedir (Türnüklü, 2000, s. 547).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi hakkındaki uygulama, görüş ve önerilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Formda yer alan görüşme sorularının geçerlik ve uygunluğunu artırmak için 3 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından soruların geçerlik, güvenirlik ve uygunluğunu belirlemek için 3 farklı Türkçe öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Görüşme formunu öğretmenlere uygulamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve gerekli etik izni alınmıştır. Etik izninden sonra Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla MEB'e öğretmenlerle araştırma yapma izni için başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Alınan izin aracılığıyla yirmi öğretmenle okullarına gidilerek yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Çeşitli nedenlerden dolayı yüz yüze görüşme imkânı olmayan beş öğretmenle ise uzaktan iletişim araçlarıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler; öğretmenler odası, müdür odası veya boş sınıf gibi uygun ortamlarda, öğretmenlerin uygun zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırma konusu ve görüşme soruları hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında, belirlenen sorular öğretmenlere yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri

cevaplara ve görüşmenin akışına göre ek sorular da sorulmuştur. Genellikle 30-60 dakika arasında gerçekleşen görüşmeler öğretmenin izni dâhilinde ses kaydına alınmıştır. Sonrasında kaydedilen görüşmeler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd.ne (2014) göre "içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir" (s. 246).

Yazıya geçirilen görüşmeler analiz edilirken birinci araştırmacı tarafından öncelikle birkaç defa okunmuş ve ardından kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isimlendirilme sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin daha açık ve anlaşılır bir biçimde okuyucuya sunulması amacıyla cümleler şeklinde kodlama yöntemine başvurulmuştur. Cümle yapısına uygun olmayan bazı veriler ise sözcük ve söz grubu şeklinde kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasının ardından birbiriyle ilişkili kodlar kategorileştirilmiştir. Kategori (tema), birbiriyle ilişkili olan kavramların daha üst düzey bir temada sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Kodlara ve kategorilere ayrılan veriler, bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Kodlanan ve kategorileştirilen veriler, frekans ve yüzde şeklinde gösterilmiştir.

Kodlaması yapılan veriler tablo hâlinde sunulduktan sonra her tablonun altına açıklaması ve yorumlaması yapılmıştır. Bu sırada öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde yorum katılmadan okuyucuya aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar birer ayrıntılı betimleme örneğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 282). Böylece geçerliği artırma stratejileri arasından ayrıntılı betimlemeden faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri analizi sırasında yapılan kodlamaların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla 2 farklı alan uzmanına kodlama yaptırılmıştır. Kodlamalar arası uyumun %80 ve üzerinde olması, kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman 1994 ve Patton 2002'den aktaran Baltacı, 2017, s. 8). Miles ve Huberman'ın kodlama güvenirlik formülüyle kodlayıcılar arası uyum %97,13 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle verilerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bulgular belirlenen kategori ve kodlar aracılığıyla tablolar hâlinde sunulmuştur. Her tablonun altına öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda "Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?" alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 4.
Yazma Eğitimini Olumsuz Etkileyen Unsurlar

Kategori	Kod	Frekans	%
Öğrenci	Yeterince kitap okumamaları	12	48
	Kelime hazinelerinin gelişmemiş olması	7	28
	Yazmaya karşı isteksiz olmaları	5	20
	Sınav odaklı düşünüp yazma becerisine önem vermemeleri	4	16
	Türkçeyi zengin ve doğru kullanmamaları	3	12

	Yazmaktan sıkılmaları	3	12
	Yazmayı sevmemeleri	3	12
	Yazma becerilerine karşı özgüvenlerinin eksik olması	2	8
	Ana dillerinin farklı olması	2	8
	Birbirlerinin yazdıklarıyla dalga geçmeleri	2	8
	Bilgi birikiminin çok az olması	2	8
	Soyut düşüncelerinin yeterince gelişmemiş olması	1	4
	Bilgisayar oyunlarına düşkün olmaları	1	4
	Yazarlığa gereken önemi vermemeleri	1	4
	Kolaya kaçmaları	1	4
	Dikkatlerinin çabuk dağılması	1	4
	Yazılarının kötü olması ve bunu geliştirmeye çalışmamaları	1	4
	Nitelikli kitap okumamaları	1	4
	Yöresel ağızla konuşmaları	1	4
Aile, Okul ve Çevre	Ailenin yazma becerisinin öneminin farkında olmaması	8	32
	Teknoloji, internet ve sosyal medyanın olumsuz etkileri	8	32
	Ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesi	5	20
	Toplum olarak kitap okuma alışkanlığımızın olmaması	3	12
	Ailenin sosyoekonomik durumu	2	8
	Sınıf mevcudunun çok olması	2	8
	Ailenin ve çevrenin de dili zengin kullanmaması	1	4
	Klavye ve ekran yazarlığının yaygınlaşması	1	4
	Günümüzde çocuğa örnek kaliteli yazarların çıkmaması	1	4
	Toplum olarak yazma alışkanlığımızın olmaması	1	4
	Çocuğun çevresinde örnek alabileceği yazı yazan birinin olmaması	1	4
	Çocuğun okulunda ve çevresinde kütüphane ve kitap bulunmaması	1	4
	Ailenin kitap okumayı önemsiz görmesi	1	4
	Seçmeli derslerin müdürün inisiyatifinde seçilmesi	1	4
	Ülkemizde kitap fiyatlarının fazla olması	1	4
	Kütüphanelerdeki kitapların çocukların dikkatini çekecek, güncel ve yeni nesil kitaplar olmaması	1	4
	Çocukların mevsimlik işçi olarak çalıştırılması	1	4
	Tüm okulların yeterli teknik destek ve donanıma sahip olmaması	1	4
	Ailenin eğitim düzeyinin düşük olması	1	4
Ders Kitabı	Ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması	11	44
	Ders kitabı ve yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olması	8	32
	Yazma etkinliklerinin öğrencilerin beceri ve yaratıcılıklarını sınırlandırıcı olması	2	8
	Ders kitabında çok fazla metin ve etkinliklerin olması	2	8
	Ders kitaplarının, metinlerin ve etkinliklerin yeni sınav sistemine uygun olmaması	1	4
	Yazma etkinliklerinin hep en sona konması	1	4
	Ders kitabının baskı ve görsellerinin kalitesiz olması	1	4
Ders Saati ve Müfredat	Ders saatlerinin yazma becerisi için yetersiz olması	8	32
	Müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olması	5	20
	Türkçe müfredatına sözel mantık sorularının eklenmesi	2	8
	Müfredatta dil bilgisi konularının yoğun olması	1	4
MEB ve Eğitim Sistemi	LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmaması	15	60
	Test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olması	9	36
	Bir dönem bitişik eğik yazının zorunlu tutulması	3	12
	Yazmaya yetenekli öğrencilerin yönlendirileceği bir alanın olmaması	1	4
	MEB tarafından yapılan ikinci yazılıların test olması ve doğrudan yazma becerisi sorusu sorulmaması	1	4

	Öğrencinin okuduğu kitabı anlamasından çok kaç sayfa kitap okuduğuna önem verilmesi	1	4
	Eğitim sisteminin beceri geliştirmeye öğretimden daha az önem vermesi	1	4
	Öğrencinin dil becerilerini ayrı ayrı değerlendirebileceğimiz bir sistemin olmaması	1	4
	LGS'deki Türkçe sorularının kapsam geçerliliğinin düşük olması	1	4
	İkinci yazılıların test yapılması	1	4
	Ülkenin her yerinde aynı eğitim programlarının uygulanması, programların esnek olmaması	1	4
	Sınıfta kalmanın olmaması	1	4
	Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması	1	4
Öğretmen	Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret görmeleri	3	12
	Görevlerini tam anlamıyla yapmamaları	2	8
	Kendilerini geliştirmemeleri	2	8
	Kitap okuma alışkanlıklarının olmaması	2	8
	Sadece test ve sınava odaklı olmaları	2	8
	Türkçenin düzgün kullanımına özen göstermemeleri	2	8
	Eleştirilerini yapıcı bir şekilde yapmamaları	1	4
	Genel kültürlerinin zayıf olması	1	4
	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'ne gereken önemi vermemeleri	1	4
	Okulda Türkçe öğretmenlerinin üstüne çok sorumluluk yüklenmesi	1	4
	Diğer branş öğretmenlerinin Türkçeye ve yazma becerisine yeterince önem vermemeleri	1	4
	Öğrencileri yazmaya karşı güdüleyememeleri	1	4
	Nitelikli yazı yazamamaları	1	4
Öğrencilerin İlkokul Eğitimi	Öğrencilere ilkokulda yazmanın yeterince öğretilememesi	7	28
	İlkokulda yazma becerisinden çok test çözme becerisine önem verilmesi	4	16
	İlkokul öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarına yeterince geri bildirim vermemesi	1	4
	İlkokulda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılamaması	1	4
Öğretmenlerin Lisans Eğitimi	Yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olması	10	40
	Öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olması	5	20
	Yazma eğitimiyle ilgili yeterli bilgisi ve okul deneyimi olmayan öğretmenlerin yazma eğitimi dersi vermesi	4	16
	Öğretmenlik hayatında işe yaramayacak üst düzey bir lisans müfredatının olması	2	8
	Düşük seviyedeki öğrencilere nasıl eğitim verileceğinin öğretilmemesi	1	4
	Ana dili farklı olan öğrencilere nasıl eğitim verileceğinin öğretilmemesi	1	4

Tablo 4'te Türkçe öğretmenlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar yer almaktadır. Bu unsurlar "öğrenci; aile, okul ve çevre; ders kitabı, ders saati ve müfredat, MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi" kategorileri altında detaylı şekilde sunulmuştur. Tüm kategoriler incelendiğinde öğretmenlerin %60'ı LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmamasını, %48'i öğrencilerin yeterince kitap okumamalarını, %44'ü ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmamasını, %40'ı öğretmenlerin lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olmasını ve %36'sı test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olmasını yazma eğitimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirmiştir.

Öğrenci kategorisine bakıldığında yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurların başında öğrencilerin yeterince kitap okumamaları gelmektedir. Sonra sırasıyla öğrencilerin kelime

hazinelerinin düşük olması, yazmaya karşı isteksiz olmaları, sınav odaklı düşünüp yazma becerisine önem vermemeleri gibi yazma becerisini olumsuz etkileyen etkenler öğretmenler tarafından en çok dile getirilen hususlar olmuştur.

Öğretmenlerin neredeyse yarısı (%48) öğrencilerin yeterince kitap okumamalarını yazma becerisi için olumsuz bir etken olarak görmektedir. Bu öğretmenlerden Ö15, *"Çocukların az kitap okuması en başta bence. Okumuyor çocuklar, okumadıkları için neyi, nasıl yazacaklarını bilmiyorlar bence. En büyük sorun bu."* diyerek öğrencilerin yazma becerisini etkileyen unsurların başında kitap okumamalarının geldiğini söylemiştir.

Öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmemiş olması yazma becerisini olumsuz etkileyen unsurların ikinci sırasında (%28) gelmektedir. Kitap okumak öğrencinin yeni kelimelerle karşılaşmasını sağlar. Bu nedenle kitap okumayla kelime hazinesinin gelişmesi doğrudan ilişkilidir. Ö23 bu konuda, *"Okumadıkları için sözcük dağarcığı yok, sözcük dağarcığı olmadığı için de anlatamıyor. Zaten Türkçenin amacı dört temel beceridir. Zaten dört temel beceriden okuma ve dinlemeyi yapamazlarsa diğerlerini de yapamıyorlar."* sözleriyle öğrencilerin kelime hazinelerinin zayıf olmasının kitap okumamalarına dayandığını, bunun sonucunda da anlatımlarının zayıfladığını belirtmiştir.

Öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları öğretmenlerin beşte biri tarafından dile getirilen bir olumsuzluktur. Bu öğretmenlerden Ö18, *"Yazmaya karşı yeterli istek, motivasyon olmaması çok olumsuz bir etken en başta. Burada tabii ki bizim de eksiklerimiz var muhakkak. Çocuğa bunu en başından beri sevdirememiş olmak bir olumsuzluk."* diyerek öğrencinin yazmaya karşı isteksiz olmasını yazmaya karşı en başta gelen olumsuz bir etken olarak görmektedir.

Bazı öğretmenler (%16), öğrencilerin sınav odaklı düşünüp yazma becerisine gereken önemi vermediklerini belirtmişlerdir. Ö14 bu durumu, *"Sekizinci sınıflar yapmak istemiyorlar. Onlar için bu bir vakit kaybı. Bunun eve ödev olmasını istiyorlar. Onda da cuma günü gibi günlerin olmasını istiyorlar ki hafta sonu olsun işte hocam biz daha rahat yapabilelim. İşte hafta içi yetiştirmemiz gereken sorularımız oluyor ancak hafta sonu vakit ayırabiliyoruz. Onların da gözünde çok önemli olan bir dal değil yazma."* diyerek açıklamıştır.

Aile, okul ve çevre kategorisine bakıldığında yazma becerisini olumsuz etkileyen unsurların başında ailenin yazma becerisinin öneminin farkında olmaması ve teknoloji, internet ve sosyal medya gelmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%32) olumsuzluk olarak dile getirdiği ailenin yazma becerisinin öneminin farkında olmaması unsuru hakkında Ö14, *"Veli açısından değerlendirecek olursak veli için yazma eğitimi ya da yazma ile ilgili harcadığımız zaman aslında boşa geçmiş bir zaman. Veli bunu bu şekilde görüyor. Çünkü hocam bu test sınavına girecek, konuları belli, diyor. İşte bunu veliye anlatamıyoruz. Yazamayan, kendisini ifade etmeyi öğrenmemiş bir öğrenci zaten okuduğunu anlayamayacak, dediğimizde veli açısından çok havada kalıyor."* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Aynı kategoride yine öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%32) olumsuz unsur olarak gördüğü teknoloji, internet ve sosyal medya hakkında Ö19, *"Yazma eğitimini olumsuz etkileyen en önemli unsur bir kere sosyal medya, dış unsurlar olarak baktığınızda. Yani çocuğun kelime kullanma becerisini inanılmaz derecede fazla etkiliyor, özellikle bu sosyal medyada kullandıkları kelimeler. Kelimelerin yazılışını orada farklı gördükleri için 'nbr, slm' bunları gördükleri için çocuk yazı yazarken de bazen bu harfleri bile atlayabiliyor. Bir kere yazım hatası burada meydana gelebiliyor."* demiştir.

Öğretmenlerin yazma eğitimi için olumsuzluk olarak gördükleri bir başka durum velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleridir. Öğretmenlerin beşte birinin olumsuzluk olarak gördüğü bu konuda Ö15, *"Bizim velilerimiz çok ilgisiz, alakasız veliler oldukları için onlarla ilgili olumsuzluklar tabii ki var. Velilerimiz yok ki, mesela toplantı yapıyoruz iki veli geliyor. Onlar da durumu nasıl, notu nasıl, bitti gitti. Sormuyorlar çocuğum yazabiliyor mu? Çocuğuma yazdırın veya yazdırmayın diye hiç böyle bir dönüt almadım diyebilirim."* diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Ders kitabı kategorisi çerçevesinde yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlara bakıldığında en çok (%44) ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmamasının öğretmenler tarafından belirtildiği görülmüştür. Bu olumsuzluk hakkında Ö19, *"Ders kitabı açısından olumsuzluk var. Şöyle var, bazı etkinlikler yazma becerilerine çok uyumlu değil bazı sınıflar için. Yani öğrenciden beklenemeyecek derecede etkinlikler verilmiş. Mesela altılarda o konu yok ama o konuyla ilgili yazı*

yazmasını istiyorlar. Ya da uyumlu olmayan parçalar veriliyor. Bu parçaya yönelik yazı yazması isteniyor. Sıkıntılar burada var." ve Ö6, *"Ders kitaplarındaki etkinlikler biraz ütopik kalıyor çocuklara, somut değil, ayakları yere basmıyor. Çocuklar sürekli bir anlama çabasına giriyor. Bu ne anlatıyor, şu ne diye?"* sözleriyle ders kitabı ve etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde kaldığını ve anlaşılmadığını ifade etmiştir.

Öğrencileri yazmaya güdülemesi ve motive etmesi için ders kitabı ve yazma etkinliklerinin ilgi çekici, istek uyandırıcı ve farklı farklı olması gerekmektedir. Fakat öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%32) ders kitabı ve yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olduğundan bahsetmiştir. Bu konuda öğretmenlerden Ö21 düşüncelerini *"Yazma becerisi açısından sürekli kendini tekrar eden etkinlikler var. Çocukların bir yerden sonra şikâyetleri başlıyor. Bunu iki metin önce yapmıştık, bir metin önce yapmıştık şeklinde. Sürekli aynı tarzda özellikle de altıncı sınıfta sürekli tekrar eden etkinlikler var yazmada. Bir de yazma deyince hep böyle bir konu hakkında yazma var. Hiç duyu hakkında yazma yok mesela. Hep bir söz, bir konu hakkında şiir yazma, anı yazma… Çocukların artık sürekli tekrara düşüp sıkıldığı etkinlikler var. Daha renkli olabilir, daha eğlenceli olabilir."* şeklinde ifade etmiştir.

Ders saati ve müfredat kategorisine bakıldığında, öğretmenlerin en çok ders saatlerinin yazma becerisi için yetersiz olmasının (%32) daha sonra ise müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olmasının (%20) yazma becerisini olumsuz etkilediğini düşündükleri görülmektedir. Ortaokul düzeyinde Türkçe ders saati 5 ve 6. sınıflarda altı saat, 7 ve 8. sınıflarda ise beş saattir. Yazma becerisi için bu ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö14, *"Süre. Kesinlikle süre. Yani yoğun bir müfredatta süre çok büyük bir sıkıntı yaratıyor yazma eğitiminde. Onun dışında çok büyük bir problem olduğunu düşünmüyorum ama süre büyük bir sıkıntı."* diyerek süreyi yazmayı etkileyen en büyük unsur olarak gördüğünü dile getirmiştir.

Ders saatinden sonra öğretmenlerin en çok şikâyet ettikleri konu müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olmasıdır. Öğretmenlerin beşte birinin görüş belirttiği bu konuda Ö21, *"Kazanımlar fazla ve ders saatlerinde yetişmiyor. Genelde destekleme ve yetiştirme kurslarında da konu işlendiği zamanlar oluyor. Konu yetişmediği zamanlar oluyor."* diyerek kazanımların fazla olması nedeniyle Türkçe ders saatinde bu kazanımların hepsinin kazandırılmasının mümkün olmadığını dile getirmiştir.

MEB ve eğitim sistemi kategorisinde öğretmenler tarafından LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmaması yazma eğitimini en fazla olumsuz etkileyen unsur olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%60) yazma eğitimi açısından olumsuz gördüğü bu konuda Ö18'in, *"…Tabii olumsuz etkiliyor. Diyorum ya artık çıkarcı bir anlayış var. Bakıyor bana somut olarak bir faydası var mı bunun? Hayır, yok, gibi düşünüyor bunu. Mesela bana şey diyen öğrenciler oldu: 'Öğretmenim siz yazılıda otuz puan, yirmi beş puan buradan soruyorsunuz ama bu LGS'de çıkmıyor, Millî Eğitim yazılıda sormuyor.' Bunlar zaten ne oluyor, yazmaya karşı olumsuz bir algı oluşturuyor."* sözleriyle ifade ettiği gibi öğrenciler LGS'de kendilerine puan getirisi olmadığını düşündükleri için yazma eğitimini önemsememekte ve yazmak istememektedirler. Bu durum öğretmenlere göre yazma eğitimini oldukça olumsuz etkilemektedir.

MEB ve eğitim sistemi kategorisinde öğretmenlerin ikinci en büyük olumsuzluk olarak gördükleri unsur test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sisteminin olmasıdır. Öğretmenlerin %36'sının yazma eğitimi için olumsuzluk olarak gördüğü bu konuda Ö12, *"Eğitim sistemimiz tamamen test çözmeye yönelik. Çocuk test çözüyorsa tamam, gerisi önemli değil. Konuşması olmasa da olabilir, yazması olmasa da olabilir, dinlemesi olmasa da olabilir. Ama yeter ki çocuk testleri doğru cevaplasın. Böyle bir mantıkla yetiştiriyoruz çocukları. Bu mantığın bize çok büyük zararları var."* sözleriyle teste dayalı eğitim sistemi nedeniyle öğrencinin temel dil becerilerine gereken önemin verilmediğini dile getirmiştir.

Öğretmen kategorisi çerçevesinde yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlara bakıldığında öğretmenlerin topluca üzerinde durdukları bir unsurun olmadığı göze çarpmaktadır. Bu kategoride en fazla olarak üç öğretmenin (%12) yazma eğitimi açısından olumsuz olarak gördüğü bazı öğretmenlerin Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret görmeleri unsuru yer almaktadır. Bu konuda Ö24, *"Öğretmenliği sadece dil bilgisi anlatmak olarak gören arkadaşlar var. Öğrencinin aslında temel gereksiniminin ufkunun genişlemesi olması gerektiğini bilmeyen, öyle temel, metodik bilgilerle oradan mezun*

olduğunda donanımlı öğrenci olduğunu zanneden arkadaşlar çoğunlukta maalesef." diyerek bazı öğretmenlerin dört temel beceriden çok dil bilgisine önem verdiğini ve öğrencinin ufkunu açacak bir eğitim yapmadıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin ilkokul eğitimi kategorisinde öğretmenler en çok (%28) öğrencilere ilkokulda yazmanın yeterince öğretilememesini yazma eğitimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirmektedirler. Ö10 bu konuda *"Başlangıçta ilköğretimde bizim istediğimiz bir şey var, ortaokula gelen çocuğun genellikle yazı karakterlerini bilmesini istiyoruz. Yazı karakterlerini bilmediği zaman çocuk bazı harfler büyük, bazıları küçük şekilde çok saçma bir yazı sistemi geliştirip yanımıza geliyor. Onu düzeltmeye çalışırken yazma işleminin asıl temalarına giremiyoruz. En büyük sorun burada. Eğer sınıf öğretmenimiz yazma kurallarını ve harfleri düzgün öğretmişse biz ondan sonraki temaları öğretmekte hiç güçlük çekmiyoruz. Çocuklar zaten bir şeyler ortaya çıkarmak için elinden gelenleri yapıyor. Çocukların genel yapısı biliyorsam yaparım şeklinde. Ama bilmiyorsa orada bir sorun ortaya çıkıyor."* diyerek öğrencilerin ilkokulda edinmeleri gereken beceriler üzerinde durdukları için ortaokul kazanımlarını öğrenciye veremediklerini bu nedenle de öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmene göre bu durum yazmayı olumsuz etkileyen en büyük sorundur.

Öğretmenlerin %16'sı ilkokulda yazma becerisinden çok test çözmeye önem verilmesinin yazma eğitimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu görüşteki öğretmenlerden Ö17, *"İlkokulda öğretmenler daha çok test ağırlıklı eğitim veriyor. Ortaokula geldiği zaman beşinci sınıfta bu çocuk doğru düzgün bir cümle bile kuramıyor. Bu yüzden yazmak istemiyorlar, ön yargılılar. O yüzden çocukların tutumlarını da etkiliyor."* sözleriyle ilkokulda test ağırlıklı bir eğitim verilmesi nedeniyle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edemediklerini, bu durumun öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz ve ön yargılı olmalarına yol açtığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisine bakıldığında öğretmenlerin yarıya yakınının (%40) lisans eğitiminde yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu konuda Ö21, *"Diğer bir şey yazma eğitimi dersinde öğrenciye neler yapacağımıza yönelik bilgiler verilmemesi lisansta. Daha çok teorik bilgilerde kalması. Ben mesela bir öğrencinin yazma düzeyini belirleme araçlarını çok etkin öğrendiğimizi hatırlamıyorum. Bir öğrencinin yazma düzeyini belirledikten sonra bir hedef belirleyip o öğrenciyi hangi düzeye çıkarabileceğimize dair bir bilgi de hatırlamıyorum."* diyerek üniversitedeki yazma eğitiminin uygulamadan çok teoriye dayandığını bu nedenle meslek hayatında yazma eğitimi verirken zorlandığını ifade etmiştir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin son sınıfında Öğretmenlik Uygulaması dersi verilmektedir. Bu ders kapsamında lisans öğrencisi okul ortamına giderek gözlem yapar ve ders anlatır. Kısaca mesleği yerinde görerek, yaparak, yaşayarak tecrübe eder. Tablodan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin beşte biri lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenlerden Ö17, *"Üniversite ve okul arasında daha fazla iş birliği yapılabilir. Üniversite hocaları kitaplardan öğrendikleri şeyleri öğrencilere anlatıyorlar. Öğrenciler bize stajyer olarak geldikleri zaman o kitaplardan öğrendikleri şeyleri yapmaya çalışıyorlar ama uygulamaya dönüşmüyor. Yani teoride kalıyor, pratiğe dönmüyor."* diyerek lisanstaki öğretmenlik uygulamalarının teoride kaldığını, uygulamaya dönük bir içerikten yoksun olduğunu belirtmiştir. Ö15 ise *"Çok eksik. Çok eksik bir öğretmenim ben şu an. Üniversitede nasıl öğretmen olunur, nasıl öğretilir, nasıl yazdırılır bunun eğitimini kesinlikle tam anlamıyla aldığıma inanmıyorum."* sözleriyle lisans eğitimi sırasında öğretmenliği tam anlamıyla öğrenemediği için kendini yetersiz gördüğünü dile getirmiştir.

Öğretmenlerin %16'sı yazma eğitimiyle ilgili yeterli bilgisi ve okul deneyimi olmayan öğretmenlerin yazma eğitimi dersi vermesinin yazmayı olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ö22, *"Üniversitelerdeki hocaların eğitimiyle ilgili aslında bu. Onlar biraz fildişi kulelerinde yaşadıkları için kendileri çok sahaya inemiyorlar. Özellikle daha böyle yaş almış hocalarımız edebiyat açısından bakıyor. Hoca eski edebiyat hocası bu şekilde hikâye, deneme yazma seviyesine inemiyor yani. Üst düzey kalıyorlar. Hocalar edebiyatçı, o alanda bilgisi yok. Ama şu an Türkçe eğitimi bölümünde bir şeyler yaptırmaya çalışıyor."* diyerek lisans eğitimindeki öğretmenlerin ortaokul öğrenci profilini birebir görmedikleri yani sahaya inmedikleri için bu seviyede bir yazma eğitimi dersi veremediklerini dile getirmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıda "Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılabilir?" alt problemine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.
Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Öneriler

Kategori	Kod	Frekans	%
Öğrenci	Öğrenciler daha fazla kitap okuyabilirler.	1	4
Uygulama, Etkinlik	Öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmaları yapılabilir.	7	28
	Tecrübelerini paylaşmaları için yazar ve şairler okullara davet edilebilir.	4	16
	Gezi ve doğa yürüyüşü sonrasında yazma çalışması yapılabilir.	4	16
	Okulda bir yazar ekibi oluşturulup okul dergisi veya gazetesi çıkarılabilir.	2	8
	Okullar arasında mektup arkadaşlığı yapılabilir.	2	8
	Yazma eğitimi derslerini özel eğitimli öğretmenler verebilir.	2	8
	Metin tamamlama etkinlikleri yapılabilir.	1	4
	Akrostiş çalışmaları yapılabilir.	1	4
	Yazmaya yetenekli ve istekli öğrencileri için daha fazla egzersiz açılabilir.	1	4
	Öğrencilere nitelikli çocuk edebiyatı eserleri okutulabilir.	1	4
	Çocuklarla bol bol konuşulup onların kendilerini ifade etmelerine imkân sağlanabilir.	1	4
	Yazma etkinliklerinde ödüllendirme yapılabilir.	1	4
	Kitabı olmayan çocuklara kitap temin edilip öğrencilerin okumaları teşvik edilebilir.	1	4
	Kütüphane kullanımı yaygınlaştırılabilir.	1	4
	Videoyu yarıda kesip gerisini tamamlama etkinlikleri yapılabilir.	1	4
	Elektronik yazma uygulamaları yaptırılabilir.	1	4
	Sekizinci sınıflar hariç diğer sınıfların tüm Türkçe sınavları yazılı olabilir.	1	4
	Okuduğu kitabı değerlendirme yazıları yazdırılabilir.	1	4
	Öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkarabilecekleri yazma etkinlikleri artırılabilir.	1	4
Aile, Okul ve Çevre	Okul ve aile etkileşimi güçlendirilebilir.	2	8
	Aile çocuğuyla daha fazla ilgilenebilir.	1	4
	Aile, kitap okuyarak öğrenciye örnek olabilir.	1	4
	Aile, öğretmenin öğretim faaliyetlerine müdahale etmemelidir.	1	4
	Toplum olarak yazmaya bakış açımızı değiştirip yazmanın önemini anlayabiliriz.	1	4
Ders Kitabı	Ders kitabı, birbirini tekrar etmeyen, ilgi çekici etkinliklerle geliştirilebilir.	6	24
	Öğrencilerin seviyesine daha uygun metin ve etkinliklere yer verilebilir.	5	20
	Öğretmenlerin derste kullanabilecekleri örnek yazma eğitimi etkinlik kitabı hazırlanabilir.	2	8
	Kitaplara konu anlatım bölümleri de eklenebilir.	1	4
	Ders kitabına kaliteli çocuk edebiyatı metinleri konulabilir.	1	4
	Ders kitabında yazma etkinlikleri hep en sona konmayabilir.	1	4
	Ders kitabında daha az metne yer verilebilir.	1	4
Ders Saati ve Müfredat	Türkçe ders saatleri artırılabilir.	5	20
	Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar azaltılabilir.	2	8
MEB ve Eğitim Sistemi	LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulabilir.	6	24
	Yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulabilir.	6	24
	Yazma becerisiyle ilgili bir yazma atölyesi oluşturulabilir.	2	8

	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'ni seçmede öğrenciler teşvik edilebilir.	1	4
	Sınava dayalı eğitim sistemi değiştirilip beceriye dayalı bir eğitim sistemi geliştirebilir.	1	4
	Okul öncesinden itibaren her sınıfa zorunlu okuma dersi konulabilir.	1	4
	MEB öğrencilerin yazılarını toplayıp aylık bir dergi veya gazete çıkarabilir.	1	4
	İlkokul ve ortaokul süreci bilgi öğretmekten çok dört temel beceriyi geliştirme odaklı planlanabilir.	1	4
	Yazılılarda yazma becerisine daha fazla yer ayrılabilir ve açık uçlu sorular daha çok sorulabilir.	1	4
	MEB, yalnızca yazma becerisi için ayrı bir kitap çıkarabilir.	1	4
	Okul dergisi veya gazetesi çıkarmak için maddi destek sağlanabilir.	1	4
	Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi için bir kitap hazırlanabilir.	1	4
	İmkânı olmayan okullara akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar gibi teknik destekler sağlanabilir.	1	4
	Öğrenci, dört temel dil becerisi ayrı ayrı olarak bir gelişim dosyası ile tüm eğitim hayatı boyunca izlenebilir.	1	4
	Dil bilgisi ve dört temel dil becerisi ayrı ayrı derslere ayrılıp ayrı ayrı değerlendirilebilir.	1	4
	LGS kaldırılıp öğrenciler ağırlıklı not ortalamalarıyla bir üst kademeye yerleştirilebilir.	1	4
Öğretmen	Yazma becerisi konusunda çeşitli kurslarla öğretmenler eğitilebilir.	2	8
	Diğer branş öğretmenleri de yazma becerisine daha çok önem verebilirler.	2	8
	Öğretmenler, öğrencilere ilkokuldan itibaren daha fazla kitap okutup daha fazla yazdırabilirler.	1	4
	Öğretmenler sürekli kendilerini geliştirebilirler.	1	4
Öğrencilerin İlkokul Eğitimi	İlkokuldan itibaren öğrencilerin yazma becerilerine daha fazla önem verilebilir.	2	8
	Öğrencinin ilk önce zekâ türünü ve yeteneklerini belirleyip ona göre eğitim verebiliriz.	1	4
Öğretmenlerin Lisans Eğitimi	Yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılabilir.	9	36
	Öğretmenlik uygulamaları derslerinin niteliği ve sayısı artırılabilir.	4	16
	Yazma becerisinde uzman öğretmenler ders vermelidir.	3	12
	Lisansta ortaokul sınıf ortamını bilen öğretmenler ders vermelidir.	2	8
	Lisans sonrasında da lisans öğretmenleriyle Türkçe öğretmenlerinin iletişim kurabileceği bir kanal oluşturulabilir.	2	8
	Yazma becerisi dersleri artırılabilir.	2	8
	Üniversite ile okulların etkileşimi artırılabilir.	1	4
	Lisans müfredatı ile öğretmenin okulda öğretecekleri arasındaki uyum artırılabilir.	1	4
	Öğretmen adaylarının ülkenin farklı bölgelerindeki okullarda da öğretmenlik uygulaması yapmaları sağlanabilir.	1	4
	Mikro öğretim yöntemi uygulanabilir.	1	4
	Öğretmenlik mülakatı öğretmen adayı eğitim fakültesine girmeden yapılabilir.	1	4

Tablo 5'te "öğrenci; uygulama, etkinlik; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi"

kategorileri çerçevesinde öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerine yer verilmiştir.

Öğrenci kategorisinde bir öğretmen tarafından öğrencilere yönelik tek bir öneri sunulmuştur. "Öğrenciler daha fazla kitap okuyabilirler." şeklindeki öneri hakkında Ö19, *"Kitap okumalarını artırmaları gerekiyor. Günümüzde EBA var, EBA'da elektronik kitaplar var, onları kullanabilirler."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Uygulama, etkinlik kategorisi incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%28) "Öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmaları yapılabilir." önerisini sundukları görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö19 *"Yazma becerileri ile ilgili yarışmalar daha sıklıkla düzenlenebilir, bunlara yönelik uygulamalar yapılabilir ve bu yarışmalar şevklendirici, ödüllendirici olmalı. Bunları uyguladıkları zaman hem öğrencilerin katılımları artacaktır, hem istekleri artacaktır."* diyerek ödüllendirici yazma yarışmalarının öğrenciyi yazmaya isteklendirdiğini, bu nedenle de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden dördü "Tecrübelerini paylaşmaları için yazar ve şairler okullara davet edilebilir." önerisini dile getirmişlerdir. Ö8, *"Yazarlar okullara yönlendirilebilir. Nasıl yazdılar, nasıl başladılar, kendi hikâyelerini kendi dillerinden anlatmaları etkiler diye düşünüyorum yazma becerilerini."* diyerek yazarların tecrübelerini paylaşmalarının öğrencilere yazma konusunda örnek olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden dördü öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için "Gezi veya doğa yürüyüşü sonrasında yazma çalışması yapılabilir." önerisinde bulunmuşlardır. Ö25, *"Gördüklerimizle, mesela gezdiğimiz yerlerle yaşantımız çeşitlenebilir. Bunun sonucunda da yazıya aktararak bir ürün ortaya konabilir. Mesela her sene okul bir gezi düzenleyebilir. Bu, öğrencilerin bakış açılarını da değiştirir, hem yeni yerler de tanımış olurlar. İnsanlarla tanışmış olur, yeni yerler keşfetmiş olur. Bu da ister istemez yazdığı şeylere etki edecektir. Böyle bir şey zorunlu tutulabilir."* diyerek geziler sayesinde öğrencilerin yaşantıları ve anlatacaklarının artmasıyla yazılarının ve yazma becerilerinin gelişebileceğini dile getirmiştir.

Aile, okul ve çevre kategorisinde az sayıda öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için beş farklı öneride bulunmuştur. Bunlardan en fazla olarak iki öğretmenin dile getirdiği "Okul ve aile etkileşimi güçlendirilebilir." önerisi olmuştur. Bu konuda Ö17, *"İş velilere de düşüyor. Veliler çocuklarıyla iletişim, etkileşim içerisinde oldukları zaman, daha fazla kitap okudukları zaman veya çocuğuna zaman ayırdığı zaman daha iyi olacaktır. Velilerle etkili iletişim veli, okul, öğrenci iletişimi olması gerekiyor."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ders kitabı kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin %24 oranla en çok "Ders kitabı, birbirini tekrar etmeyen, ilgi çekici etkinliklerle geliştirilebilir." önerisini sundukları görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö2 bu durumu, *"Ders kitabı bence çok sıkıcı. Sürekli bir konu verip 'Hadi bununla ilgili yazı yazın.' diyor. Onun yerine bir karikatür vererek öğrenciye neler anladığını yazdırabilir. Karikatür tamamlamaya yer verilebilir. Daha farklı olarak bir bulmaca verip cevaplarından hareketle bir metin yazdırabilir."* sözleriyle özetlemiştir.

Öğretmenlerin beşte biri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için "Öğrencilerin seviyesine daha uygun metin ve etkinliklere yer verilebilir." önerisinde bulunmuşlardır. Bu konuda Ö5, *"Etkinliklerin ve metinlerin çocuğun düzeyinde olması gerekiyor. Çünkü arada kalıyoruz biz bazen. Bir metin koyuyorsun mesela 'Fare ile Tavşan' beşinci sınıf metni. Sonra bir metin koyuyorsun, çocuklara anlatıyorsun anlamıyor, anlatıyorsun anlamıyor. Yani bu dengeyi yakalamamız gerekiyor. Metinlerin çocukların bilişsel düzeylerine uygun olması gerekiyor. Etkinliklerin de öyle çocuğa daha çok hitap edecek şekilde olması gerekiyor."* diyerek metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun ve öğrencilerin yapabileceği türde olması gerektiğini dile getirmiştir.

İki öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için "Öğretmenlerin derste kullanabilecekleri örnek yazma eğitimi etkinlik kitabı hazırlanabilir." şeklinde bir öneride bulunmuşlardır. Ö12, *"Belki öğretmenler için de örnek etkinlikler tasarlanabilir, bu şekilde yardımcı olunabilir. Burada öğretmen arkadaşların kullandığı ve faydalı olduğu etkinlikler varsa o etkinliklerin bir kitapçık hâline getirilmesi veya bir sitede yayımlanması olabilir."* diyerek öğretmenlerin faydalı bulduğu yazma etkinliklerinin yazılı ya da dijital olarak paylaşılabileceğini dile getirmiştir.

Ders saati ve müfredat kategorisinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin %20'si en fazla "Türkçe ders saatleri artırılabilir." önerisinde bulunmuşlardır. Bu konuda Ö4, *"Ne yazık ki en büyük sıkıntıyı zaten ders saatinde yaşıyoruz. Altı saate çıkarıldı beş ve altıncı sınıflarda, yedi ve sekizlerde beş saat. Bir sınıfta yirmi kişi olduğunu düşünürsek ancak iki üç dakika düşüyor ders başına. O yüzden yazma becerisinde öğretmenler genellikle ev ödevi şeklinde değerlendiriyorlar ama bir saatini mutlaka sınıf ortamında işlemeye ya da yapmaya çalışıyoruz. Belki güzel okuma- yazma gibi vb. derslerle daha teşvik edilebilir daha da artırılabilir."* diyerek ders saatinin az olmasından dolayı öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerileriyle yeterince ilgilenemediklerini dile getirmiştir.

İki öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için "Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar azaltılabilir." önerisinde bulunmuşlardır. Ö21, *"Kazanımlar fazla ve ders saatlerinde yetişmiyor. Genelde destekleme ve yetiştirme kurslarında da konu işlendiği zamanlar oluyor. Konu yetişmediği zamanlar oluyor. Bu yüzden kesinlikle kazanımlar azaltılmalı."* diyerek kazanımların fazla olması nedeniyle konular yetişmediği için kazanımların azaltılması gerektiğini söylemiştir.

MEB ve eğitim sistemi kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin en fazla iki öneride bulunduğu görülmektedir. Bunlardan öğretmenlerin en fazla dile getirdiği öneri (%24) "LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulabilir." olmuştur. Bu konuda Ö3, *"LGS soruları açık uçlu sorular olabilir. Yazma becerisi olabilir. Çünkü bize yazma, konuşma, dinleme, okuma becerisi ve dil bilgisi veriyor. Ama sadece neyi ölçüyor? Dil bilgisini ölçüyor, okumayı ölçüyor ama dinleme, konuşma ve yazma yok. Ama bizim öğrencilerimiz de dinlediğini anlamıyor, dinlediğine yönelik sorulara cevap veremiyor. Biz hep bir tarafından ölçüyoruz öğrencileri bu da bir eksiklik."* diyerek LGS'de öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmemesinin onların bu becerilerde eksik kalmalarına yol açtığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin MEB ve eğitim sistemi kategorisinde en fazla (%24) söz ettikleri diğer öneri ise "Yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulabilir." olmuştur. Bu öneriyi sunan öğretmenlerden Ö14, *"İşte bu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi'ni seçmeli ders olmaktan çıkarabiliriz örneğin. O zaman muhakkak hem Türkçe öğretmeninin Türkçe dersinde yazarlığa ayırması gereken zaman ortadan kalkar, böylece dersimizi çok rahat işleriz. Hem de yazarlığı ayrı mecburi bir ders olduğu için daha faydalı, daha işlevsel hâle getirebiliriz."* sözleriyle Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi zorunlu hâle getirildiğinde hem Türkçe dersinin daha rahat hem de bu dersin daha verimli işleneceğini öne sürmüştür.

Öğretmen kategorisi çerçevesinde araştırmaya katılan öğretmenler dört farklı öneride bulunmuşlardır. Bu önerilerden en fazla öğretmenin dile getirdiği iki farklı öneri vardır. Bunlardan ilki iki öğretmen tarafından dile getirilen "Yazma becerisi konusunda çeşitli kurslarla öğretmenler eğitilebilir." önerisidir. Ö13 bu konuda *"Mesela öğretmenlere, Türkçe öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine bununla ilgili bir hizmet içi eğitim verilebilir. Farklı teknikler anlatılabilir. Ben 2004'te girdim üniversiteye. Bizim girdiğimizle 2008'den sonra girenlerin aldığı eğitim farklı. Yani öğretmenler ister istemez kendilerini yenilemek zorunda. Onun için bence yazma becerisini geliştirmeyle alakalı bir şeyin yapılması lazım. Yeni sistemler gelmiş, yeni teknikler gelmiş bunlar verilebilir."* diyerek her geçen yıl yazma eğitimi hakkında yeni teknik ve bilgilerin geliştiğini bunlardan haberdar olması için Türkçe ve sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim kursları verilebileceğini belirtmiştir.

Öğretmen kategorisinde iki öğretmen tarafından dile getirilen bir diğer öneri ise "Diğer branş öğretmenleri de yazma becerisine daha çok önem verebilirler." olmuştur. Bu konuda Ö22, *"Yazma konusunda tüm öğretmenlerin ortak olarak aynı şekilde yaklaşımının sağlanması, yani çocuğun kendini yazılı ifade etmede diğer öğretmenlerin de yazılısında sade test değil de çocuğun yazarak ifade edebileceği bir sorusunun olması gerekiyor en azından."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin ilkokul eğitimi kategorisinde öğretmenler iki farklı öneride bulunmuşlardır. Bunlardan en fazla öğretmen tarafından dile getirilen öneri "İlkokuldan itibaren öğrencilerin yazma becerilerine daha fazla önem verilebilir." olmuştur. İki öğretmenin söz ettiği bu öneri hakkında Ö24, *"Birinci sınıftan itibaren çok güzel bir yazma eğitimi verilebilir aslında. Yazma eğitimini birinci sınıfta hatta ana sınıfında verebilirsiniz. Çocuk kalem tutamaz belki ama çocuğun düşünce dünyasını genişletmeye yönelik etkinlikler yapabilirsiniz. Hayal ettirerek çocukları mesela. Böylece yazma*

eğitimi, eğitimin her kademesine yayılabilir." diyerek öğrencilere ilkokuldan hatta okul öncesinden itibaren onların düşünce dünyalarını, hayal etme becerilerini geliştiren daha iyi bir yazma eğitimi verilebileceğini söylemiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisinde "Yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılabilir." önerisi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek adına en fazla öğretmen tarafından dile getirilen öneri olmuştur. Öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%36) tarafından dile getirilen bu öneri bağlamında Ö25, *"Daha fazla uygulamalı etkinlikler yapılabilir. Bizim yaratıcılığımızı geliştirmekten ziyade öğrencilere nasıl daha fazla fayda sağlayabiliriz, bu açıdan etkinlikler, uygulamalar yapılabilir ve öğretilebilir. Teorik bilgi değil daha çok uygulama yaptırılabilir."* sözleriyle teorik bilgiden daha çok uygulamaya dayalı bir yazma eğitimi dersinin verilmesini önermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisinde ikinci en fazla (%16) olarak "Öğretmenlik uygulamaları derslerinin niteliği ve sayısı artırılabilir." önerisinde bulunmuşlardır. Ö23, bu konuda *"Lisansta bildiğiniz gibi dördüncü sınıfta bir uygulama yapılıyor. Daha fazla yapılabilir. Mesela hemşirelikte insanlar ikinci sınıftan itibaren staja alınıyor. Biz de alınabiliriz yani. Daha çok öğrenciyle haşır neşir olup yetişiriz. Öğretmenliğin yüzde sekseni, doksanı kendini öğrenciye sevdirip kendini doğru düzgün ifade edebilmektir bence. Onun için ikinci sınıftan itibaren öğretmenler de staja alınabilir."* sözleriyle önerisini açıklamıştır.

Öğretmenlerin lisans eğitimi kategorisi çerçevesinde bazı öğretmenler (%12) "Yazma becerisinde uzman öğretmenler ders vermelidir." önerisinde bulunmuşlardır. Ö22, bu öneriyi *"Hocanın ne yapacağını bilmesi önemli bence. Yazma eğitimine alanı yazma olan hoca girmesi gerekiyor."* şeklinde dile getirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde yazma eğitimi sürecini olumsuz etkileyen unsurların ve çözüm önerilerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada sorunların "öğrenci; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi" olmak üzere sekiz ana nedenden kaynaklandığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin %48'i öğrenciden kaynaklı yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurların başında öğrencilerin yeterince kitap okumamaları unsurunu görmektedir. Bunu sırasıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmemiş olması (%28), yazmaya karşı isteksiz olmaları (%20) ve sınav odaklı düşünüp yazma becerisine önem vermemeleri (%16) izlemektedir. Tağa ve Ünlü'nün (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, yazma eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunların başında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasını gördüğü saptanmıştır. Bu durumu sırasıyla öğrencilerin yazma alışkanlıklarının olmaması, yazmaya karşı isteksizlikleri ve kelime hazinelerinin yetersiz olması sorunları izlemektedir. Bilgin (2018) öğretmenler ile anket ve gözleme dayalı yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması ve yazmaya karşı ilgisiz olmalarının yazma çalışmalarının verimsiz geçmesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen çalışmalar ile mevcut çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda aile, okul ve çevreden kaynaklı yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak ailenin yazma becerisinin öneminin farkında olmaması (%32), teknoloji, internet ve sosyal medyanın olumsuz etkileri (%32), ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesi (%20) tespit edilmiştir. Alanyazında ailenin öğrencinin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Elma ve Bütün'ün (2015) öğretmen görüşlerine dayalı yapılandırdıkları araştırmada öğrencilerin bulundukları sosyal çevrenin yazılı anlatım becerilerinde etkili olduğu, kırsal veya düşük sosyo-ekonomik çevrede yetişen çocukların yazı yazacak bilgi dağarcığı ve tecrübeye ulaşmada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma neticesinde öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında zorlanmalarında velilerin eğitimsiz ve ilgisiz olmalarının da etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür. Güven'in (2011) araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkili bir şekilde uygulanmasında velilerin ilgisiz olması ve öğretim programının özünü kavrayamamalarından kaynaklanan zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçları birbirleriyle paralellik göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, ders kitabından kaynaklı olarak en çok ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması (%44) ve ders kitabı ve yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olmasının (%32) yazma eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç Elma ve Bütün'ün (2015) araştırma sonuçlarıyla büyük oranda uyuşmaktadır. Söz konusu araştırmada öğretmenler genel olarak Türkçe Çalışma Kitabı'ndaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, öğrencilerin kitaptaki etkinlikleri yaparken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yazma eğitimi için bir diğer olumsuzluk olarak da bazı öğretmenler, kitaplarda aynı tür yazma etkinliklerinin çok sık tekrar edildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yaylı ve Solak'ın (2014) araştırmasında Türkçe öğretmenleri, Türkçe Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın, programın gereklerini karşıladığını ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu araştırma ile bu araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Belirtilen araştırmada Öğretmen Kılavuz Kitabı'yla ilgili görüşlerin de ortaya konulması dolayısıyla değerlendirilen ders kitaplarının farklı yıllarda okutulan kitaplar olması söz konusu durumun olası nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Türkçe öğretmenlerinin, ders saati ve müfredattan kaynaklı yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak ders saatlerinin yazma becerisi için yetersiz olması (%32) ile müfredat, hedef ve kazanımların çok fazla olmasını (%20) gördükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları Solak'ın (2013) öğretmen görüşlerine dayanarak yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada öğretmenler yazma çalışmaları sırasında yaşadıkları zorluklar olarak zamanın yetersizliği, müfredatı yetiştirme kaygısı ve sınıf mevcudunun fazla olması gibi sebepleri öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte müfredatın yoğun olmasının yazma eğitimi açısından olumsuzluk yaratması sonucuyla örtüşür nitelikteki Güven'in (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların başında etkinliklerin fazla olmasını gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin'in (2018) araştırma sonucunda bulunan yazmayı olumsuz etkileyen unsurlar arasında yazmaya ayrılan sürenin yetersiz olması sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Türkçe öğretmenlerinin %60'ı LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmamasının yazma eğitimini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Özbay'a (1997, s. 16) göre test türü sınavlar Türkçe öğretiminde bilgi seviyesindeki ölçmede kullanılabilir. Fakat bir becerinin doğrudan doğruya ölçülmesi özellikle de yazılı ve sözlü anlatım becerisinin ölçülmesinde test tekniğinin kullanılması öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya koymalarına ve bu yönlerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Kurudayıoğlu'na (2005, s. 171) göre liseye geçiş sınavlarının test tekniğine dayalı olması nedeniyle öğrenciler yazılı anlatım becerisine fazla önem vermemekte bu nedenle de öğrencilerin yazma becerileri yeterince gelişememektedir. Özbay ve Kurudayıoğlu'nun bu tespitleri araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte yine araştırma sonuçlarına paralel olarak Özdemir'in (2008) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin liseye geçiş sınavlarında aldıkları başarı ile yazma becerisi başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bu nedenle test sistemine dayalı liseye geçiş sınavlarının öğrenciyi sadece bilgi yönünden ölçtüğü, yazma becerisi yönünden ölçmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin %36'sının test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olmasını yazma eğitimi için olumsuzluk olarak gördüğü tespit edilmiştir. Tok ve Ünlü'nün (2014) yapmış oldukları araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin, teste dayalı sınav sisteminin öğrencilerin yazma becerisini olumsuz etkilediği görüşünde oldukları saptanmıştır. Söz konusu araştırmanın sonucu, bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Ungan'ın (2007, s. 468) öğrencileri test mantığına dayalı bir eğitimle yetiştirmenin onları düşünmeye ve üretmeye yöneltmekten ziyade test tekniğine yönlendirdiğini, bunun da yazma eğitimi önündeki en büyük engellerden biri olduğu yönündeki tespiti de bu araştırmadaki sonucu desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin %12'si, bazı öğretmenlerin Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret görmelerini öğretmenden kaynaklanan yazma eğitimi sorunu olarak belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bir örneğe rastlanmazken %8'lik bir öğretmen grubunun dile getirdiği bazı öğretmenlerin kendini geliştirmemesinin yazma eğitimini olumsuz etkilediğine yönelik görüş ile Tağa ve Ünlü'nün (2013) çalışmasının sonuçları örtüşmektedir. Bu çalışmada yazma eğitiminde öğretmenden kaynaklı sorunlar arasında en çok öğretmenlerin alandaki gelişmeleri takip etmemeleri

sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmamızda Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar arasında öğretmenlerden kaynaklı olarak çok az görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuç da yine Tağa ve Ünlü'nün (2013) çalışmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenden kaynaklı yazma eğitimi sorunlarının fazla olmadığını düşündükleri ve bu konuda olumlu veya olumsuz değerlendirme yapmaktan kaçındıkları görülmüştür.

Öğrencilerin ilkokul eğitiminden kaynaklı yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar arasında Türkçe öğretmenlerinin %28'i öğrencilere ilkokulda yazmanın yeterince öğretilememesini gösterirken %16'sı ilkokulda yazma becerisinden çok test çözme becerisine önem verilmesine dikkat çekmektedir. Alanyazındaki birtakım çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Solak'ın (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisinde zorluk yaşama nedenlerinden biri olarak ilkokul kademesinde yeterli yazma eğitimi almamalarını göstermektedirler. Tok ve Ünlü'nün (2014) araştırmasına göre ise ortaokul ve lise öğretmenleri ilkokul düzeyinde, öğrencilerin yazma becerisinin yeterince geliştirilememesinden, bu durumun da yazmayı olumsuz etkilemesinden yakınmaktadırlar.

Türkçe öğretmenlerinin %40'ı lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olmasını öğretmenlerin yazma eğitimini olumsuz etkileyen, lisans eğitiminden kaynaklı bir unsur olarak görmektedir. Söz konusu öğretmenler ayrıca lisans süresince uygulamadan çok teorik bilgilerin öğretildiğini savunmaktadırlar. Öğretmenlerin %20'si ise lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olmasını yazma eğitimi için olumsuzluk olarak görmektedir. Lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının ve öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğunu belirten öğretmenler bu uygulamaların yapıldığı ders saatinin az olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte var olan derslerde yapılan söz konusu uygulamalar yetersiz olarak görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %16'sının görüşüne göre lisans sürecinde yazma eğitimiyle ilgili yeterli bilgisi ve okul tecrübesi olmayan öğretim elemanlarının yazma eğitimi dersini vermesi yazma eğitimini olumsuz etkilemektedir. Alanyazında bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Elma ve Bütün'ün (2015) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenler, lisans eğitiminde uygulamadan çok teori üzerinde durulduğunu, bu nedenle mesleği mesleğin içinde öğrendiklerini dile getirmiştir. Bağcı'nın (2007) üniversite son sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının yazılı anlatımla ilgili ders sayısının ve haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşündükleri, yazma becerisini kazandırma ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bütün olarak ele alındığında ise öğretmenlerin en çok LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulmaması (%60), öğrencilerin yeterince kitap okumamaları (%48), ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması (%44), öğretmenlerin lisans eğitimindeki yazma eğitimi uygulamalarının yetersiz olması (%40) ve test yöntemine dayalı bir sınav ve eğitim sistemimizin olmasının (%36) yazma eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesinde oldukları görülmüştür.

"Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılabilir?" alt problemi kapsamında Türkçe öğretmenleri dokuz kategori altında toplanabilecek öneriler geliştirmiştir. Bu kategoriler "öğrenci; uygulama, etkinlik; aile, okul ve çevre; ders kitabı; ders saati ve müfredat; MEB ve eğitim sistemi; öğretmen; öğrencilerin ilkokul eğitimi; öğretmenlerin lisans eğitimi" olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, yazma becerisini geliştirebilmek için neler yapılması gerektiğine dair sundukları öneriler bütünüyle ele alındığında en çok "yazma eğitimi derslerinde daha fazla uygulama yapılabilir" (%36), "öğrencileri güdüleyici, ödüllü yazma yarışmaları yapılabilir" (%28), "ders kitabı birbirini tekrar etmeyen ilgi çekici etkinliklerle geliştirilebilir" (%24), "LGS'de açık uçlu yazma becerisi sorusu sorulabilir" (%24) ve "yazma becerisi için ayrı ve zorunlu bir ders konulabilir" (%24) önerilerini dile getirdikleri saptanmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar bağlamında fazla görüş bildirmelerine karşın yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılabilecekler hakkında daha az görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin yazma eğitimine dair sorunların fazlaca farkında oldukları, bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerileri konusunda farklı bakış açılarına ve düşüncelere yeterince sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında görüşülen Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılabilecekler hakkındaki görüşlerinin ayrıntılı olarak ortaya konulması, bu sorunların çözülmesine yönelik adımların atılması açısından önem arz etmektedir. Böylece araştırmanın yazma eğitimine ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 06.04.2021
Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-67340

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalenin hazırlanmasında her iki araştırmacının katkısı da %50 oranında olmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çalışması oluşturacak bir durum yoktur.

Kaynaklar

Aksan, D. (2020). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi.

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 209-220.

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.

Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21, 29-61.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-15.

Bilgin, S. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *7*(1), 727-743.

Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 45-56.

Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*5(2), 104-131.

Göçer, A. (2015). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 199-241). Ankara: Pegem Akademi.

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

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5*(2), 970-985.

Güven, A. Z. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 121-133.

İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler - Kalecik/Pursaklar örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. (1997). Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri. *Bilge*, 11, 13-16.

Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Özdemir, S. (2008). *Ortaöğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Solak, M. (2013). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

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

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(50), 73-95.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *24*(24), 543-559.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *9*(6), 1139-1151.

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

Extended Abstract

Introduction

The fact that humans are social beings brought with it the need to convey their feelings, thoughts and impressions to the person and group. The basic element of this transfer process is language. Language allows to convey feelings, thoughts and information to others, verbally and in writing. Reading and listening are receptive language skills whereas speaking and writing are expressive skills. In order for people to communicate effectively in society and maintain their social life, they must use each of the basic language skills correctly and effectively. Writing, which enables a person to express himself or herself in a written form, is a skill that should be taken seriously at every step of the education in this regard.

Writing is the ability to regularly describe one's feelings, thoughts, impressions and dreams in a written form within the framework of certain rules. Although writing is regarded as a talent by some students and even teachers, it can be said that the writing process can be improved by researching, reading, writing a lot, correcting and rewriting (Aşılıoğlu, 1993, p. 138). In fact, this means that there can be a development through teaching writing, as in other skills. In this context, the necessity of teaching writing, which is organized within a certain plan and system, emerges. Teaching writing can be described as training given with various activities and feedbacks so that individuals can convey their feelings, thoughts and dreams in writing in an accurate, regular and meaningful way. Educational studies handled with the specified dimensions will bring students to a certain level in using their writing skills.

Method

The aim of the study was to determine the problems faced by secondary school Turkish teachers regarding teaching writing and to find solutions for these problems. For this purpose, phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. The participants of the research are 25 Turkish teachers working at the Ministry of National Education. The study group was determined by "convenience sampling" among the purposive sampling methods. In addition, in order to increase the validity and reliability of the study, the sample were diversely selected. In this context, data source diversity was ensured by selecting teachers of different genders, ages and periods of service, working in different cities and settlements (province/district/rural area). A semi-structured interview form consisting of two questions was used to take the opinions of the participants. The findings were analysed through content analysis and presented in categories.

In order to ensure the validity and reliability of the research, expert opinion was taken from 3 subject matter experts before applying the semi-structured interview form. Necessary corrections were made in the interview questions in line with the expert opinions. Afterwards, pilot interviews were conducted with 3 teachers, and interview form was put into final form. In order to ensure the validity and reliability of the coding made during data analysis, coding was done by 2 different experts. 80% and above agreement rate of coders indicates that the coding is reliable (from Miles & Huberman, 1994 and Patton, 2002 as cited in Baltacı, 2017). According to coding reliability formula of Miles and Huberman, the agreement between coders was calculated as 97.13%. Based on this result, it can be said that the coding are valid and reliable.

Result and Discussion

As a result of the findings of the research; the factors that negatively affect the teaching writing process are “student; family, school and environment; textbook; lesson duration and curriculum; Ministry of National Education and education system; teacher; primary education of students; undergraduate education of teachers". When all categories are examined, 60% of the teachers cited lack of open-ended questions about writing in LGS (High School Entrance Exam), 48% of them cited students’ inabilities to read books, 44% of them cited the cookbooks’ unsuitability for the level of the students, 40% of the teachers cited the lack of practice in writing in undergraduate education, and finally 36% of the teachers cited multiple choice test based exam and education system as negative factors.

The suggestions made by the teachers to improve teaching writing were gathered in nine different categories as follows “student; application, activity; family, school and environment; textbook; lesson duration and curriculum; Ministry of National Education and education system; teacher; primary education of students; undergraduate education". 28% of Turkish language teachers suggested that in order to improve teaching writing, within the scope of the activity category, writing prize competitions, which motivate students, can be organised, 16% of teachers suggested that writers and poets can be invited to school to share their experiences, and 16% of them suggested that doing writing exercises after a trip and nature walk can be done. Within the

scope of family, school and environment category, 8% of Turkish teachers think that strengthening school and family interaction can improve teaching writing.

24% of Turkish teachers stated that within the scope of the course book category, the course book should be developed with interesting activities that do not repeat each other, 20% of them said that coursbooks should include texts and activities more appropriate to the level of the students, and 8% of the teachers think that publishing a sample writing training activity would improve their writing skills. Within the scope of lesson duration and curriculum, 20% of Turkish teachers suggested that increasing Turkish lesson hours, and 8% of them suggested reducing the content of Turkish Curriculum and attainments can promote writing skill.

24% of Turkish teachers stated that in order to improve writing education within the scope of Ministry of National Education and education system category, open-ended writing skill questions should be asked in LGS, and 24% stated that a separate and compulsory course should be included for writing skill. In order to improve teaching writing in the teacher category, 8% of Turkish teachers suggested that teachers can be trained with various courses on writing skills, and 8% suggested that teachers from other branches can give more importance to writing skills.

8% of Turkish teachers think that giving more importance to students' writing skills starting from primary school within the scope of primary school education can improve their writing education. Within the scope of the undergraduate education of the teachers, it was determined that 36% of Turkish teachers cited doing more practice in writing education courses, 16% of teacher cited increasing the quality and number of teaching practice courses, and 12% cited teaching by expert teachers in teaching writing as factors that can improve teaching writing.

When the suggestions given by the teachers about what should be done to improve writing skills are taken into consideration, the following topics stand out: More practices can be done in writing education lessons (36%); writing prize competitions can be organized to motivate students (28%); the coursebook can be improved with interesting non-repetitive activities (24%); in High School Entrance Exam (LGS), an open-ended writing skill question can be asked (24%); a separate and compulsory course can be given for writing skills (24%). As a result of the research, it was seen that although Turkish teachers expressed more opinions about the factors that negatively affect teaching writing, they expressed less opinions about what can be done to improve writing skills. This situation can be interpreted as teachers are highly aware of the problems related to teaching writing but they are insufficient in suggesting solutions to these problems.

Topçu, F. K. (2021). Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1338-1359.

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

Geliş/Received: 14.08.2021 Kabul/Accepted: 11.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Eğitimi Alanında Yapılmış Dijital Öğrenme Tezlerinin İncelenmesi

Furkan Kadir TOPÇU[*]

Öz

Birçok alanda olduğu gibi Türkçe eğitiminde de dijital öğrenme konulu çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme konulu tezlerin farklı açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu şekilde alanın bir profili çizilerek alanda çalışacak araştırmacılara yol gösterilmiş olacaktır. Çalışma, YÖK Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan tarama neticesinde elde edilen 41 tez ile sınırlandırılmıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme konulu tezlerin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında "Tez İnceleme Formu" kullanılmıştır. Toplanan ham verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmesi için "Tez Sınıflama Formu" oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Sonuç olarak dijital öğrenme tezlerinde daha çok öğrencilerin pasif olduğu, uygulamalarda araştırmacı tarafından hazırlanan materyallerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin aktif olduğu, dijital kanalları doğrudan kullanabildiği çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin tutum, görüş, akademik başarılarının yanı sıra dijital yeterliklerinin de geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öğrenme, lisansüstü tezler, Türkçe eğitimi

An Investigation of Digital Learning Theses in the Field of Turkish Education

Abstract

Studies on digital learning are carried out in Turkish education as is the case in various other fields. This study aims to investigate digital learning in Turkish education through surveying the theses completed in the field. The goal is to create a profile of the field to guide researchers who will work in the field. The study is designed as a case study and is thus qualitative by design. In line with the goals of the study, the Higher Education Council National Thesis Center was surveyed and 41 theses on digital learning in Turkish education were found. A *Thesis Review Form* was used to collect data. A *Thesis Classification Form* was created to classify the collected data. Descriptive analysis was used for data analysis which revealed that students were mostly passive and that materials prepared by researchers were used. Based on the findings, it may be stated that studies that use digital channels directly and involve active student participation should be conducted to improve students' attitudes, opinions, and academic achievements as well as their digital competencies.

Keywords: Digital learning, graduate theses, Turkish education

Giriş

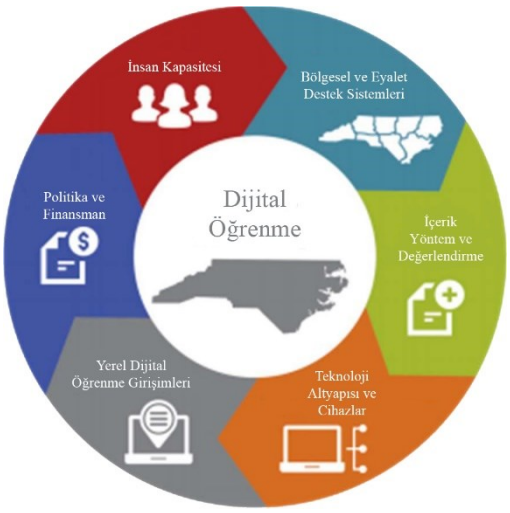
21. yüzyılda hayatın birçok noktasında meydana gelen değişmelerin temeli teknolojik değişmelerdir. Bu değişmelerle hayatımıza giren 'dijital' kavramı gündelik hayatımızın birçok yerinde karşımıza çıkmaktadır. Hayatımızın birçok noktasında farklı şekillerde karşımıza çıkan bu kavram beraberinde bazı sorumlulukları da getirmektedir. Bu sorumlulukların başında dijital yeterlikler gelmektedir. Türkçe eğitiminde de dijital yeterlikler önem arz etmektedir.

[*]Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, ftopcu@bartin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7198-5589

'Dijital' kavramının geldiği 'digit' kelimesi '1 ile 10 arası sayıların her biri, rakam' (Nişanyan, Webster) şeklinde tanımlanmaktadır. 'Dijital' ise 'Elde edilen, ölçülen bilgileri sayılar hâlinde depolama ve ekranda ondalık sayı olarak gösterme (işlemi).' (Kubbealtı) şeklinde tanımlanmaktadır. Buradan hareketle dijital kavramının sayılarla gösterme işlemi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alanda, 'dijital' ve 'elektronik' kavramları birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte yalnızca 'dijital kütüphane' ve 'elektronik kütüphane' arasında (Özel 2016: 278) kütüphaneyi kullanma açısından bir fark ifade edilmiştir.

Dijital ortamlar, teknolojinin gelişmesi ile birlikte hayatımızda önemli bir yer edinmiştir. Bireylerin günlük yaşamlarında olduğu gibi okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerinin kullanımlarında da değişim gözlenmektedir (Duran ve Ertan Özen 2018: 32).

Dijital öğrenme, tanım gereği e-öğrenme kavramının bir parçasıdır. Dijital öğrenme, çekici ve etkileşimli bir şekilde paketlenmiş hem yazılım hem de donanım kullanımı yoluyla öğrencilere dijital olarak öğrenmeleri için uygulanan öğrenme teknolojisinde yeni bir dönüm noktasıdır (Faridah vd. 2020).



Şekil 1. Dijital Öğrenmenin Geliştirilmesi için Bir Çerçeve (Faridah vd. 2020)

Dijital teknolojilerle okuma ve yazma becerilerinin ilişkisi ele alındığında iki yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunların ilki, bireylerin dijital ortamlarda karşılaştıkları yönergeleri, birtakım komutları, işaretleri ve görselleri doğru bir şekilde anlamlandırıp dijital araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmelerini ifade etmektedir. Diğeri ise bireylerin oluşturdukları yazılı ve görsel materyalleri düzenli ve işlevsel bir şekilde paylaşabilmelerini içermektedir (Özbay ve Özdemir 2014: 32).

Web'in uzaktan eğitim etkinliklerinde kullanılmaya başlanması ile birlikte öğrenen bireylerin diğer bireylerle ya da öğretmenlerle tek veya çift yönlü daha etkin iletişim kurması ve etkileşime dayanan hizmetlerin sunulması (dinamik içerikli web sayfaları, e-posta, dosya transferi, tartışma listeleri, haber grupları, sohbet vb.) olanaklı hâle gelmiş, e-öğrenme kavramı ve öğrenme yönetim sistemleri yaygınlaşmaya başlamıştır (Özel 2016: 285).

Dijital ve çevrim içi olarak oluşturulan ve dağıtılan bütün konular, metin, resim, animasyon veya video biçiminde yazılıma entegre edilebilmektedir. Bu materyaller sadece bir bilgisayarda sistematik bir şekilde depolanan bilgi koleksiyonu değildir. Dijital öğrenme aynı zamanda tüm geleneksel öğretme ve öğrenme faaliyetlerini dijital formda birleştirebilir. Dijital öğrenmede, öğrencilerin teorik e-kitapları, video eğitimleri, uygulama soruları, deneysel simülasyonlar, istişareler, hatta öğrenciler için motivasyon özellikleri gibi dersleri anlamasını kolaylaştırabilecek bazı öğretim materyalleri referans olarak eklenebilmektedir (Faridah vd. 2020).

Dijital okuryazarlık (Martínez-Bravo 2020: 13) iki bakış açısıyla tanımlanmıştır. İlki, teknolojinin kullanımı için beceri-yeterliliklere odaklanmıştır; ikincisi, öğretme-öğrenme ve stratejileri üzerinedir. Bu ikili bakış açısı, "dijital okuryazarlığı" yalnızca bir dizi yetkinliğin toplamı olarak değil,

aynı zamanda tasarım ve uygulamadan çeşitli özelliklerin dâhil olduğu yetkinliklerin değerlendirilmesine kadar giden bir süreç olarak tanımlamıştır.

Luong ve Arnold (2020: 787), internet teknolojisini kullanan eğitimin yeni bir eğitim olmadığını, akademisyen ve araştırmacıların yıllardır araştırmalar yayınladığını ifade etmiştir. Ayrıca, uzaktan öğretimin salgından önce daha çok yükseköğretimde kullanıldığını, sınıfta teknoloji kullanımının verimliliği artırmanın bir yolu olduğunu ifade etmiştir.

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte elektronik ortamda öğrenme fikri dünya çapında büyük ilgi görmüştür. 1960'larda bilgisayarların ortaya çıkmasından günümüze kadar e-öğrenme çabalarını üç büyük dönüşüm temelinde incelemek mümkündür. Öğretimi desteklemek amacıyla temel becerilerin öğretilmesinde alıştırma ve pratiğe dayanan eğitim yazılımlarıyla başlayan elektronik ortamda öğrenme yönelimi, özellikle 1991'de www'ya kavuşan internetin anında iletişim olanaklarıyla büyük bir ivme kazanmıştır. Böylece bilgisayar tabanlı eğitim yazılımları yerini sunucu tabanlı öğrenme yönetim sistemlerine (LMS) bırakmıştır. Dolayısıyla içerik oluşumu ve kontrolü de CD-ROM'dan web tabanlı yazılım dillerine yükselmiştir (Fırat 2009: 28).

Türk eğitim sisteminde son yıllarda beceri odaklı yapılandırmacı eğitim modelinin benimsenmesiyle öğretmen ve öğrenci rolleriyle öğrenme ve öğretme ortamları değişmiştir. Çoklu ve zengin öğrenme ortamlarının bir gereği olarak öğrenci ve öğretmenlerin artık eskisinden çok daha fazla bilişim teknolojisi kullanması gerekmektedir. Sınıf içinde ve dışında öğrencilere verilen öğrenme fırsatları, birçok öğrenme görevi ve projeler onların teknolojiyi amacına yönelik olarak kullanmasını gerektirmektedir (Karadüz ve Baytak 2010: 10).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB 2019: 5) 'yetkinlikler' bölümünde 'dijital yetkinlik' "İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir." şeklinde ifade edilmiştir. Yine programdaki "Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar." kazanımı dijital yetkinliğin Türkçe derslerindeki yerini göstermektedir. Bununla birlikte 21. yy. becerileri içinde yer alan 'dijital okuryazarlık' kavramı birçok derste kullanılmaktadır. Dijital okuryazarlık (Trilling, Fadel 2009: xxvi), 21. yy. becerilerini meydana getiren üç gruptan biridir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin temel bileşenlerinden birini meydana getirmektedir. Dijital okuryazarlık ise "bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı"nı içermektedir. Bilgisayar ve teknolojinin hayatın her sahasına girmesiyle eğitimin de buna uyum sağlaması gerekmektedir. Küresel bir hareket, dijital öğrenen grubu için eğitim araçlarını yeniden ayarlamak ve öğrenmeyi 21. yüzyılın yeni hareket tarzlarıyla eş zamanlı hâle getirmek için çalışmaktadır (Trilling, Fadel 2009: xxviii). 21. yy. da hayatın yeni öğrenme yollarını dört güçlü kuvvet birleşerek meydana getirmektedir. Bunlar; bilgi çalışmaları, düşünme araçları, dijital hayat tarzları ve öğrenme araştırmalarıdır (Trilling, Fadel 2009: 21). Buradan hareketle yeni eğitim anlayışlarında dijitallikten uzak bir yaklaşım sergilenemeyeceği söylenebilir.

Türkçe eğitiminde birçok farklı teknoloji tabanlı uygulama kullanılmaktadır. Altunbay ve Bıçak (2018: 140), Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği tespit edilen teknoloji tabanlı uygulamaları şu şekilde ifade etmiştir:

- Artırılmış gerçeklik
- Eğitsel yazılımlar
- Etkileşimli tahta
- Web tabanlı öğretim
- Mobil öğretim
- Bilgisayar destekli öğretim
- Bilgisayar tabanlı öğretim
- Uzaktan öğretim

Eğilim araştırmaları, farklı bilim dallarının içerisinde belirli konularda veya alanının tamamını ilgilendirecek şekilde alandaki çalışmaların profillerini, perspektiflerini ortaya koyma amaçlı

yapılmaktadır. Bu çalışmalar alanla ilgili genel bir bakış açısı sunmakla birlikte araştırmacılara fikir vererek bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Bu sebeple ilk olarak Türkçe eğitimi alanında yapılmış eğilim araştırmaları incelenmelidir. Farklı açılardan Türkçe eğitimiyle ilgili akademik çalışmalara yaklaşan ve değerlendirmeler yapan eğilim araştırmaları bulunmaktadır (Aktaş ve Uzuner Yurt 2015; Arı 2020; Aytaş ve Özcan 2018; Boyacı ve Demirkol 2018; Bozkurt ve Uzun 2015; Ceran 2018; Coşkun 2012; Doğan ve Özçakmak 2014; Dönmez ve Gündoğdu 2016; Karagöz ve Şeref 2019; Kemiksiz 2017; Öz 2020; Özçakmak 2017; Özdemir 2018; Tok ve Potur 2015; Varışoğlu vd. 2013; Yanbıyık ve Yılmaz 2016). Bu çalışmalar, Türkçe eğitiminde yapılmış eğilim araştırmalarıyken Türkçe eğitiminde teknoloji tabanlı çalışmalar da yapılmıştır (Aşcı 2019; Baki ve Feyzioğlu 2017; Bal 2018; Bal 2019; Bal ve Uslu 2018; Benzer 2018; Dayan ve Girmen 2018; Demirer ve Baki 2018; Eroğlu 2020; Ertem 2016; Işıksalan 2020; Karakuş Tayşi 2019; Kurudayıoğlu ve Bal 2014; Kurudayıoğlu ve Soysal 2020; Mete 2021; Özbay ve Özdemir 2014; Özdemir 2017; Özerbaş ve Öztürk 2017; Özkaya 2020; Yılmaz vd. 2017). Dijital çalışmaları inceleyen az sayıda çalışma mevcuttur. Türkçe eğitimindeki dijital çalışmaları inceleyen az sayıdaki çalışmalar; dijital öyküleme ile ilgili çalışmaları inceleyen Turgut ve Kışla (2015), Talan (2019) ve Özkaya (2020); mobil öğrenme üzerine çalışan Korucu ve Biçer (2018); e-öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan tezleri ana bilim dalı ayrımı olmadan inceleyen Delen (2021); çevrim içi okuma üzerine yapılan çalışmaları inceleyen Çifci ve Ünlü (2020); Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan tezleri inceleyen Şahin vd. (2020); Türkçe eğitiminde web 2.0 uygulamalarının kullanımına dair örnekler sunan Benzer (2017); Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramını inceleyen Geçgel vd. (2020); video oyunları üzerinden WoS tabanındaki makaleleri inceleyen (Altınpulluk; 2021) çalışmalar olarak sayılabilir.

Türkçe eğitiminde dijital çalışmaların artması, bu tür çalışmaların incelenmesiyle sağlanabilir. Dijital öğrenme alanındaki çalışmaların eğilimlerini görmek, araştırmacılara yol gösterecektir. Bu çalışmada dijital öğrenme tezlerinin genel eğilimi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan çalışma "Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin eğilimi nasıldır?" sorusu etrafında şekillenmiştir.

Teknoloji ve internet günlük hayatta giderek daha önemli roller oynamaya başladıkça birçok kişinin ilgisi, dijital bağlamlarda okuryazarlığın değişen doğasını anlamaya yönelmiştir (Noguerón-Liu ve Lammers 2020: 408). Dijitalliğin anlamlandırılması, kullanılması ve bu alanda yapılan çalışmalar önemli hâle gelmiştir. Bu kapsamda, Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme konulu tezlerin farklı açılardan incelenerek genel yapısının ortaya konması amaçlanmıştır.

Çalışmada şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin konuları açısından dağılımı nasıldır?
3. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin problem, alt problem ve amaç açısından dağılımı nasıldır?
4. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin sonuçları açısından dağılımı nasıldır?
5. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin çalışma grupları açısından dağılımı nasıldır?
6. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin çalışma gruplarının büyüklüğü açısından dağılımı nasıldır?
7. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin yaklaşım ve desenleri açısından dağılımı nasıldır?
8. Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin veri toplama araçları açısından dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme konulu tezlerin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018: 289)

durum çalışması araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine imkân veren bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada incelenen tezlerin özellikleri ve eğilimleri olduğu gibi doğrudan incelendiği için durum çalışması kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek 2018: 189).

Bu çalışmada veri toplama sürecinde "Tez İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form, bu çalışma için araştırmacı tarafından alanda yazılanlar ve çalışmanın amaç ve araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmıştır. İlk olarak, çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda formda yer alacak birimler belirlenmiştir. Bu belirleme neticesinde elde edilen form, iki alan uzmanına (Türkçe Eğitiminde Dr. Öğr. Üyesi ve Arş. Gör.) gönderilerek formla ilgili görüşleri alınmış ve forma son hâli verilmiştir. Form içerisinde "tez adı, türü, yıl, konu, araştırmanın problemi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, çalışma grubu, kullanılan yöntem-desen, verilerin toplanması, sonuç" başlıkları kullanılmıştır. Bu başlıkların belirlenmesinde araştırmanın amacı ve soruları esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından incelenmek istenen özellikler için başlıklar belirlenmiştir.

Bir başka veri toplama aracı olan ve toplanan ham verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmesi için "Tez Sınıflama Formu" oluşturulmuştur. Bu form, ilk tarama sonrasında elde edilen tezlerin amaca uygunluğunun tespiti için kullanılmıştır. İlk tarama, geniş bir alandan ve sınırlandırma olmaksızın yapıldığından elde edilen tezlerin amaca uygun olanlarının tespiti gerekmiştir. Oluşturulan bu form ile çalışmanın amacına uygun olan tezler belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılacak verileri toplamak amacıyla "YÖK Ulusal Tez Merkezi" aracılığıyla Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezleri taranmıştır. Taramalar, 19.03.2021-08.04.2021 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen tezler Ek-1'de sunulmuştur. Bu tarihlerden sonra eklenmiş olabilecek tezler, bu çalışmanın dışındadır. Tarama yapılırken dijital alanda yapılan tezlerin birçok farklı kavram kullanılarak isimlendirildiği fark edildiğinden anahtar kavram kullanmak yerine "YÖK Ulusal Tez Merkezi"nde 'Detaylı Tarama' bölümünde iki kademeli bir tarama yapılmıştır. Taramanın birinci kademesinde "İzin durumu, izinli; durumu, onaylandı; dil, Türkçe; grubu, sosyal ve ana bilim dalı sırasıyla, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi, Türkçe, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretmenliği, Türkçe ve Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi" seçilmiştir. Taramanın ikinci kademesinde "İzin durumu, izinli; durumu, onaylandı; dil, Türkçe; grubu, sosyal ve bilim dalı, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi" seçilerek tarama tamamlanmıştır. İkinci kademede çoğunlukla birinci kademede ulaşılan tezlere ulaşılmıştır fakat buradaki amaç, ana bilim dalı Türkçe Eğitimi haricinde bir ana bilim dalı olup Türkçe Eğitimi bilim dalında yapılan tezlerdir. Nitekim bu türden tezlerle de karşılaşılmıştır. Taramalarda tezler isimleriyle incelenmiş, çalışmanın güvenirliğini zedelememesi açısından dijitalliği, teknolojiyi çağrıştıran bütün tezler verilere dâhil edilmiştir. Bu noktada "Yabancılara Türkçe Öğretimi" konusundaki tezler kapsam dışında bırakılmıştır. Bu taramalar neticesinde 115 teze ulaşılmıştır. Bu tezler "Tez Sınıflama Formu" meydana getirilerek iki alan uzmanına gönderilmiş, çalışmanın amacı olan 'dijital' kavramına girip girmeyeceğine göre sınıflandırmaları istenmiştir. Araştırmacının da aynı sınıflandırmayı yapmasıyla üç ismin sınıflaması neticesinde 115 tezin 71'inde ortaklık sağlanmıştır. İlk sınıflamada ortaklık sağlanamamış, 44 tez yeniden incelenmiş, gerektiğinde içerikleri değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmalar neticesinde 10'u doktora, 31'i yüksek lisans olmak üzere toplam 41 tez bu çalışmanın verilerini meydana getirmiştir. Gerek tarama sırasında gerekse elde edilen tezlerin son sınıflaması esnasında bu kapsamın dışına çıkılmamıştır. Son sınıflamada çıkarılan tezler, çalışmadaki 'dijital' kavramına uygun olmadığı için kapsam dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek 2018: 239-240). Çalışmaya dâhil edilen tezler "Tez İnceleme Formu"na işlenmiştir. Formdaki "Tez adı, türü, yılı, konusu, araştırma problemi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, çalışma grubu, kullanılan yöntem/desen, verilerin toplanması, sonuç" sütunları her bir tez için doldurulmuştur. Bütün tezlerin forma işlenmesinin ardından her bir birim için veriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, sonrasında tablolara aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tezlerin çalışmaya dâhil edilmesi sürecinde YÖK Ulusal Tez Merkezinde Türkçe Eğitimi alanında bulunan bütün tezler, isimleri esas alınarak taranmıştır. Bu taramada 'teknoloji' ve 'dijital' kavramlarını çağrıştıran bütün tezler toplanmıştır. Sonrasında araştırmacıyla birlikte iki uzmana (Dr. Öğr. Üyesi ve Arş. Gör.) "Tez Sınıflama Formu" ve toplanan tezler gönderilmiştir. Araştırmacı ve iki uzman tarafından yapılan sınıflamaya göre çalışmaya dâhil edilecek tezler belirlenmiştir. Bu açıdan, çalışmaya dâhil edilen tezler araştırmanın amacına uygundur. Çalışmaya dâhil edilen tezlerin incelenmesi esnasında "Tez İnceleme Formu"na işlenen veriler, formdaki bölümlere uygun olarak tezlerden aynen aktarılmıştır. Bu işlemin ardından her bir sütundaki veriler birleştirilerek değerlendirilmiştir. Bu işlem araştırmacı tarafından veriler tezden aynen alınarak yapılmıştır. Kullanılan verilerin hiçbirine araştırmacı tarafından müdahale edilmemiştir. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde bulgular, ham verilerle desteklenerek ifade edilmiştir. Ayrıca tablolarla ifade edilen bütün veriler, alındıkları tezlerle desteklenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bu bölümde çalışmanın amaç ve araştırma soruları doğrultusunda bulgular verilmiştir. Tablolarda bulunan Y3, D6 gibi ifadeler Ek-1'de belirtilen tezlerin numaralarıdır.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 1.
Tezlerin Tür ve Yıllara Göre Dağılımı

	Yüksek lisans		Doktora		Toplam
	Sıklık	Bulunan tezler	Sıklık	Bulunan tezler	
2009	1	Y30	-	-	1
2010	-	-	-	-	-
2011	1	Y14	1	D5	2
2012	-	-	-	-	-
2013	2	Y6, Y27	3	D2, D8, D10	5
2014	-	-	1	D9	1
2015	1	Y15	1	D4	2
2016	3	Y7, Y17, Y25	-	-	3
2017	2	Y16, Y31	1	D1	3
2018	5	Y2, Y5, Y9, Y11, Y19	-	-	5
2019	10	Y1, Y3, Y10, Y18, Y20, Y22, Y23,	1	D7	11

		Y24, Y28, Y29			
2020	6	Y4, Y8, Y12, Y13, Y21, Y26	2	D3, D6	8
Toplam	31 (%76)		10 (%24)		41

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde doktora tezlerinin daha dengeli bir dağılım gösterdiği, buna karşın yüksek lisans tezlerinde 2017 yılından sonra bir artış olduğu söylenebilir. Bu artışta Türkçe Öğretim Programındaki değişikliklerin etkisi olabilir. Toplam sayılara bakıldığında en fazla çalışmanın (Y1, Y3, Y10, Y18, Y20, Y22, Y23, Y24, Y28, Y29) 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılabilir. 2020 yılında başlamış olan salgının burada etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilerleyen yıllarda dijital öğrenme ile ilgili tezlerde artış görülebilir. Tezlerin türleri açısından değerlendirilmesinde ise doktora tezlerinin toplam tezlerin 1/4'ünü oluşturduğu görülmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 2.
Tezlerin Ana Konu Dağılımı

	Etkisi				Geliştirme
Doktora	Öğrencinin pasif olduğu		Öğrencinin aktif olduğu	Öğrencinin incelendiği	Öğrencinin pasif olduğu
	5 (%50) (D1, D5, D8, D9, D10)		3 (%30) (D3, D4, D6)	1 (%10) (D2)	1 (%10) (D7)
	Etkisi		İnceleme-İlişki		Geliştirme
Yüksek lisans	Öğrencinin pasif olduğu	Öğrencinin aktif olduğu	Öğrencinin pasif olduğu		Öğrencinin pasif olduğu
	16 (%52) (Y1, Y3, Y5, Y7, Y8, Y9, Y11, Y13, Y14, Y17, Y20, Y21, Y24, Y25, Y29, Y30)	3 (%10) (Y4, Y19, Y31)	11 (%35) (Y2, Y10, Y12, Y15, Y16, Y18, Y22, Y23, Y26, Y27, Y28)		1 (%3) (Y6)

Çalışmada incelenen tezler, konularının dağılımı açısından incelendiğinde ilk karşılaşılan husus çalışmalara yaklaşma şekilleridir. Bu kapsamda tezlerin bir yöntemin-uygulamanın öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisini incelediği görülmektedir. Doktora tezlerinin tamamına yakını bu türden tezlerden meydana gelmekteyken yüksek lisans tezlerinin %62'si etki inceleyen tezlerdendir. Bunun altındaki sınıflandırma dikkate alındığında ise çalışmalarda nasıl bir yol izlendiği, yöntemin nasıl gerçekleştiği görülmektedir. Bu bölümde özellikle öğrencilerin uygulama süresince aktif veya pasif olduğu çalışmalar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin aktif olduğu çalışmalardan kasıt uygulanan yazılım, program, uygulama vb.nin doğrudan öğrenciye kullandırıldığı çalışmalardır. Buna karşın öğrencilerin pasif olduğu çalışmalarda; kullanılan yazılım, program, uygulama vb.nin araştırmacı tarafından Türkçe eğitimine uygun olarak hazırlandığı ve öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Bütün çalışmalara bakıldığında öğrencilerin pasif olduğu çalışmaların bütün çalışmalarda büyük oranda yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte doktora ve yüksek lisans tezlerinde öğrencilerin pasif olduğu çalışmalara bakıldığında doktora tezlerinde bu oranın daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.
Tezlerin Konu Dağılımı

Doktora	Sıklık	Bulunan tezler
dijital hikaye	4	D1, D3, D4, D6
web tabanlı uzaktan öğretim	3	D2, D9, D10
etkileşimli bilgisayar uygulaması	2	D5, D8

elektronik sözlük	1	D7
Yüksek lisans		
web 2.0 uygulamaları	6	Y8, Y20, Y23, Y29, Y31, Y19
bilgisayar destekli öğretim	6	Y3, Y11, Y15, Y17 Y22, Y27
bilgisayar destekli eğitsel oyunlar	4	Y1, Y5, Y13, Y24
basılı ve dijital ortamda okuduğunu anlama becerisi	4	Y2, Y12, Y14, Y21
ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı	2	Y16, Y28
z-kitap, elektronik ders kitabı	2	Y7, Y25
dijital hikaye	2	Y9, Y10
internete yönelik epistemolojik inanç	1	Y26
webquest (web macerası) yöntemi	1	Y30
Çevrim içi iş birlikli öğrenme yöntemi	1	Y4
sözlük geliştirme	1	Y6
e-yazma alışkanlıkları	1	Y18

Konu açısından tezler en çok dijital hikâye ve bilgisayar destekli çalışmalara yönelmiştir. Doktora tezlerinde dijital hikâye ilk sıradayken yüksek lisans tezlerinde bu oran düşmektedir. Yüksek lisans tezlerindeyse web 2.0 uygulamaları ile bilgisayar destekli öğretim ön plana çıkmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 4.
Tezlerin Problem, Alt Problemler ve Amaç Açısından Dağılımı

		Sıklık
Doktora	akademik başarı ve tutum	7 (%54) (D1, D5, D7, D8, D9, D10)
	yazma becerileri, yazma kaygıları, özyeterlik	3 (%23) (D4, D6, D9)
	vurgu ve tonlama	1 (%8) (D2)
	dijital okuryazarlıklar	1 (%8) (D6)
	geleneksel yöntemle farkları açısından değerlendirmektir.	1 (%8) (D3)
Yüksek lisans	tutum ve başarı	18 (%38) (Y1, Y3, Y4, Y7 Y8, Y9, Y11, Y13, Y14, Y15, Y17, Y19, Y20, Y24, Y25, Y27, Y29, Y30)
	yazma özyeterliği, becerisi, duyarlılığı, psikolojisi, kaygısı, farkındalığı	7 (%16) (Y4, Y10, Y15, Y16, Y18, Y19, Y31)
	okuduğunu anlama	4 (%8) (Y2, Y7, Y14, Y21)
	okuma özyeterliği	2 (%4) (Y12, Y16)
	görüş	2 (%4) (Y22, Y26)
	motivasyon	2 (%4) (Y24, Y29)
	kişisel ilerleme algısı	1 (%2) (Y10)
	genel ilerleme algısı	1 (%2) (Y10)
	öğrenici sözlüğü hazırlamak	1 (%2) (Y6)
	normal öğretimle farkı	1 (%2) (Y3)
	dilbilgisi	1 (%2) (Y1)
	hazırbulunuşluk	1 (%2) (Y15
	kalıcılık	1 (%2) (Y17)
	web 2.0 araçlarının kullanılma durumu	1 (%2) (Y23)
	özyeterlik inancı	1 (%2) (Y25)
	epistemolojik inanç	1 (%2) (Y26)

	e-yazma alışkanlıkları	1 (%2) (Y18)
	metinde bulunması gereken özellikler	1 (%2) (Y28)
	sözcük öğrenme açısından değerlendirmektir.	1 (%2) (Y5)

Çalışmaya konu olan tezler; problem, alt problem ve amaç açısından bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Bunun sebebi çalışmalarda bu üç başlığın birbiriyle yakın ve ilgili olarak ifade edilmesidir. Bu şekilde çalışmada aynı verilerin tekrarından uzak kalınmıştır. Her iki grupta da akademik başarı ve tutum ile yazma becerilerinin incelenmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu sonuç diğer sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 5.
Tezlerin Sonuçları Açısından Dağılımı

	Bilgisayar destekli öğretim, mevcut öğretime göre;	Sıklık
Doktora	derse karşı tutum	5 (%28) (D1, D5, D6, D8, D10)
	dil bilgisi, akademik başarı	4 (%22) (D1, D3, D5, D10)
	kalıcılık üzerinde	1 (%5,5) (D1)
	vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerini geliştirmede	1 (%5,5) (D2)
	yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede	1 (%5,5) (D3)
	öğrenciler üzerinde pozitif bir etki oluşturmada	1 (%5,5) (D4)
	yazma kaygısı	1 (%5,5) (D6)
	dijital okuryazarlık	1 (%5,5) (D6)
	sözcük öğretimi üzerinde	1 (%5,5) (D7)
	zaman ve mekândan bağımsız eğitim verebilmede	1 (%5,5) (D9)
	üç boyutlu materyal hazırlama konusunda etkili olduğu ifade edilmiştir.	1 (%5,5) (D10)
Yüksek lisans	başarı	8 (%21) (Y1, Y8, Y11, Y13, Y17, Y20, Y24, Y30)
	tutum	8 (%21) (Y1, Y8, Y11, Y13,Y14, Y19, Y20, Y27, Y30)
	yazma becerisi, yazma kaygısı, yazma duyarlılığı	4 (%10) (Y4, Y10, Y15, Y19)
	dersleri eğlenceli hâle getirdiği	3 (%7) (Y9, Y20, Y22)
	kalıcılık	2 (%5) (Y17, Y21)
	motivasyon	2 (%5) (Y2, Y29)
	ekran okumanın kâğıttan okuduğunu anlama başarısının seviyesine ulaştığı	1 (%3) (Y2)
	noktalama işaretleri kazanımlarını olumlu yönde etkilediği	1 (%3) (Y3)
	derlem tabanlı bir sözlüğün oluşturulduğu	1 (%3) (Y6)
	z-kitap kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlamaları	1 (%3) (Y7)
	Wattpad'in okuma ve yazma maksadıyla kullanıldığı, öğrencilerin macera ve kurgu türünde kitapları okuduğu, Wattpad'den kitap okuyan ortaokul öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi dijital	1 (%3) (Y16)

ortamdan kitap okumayan ortaokul öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyinden anlamlı derece yüksek çıktığı	
öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu	1 (%3) (Y12)
e-yazma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği	1 (%3) (Y18)
teknoloji kullanımının en çok dinleme becerisini etkilediği	1 (%3) (Y22)
Türkçe dersi ile web 2.0 araçlarının ilişkilendirilmesi gerekliliği	1 (%3) (Y31)
Öğretmen adaylarının epistemeolojik inançlarının orta düzeyde olduğu	1 (%3) (Y26)
sözcük bilgisini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	1 (%3) (Y5)
Öte yandan;	
elektronik uygulamasının EBA ile karşılaştırıldığında akademik başarılarını ve tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği	2 (%25) (Y20, Y21)
yazma özyeterliği açısından fark bulunmadığı	1 (%12,5) (Y10)
Wattpad'de geçirdikleri vakit ile okur özyeterlikleri ve yazma özyeterlikleri arasında bir ilişki bulunmadığı	1 (%12,5) (Y16)
Web 2.0 uygulamalarında içerik bulmada zorlanma, erişim sorunları, sosyal ortama kendilerini fazla kaptırmaları gibi durumların yaşandığı	1 (%12,5) (Y23)
Wattpad'taki kitapların olumsuz davranışların bulunduğu, edebi dilden uzak olduğu	1 (%12,5) (Y28)
başarı puanında anlamlı bir artışın olmadığı	1(%12,5) (Y29)
yazma kaygısına etki etmediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.	1 (%12,5) (Y4)

Ele alınan tezler, sonuçları açısından değerlendirildiğinde problemleri doğrultusunda bulgular elde edilmektedir. Her iki grupta da akademik başarı ve tutum ilk sırada yer almaktadır. Bunun yanı sıra yüksek lisans tezlerinde olumsuz sonuçlar elde edildiği ifade edilmiştir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 6.
Tezlerin Çalışma Grupları Açısından Dağılımı

		Doktora	Yüksek lisans
Ortaokul	8. sınıf	2 (D1, D8)	4 (Y11, Y15, Y20)
	7. sınıf	2 (D3, D6)	3 (Y4, Y13, Y29, Y31)
	6. sınıf	2 (D4, D5)	9 (Y1, Y2, Y7, Y8, Y9, Y10, Y21, Y25, Y30)
	5. sınıf	1 (D7)	3 (Y3, Y24, Y19)
	5-6-7-8. sınıf	-	1 (Y16)
Lise	Sınıf belirtilmemiş	-	1 (Y5)
	10. sınıf	-	1 (Y17)
	Sınıf belirtilmemiş	-	1 (Y18)
Öğretmen adayı	Türkçe eğitimi (3. sınıf)	1 (D2)	-
	Türkçe eğitimi (2. sınıf)	1 (D10)	-
	Türkçe eğitimi (sınıf belirtilmemiş)	-	1 (Y26)
	Türk dili ve edebiyatı	1 (D9)	-
Türkçe öğretmeni	Eğitim fakültesi öğrencileri	-	1 (Y12)
	Ortaokul öğrencileri ile	-	1 (Y22)
	Türkçe öğretmenleri	-	2 (Y23, Y27)

Sözlük maddesi	Ön ad	-	1 (Y6)
Kitap (İnceleme)	Wattpad (İnceleme)	-	1 (Y28)

Çalışmada incelenen tezler çalışma grupları açısından değerlendirildiğinde tezlerin ortaokul öğrencileri üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin %70'i ortaokul öğrencileri üzerinde yapılırken tezlerin %30'unun öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin ise %71'i ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Doktora tezlerinden farklı olarak yüksek lisans tezlerinde lise öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri üzerinde de çalışılmıştır. Bununla birlikte yüksek lisans tezlerinde öğretmen adayları üzerinde daha az çalışılmıştır.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 7.
Tezlerin Çalışma Gruplarının Büyüklüğü Açısından Dağılımı

	Doktora	Yüksek lisans
1-50	4 (%40) (D1, D3, D6, D8)	12 (%39) (Y7, Y9, Y11, Y14, Y19, Y20, Y21, Y22, Y25, Y28, Y30, Y31)
51-100	5 (%50) (D2, D4, D5, D9, D10)	6 (%19) (Y1, Y4, Y13, Y17, Y24, Y29)
101-200	1 (%10) (D7)	4 (%13) (Y3, Y16, Y23, Y27)
201-500	-	3 (%10) (Y2, Y5, Y26)
501-1000	-	2 (%6) (Y6, Y15)
1001-1500	-	1 (%3) (Y18)
1501 ve üstü	-	1 (%3) (Y12)
Belirtilmemiş	-	2 (%6) (Y8, Y10)

Çalışmaların örneklem büyüklükleri incelendiğinde doktora tezlerinin %90'ının 1-100 örneklem büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Aynı büyüklük aralığında yüksek lisans tezlerinin %58'i bulunmaktadır. 200 örneklem büyüklüğünden daha yüksek örneklem gruplu bir doktora tezi bulunmamaktadır. Yüksek lisans tezlerinin ise örneklem grupları çok daha yüksektir. Bu durumun sebebi doktora tezlerinin daha küçük grupla daha derinlemesine araştırma hedefinin bulunması olabilir.

Yedinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 8.
Tezlerin Yaklaşım ve Desen Açısından Dağılımı

Yaklaşım	Doktora	Yüksek lisans
Karma	7 (%70) (D1, D3, D4, D5, D6, D7, D9)	10 (%32) (Y4, Y5, Y8, Y9, Y14, Y19, Y20, Y21, Y25, Y26)
Nitel	-	5 (%26) (Y6, Y16, Y22, Y28, Y31)
Nicel	3 (%30) (D2, D8, D10)	16 (%42) (Y1, Y2, Y3, Y7, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y17, Y18, Y23, Y24, Y27, Y29, Y30)
Desen		
Eş zamanlı	2 (%13) (D1, D9)	-
İç içe karma	2 (%13) (D1, D3)	1 (%3) (Y21)
Yarı deneysel	4 (%26) (D2, D6, D8, D10)	7 (%19) (Y1, Y10, Y11, Y13, Y20, Y24, Y25)
Üçgenleme/Çeşitleme	1 (%6,5) (D4)	-

Durum çalışması	2 (%13) (D4, D9)	2 (%5) (Y5, Y9)
Açıklayıcı ardışık	1 (%6,5) (D6)	1 (%3) (Y8)
Tasarım tabanlı araştırma	1 (%6,5) (D7)	-
Klasik deneysel	2 (%13) (D5, D7)	7 (%19) (Y3, Y4, Y9, Y14, Y17, Y29, Y30)
Betimsel araştırma	-	4 (%11) (Y6, Y23, Y27, Y30)
2x2'lik split-plot faktöryel (karışık) desen	-	1 (%3) (Y7)
Tarama	-	2 (%5) (Y12, Y23)
Kesitsel tarama	-	1 (%3) (Y15)
Betimsel tarama		1 (%3) (Y18)
İlişkisel tarama	-	2 (%5) (Y16)
Açımlayıcı sıralı	-	4 (%11) (Y5, Y19, Y20, Y25)
Tek noktada birleştirme	-	1 (%3) (Y26)
Doküman incelemesi	-	1 (%3) (Y28)
Eylem araştırması	-	1 (%3) (Y31)
Nedensel karşılaştırma	-	1 (%3) (Y2)

Doktora çalışmalarının %70'i karma yaklaşımla yapılan çalışmalardan meydana gelirken nitel çalışma yapılmamıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise daha dengeli bir dağılım söz konusudur. Bu durum, doktora tezlerinin çalışılan konuya farklı açılardan yaklaşma hedefiyle ilgili olabilir. Her iki grupta da en fazla kullanılan desen yarı deneysel desen olmuştur.

Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 9.
Tezlerin Veri Toplama Araçları Açısından Dağılımı

	Doktora	Yüksek lisans
Tutum, kaygı, özyeterlik ölçekleri	17 (%37) (D1, D3, D4, D4, D4, D5, D6, D6, D6, D8, D8, D9, D9, D10, D10, D10, D10)	35 (%45) (Y1, Y1, Y4, Y4, Y7, Y7, Y8, Y9, Y10, Y10, Y10, Y11, Y11, Y12, Y13, Y13, Y14, Y14, Y15, Y16, Y16, Y18, Y19, Y19, Y20, Y20, Y21, Y23, Y24, Y25, Y25, Y26 ,Y27, Y27, Y30)
Gözlem, görüşme formları	10 (%22) (D1, D3, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10)	11 (%14) (Y4, Y5, Y8, Y14, Y19, Y19, Y20, Y20, Y22, Y31, Y31)
Başarı testleri	6 (%13) (D1, D5, D7, D8, D9, D10)	12 (%16) (Y1, Y2, Y3, Y8, Y11, Y13, Y17, Y20, Y24, Y25, Y29, Y30)
Kişisel bilgi formları	4 (%9) (D1, D5, D8, D10)	4 (%5) (Y12, Y14, Y16, Y30)
Değerlendirme formları	1 (%2) (D8)	2 (%3) (Y5, Y21)
Puanlama anahtarları	2 (%4) (D3, D4)	-
Diğer	6 (%13) (D1, D2, D2, D2, D4, D5)	13 (%17) (Y4, Y6, Y7, Y9, Y9, Y14, Y21, Y21, Y23, Y28, Y29, Y31, Y31)

Veri toplama araçları incelendiğinde en çok başarı testleri ile tutum, kaygı, özyeterlik ölçeklerinin kullanıldığı söylenebilir. Veri toplama araçlarının doktora ve yüksek lisans tezleri arasında dengeli olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme konulu tezleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada 41 tez incelenmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Tezlerin sayıları ve yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2017 yılından sonra dijital öğrenme tezlerinde artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte doktora tezlerinin bütün tezlerin 1/4'ünü meydana getirdiği ifade edilebilir. Türkçe eğitiminde dijital öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmalarda 2017 yılından sonra artış olduğu ve doktora tezlerinin bütün tezlerin 1/3'ünü oluşturduğu görülmektedir (Delen 2021: 54; Korucu ve Biçer 2019: 37; Şahin vd. 2020). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Türkçe eğitimindeki dijital öğrenme tezlerinin en çok 2017 ve sonrasında yapıldığı söylenebilir. Bu durum, son yıllarda artan teknoloji kullanımının eğitimle iç içe geçmesi ve ders içi etkinliklerin teknoloji merkezli yapılmaya başlanması ile açıklanabilir. Öğrencilerin daha çok teknolojik ürünle karşılaşması, araştırmacıları teknoloji merkezli çalışmalar yapmaya sevk etmiş olabilir.

Tezlere konuları açısından bakıldığında tezlerin bir yöntemin-uygulamanın öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisini incelediği görülmektedir. Doktora tezlerinin tamamına yakını bu türden tezlerden meydana gelmekteyken yüksek lisans tezlerinin %68'i etki inceleyen tezlerden meydana gelmektedir. Bunun altındaki sınıflandırma dikkate alındığında ise öğrencilerin uygulama süresince aktif veya pasif olduğu çalışmalar göze çarpmaktadır. Bütün çalışmalara bakıldığında öğrencilerin pasif olduğu çalışmaların bütün çalışmalarda büyük bir yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte doktora ve yüksek lisans tezlerinde öğrencilerin pasif olduğu çalışmalara bakıldığında doktora tezlerinde bu oranın daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, doktora tezlerinin yeni bir yaklaşım ortaya koyma misyonuyla açıklanabilir. Konu açısından tezler, en çok dijital hikâye ve bilgisayar destekli çalışmalara yönelmiştir. Doktora tezlerinde dijital hikâye ilk sıradayken yüksek lisans tezlerinde gerilerdedir. Yüksek lisans tezlerindeyse bilgisayar destekli eğitsel oyunlar ön plana çıkmıştır. 'Dijital' kavramı üzerine Türkçe eğitimi alanında yapılan eğilim araştırmalarında bu türden bir değerlendirmeye rastlanmamıştır.

Problem, alt problemler ve amaç açısından değerlendirme yapıldığında her iki grupta da akademik başarı ve tutum ile yazma becerilerinin incelenmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu alanda yapılan farklı çalışmalarda, en çok akademik başarı ve tutumun incelendiği ifade edilmiştir (Delen 2021: 64; Talan 2019: 730). Çalışma, bu çalışmalarla paralellik göstermekle birlikte akademik başarı ve tutum ile yazma becerilerinin ön plana çıkması kolay ölçülebilir beceriler olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, çalışmaların hedefleri dikkate alındığında öğrencilerin ürettiği, aktif olduğu çalışmalar yerine öğrencilerin çeşitli becerilerinin ölçüldüğü çalışmalar yapılmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

Ele alınan tezler sonuçları açısından değerlendirildiğinde her iki grupta da akademik başarı ve tutumun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yüksek lisans tezlerinde olumsuz sonuçlar elde edildiği ifade edilmiştir.

Doktora tezlerinin %70'i ortaokul öğrencileri üzerinde yapılırken %30'nun öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin ise %71'i ortaokul öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Doktora tezlerinden farklı olarak yüksek lisans tezlerinde lise öğrencileri ve Türkçe öğretmenleri üzerinde de çalışılmıştır. Bununla birlikte yüksek lisans tezlerinde öğretmen adayları üzerinde daha az çalışılmıştır. 'Dijital' kavramı içerisinde Türkçe eğitimindeki eğilimleri inceleyen çalışmalarda çalışma grubu olarak en çok ortaokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının bulunduğu söylenebilir (Altınpulluk 2021: 20; Çifci ve Ünlü 2020: 1377; Delen 2021: 66; Korucu ve Biçer 2019: 39; Şahin vd. 2020: 109; Talan 2019: 698; Turgut ve Kışla 2015: 106). Bu durum, araştırmacıların çalıştıkları birimlerde araştırma yapmanın kolay olmasından ve hedef kitlenin ortaokul öğrencileri olmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmanın bulguları, alanda yazılanlarla desteklenmektedir.

Çalışmaların örneklem büyüklükleri incelendiğinde doktora tezlerinin %90'ının 1-100 örneklem büyüklüğüne sahip tezlerden meydana geldiği görülmektedir. Aynı büyüklük aralığında yüksek lisans tezlerinin %58'i bulunmaktadır. 200 örneklem büyüklüğünden daha yüksek örneklem gruplu bir doktora tezi bulunmamaktadır. Yüksek lisans tezlerinin ise örneklem grupları çok daha yüksektir. Bu durumun sebebi, doktora tezlerinin daha küçük grupla daha derinlemesine araştırma hedefinin bulunması olabilir. Yapılan çalışmalar ve bu çalışma değerlendirildiğinde örneklem büyüklüğünün 1-100 arasında olduğu görülmektedir (Altınpulluk 2021: 200; Delen 2021: 66; Korucu ve Biçer 2019: 39; Şahin vd. 2020: 110). Çalışma, yapılan öbür çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Doktora çalışmalarının %70'i karma yaklaşımla yapılan çalışmalardan meydana gelirken nitel çalışma yapılmamıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise daha dengeli bir dağılım söz konusudur. Bu durum, doktora tezlerinin çalışılan konuya farklı açılardan yaklaşma hedefiyle ilgili olabilir. Her iki grupta da en fazla kullanılan desen yarı deneysel desen olmuştur. İlgili araştırmalara bakıldığında nicel araştırmaların daha önde olduğu görülmektedir (Altınpulluk 2021: 198; Delen 2021: 65; Korucu ve Biçer 2019: 38; Şahin vd. 2020: 108; Talan 2019: 700). Bu çalışmanın bulgularına göre karma yaklaşım daha çok kullanılırken diğer çalışmalarda nicel daha fazla kullanılmıştır.

Veri toplama araçları incelendiğinde en çok başarı testleri ile tutum, kaygı, özyeterlik ölçeklerinin kullanıldığı söylenebilir. İlgili araştırmalara bakıldığında başarı testleri, tutum ölçekleri, anket ve görüşmeler öne çıkmaktadır (Altınpulluk 2021: 199; Çifci ve Ünlü 2020: 1379; Delen 2021: 67; Şahin vd. 2020: 109; Talan 2019: 701). Bu çalışma ve diğer çalışmalar değerlendirildiğinde başarı testleri, tutum ölçekleri, anket ve görüşmeler öne çıkmaktadır. Bu sonuç, çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca veri toplama araçları ile ilgili elde edilen bu sonuç; problem, alt problem ve amaçlar açısından yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlarla da benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında çalışmaların daha çok öğrencilerin pasif kaldığı çalışmalardan oluştuğu söylenebilir. Teknoloji destekli birçok çalışma görülse de bu çalışmaların birçoğunda öğrenciler pasif kalmaktadır. Noguerón-Liu ve Lammers'e göre (2020: 420) öğretmenlerin dijital alanları ve uygulamaları okuryazarlık öğretimine nasıl dâhil edebileceklerini gösteren literatüre rağmen ortaokul yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar, teknoloji kullanımının hâlâ çok fazla öğretmen merkezli olduğunu göstermektedir. Yine aynı araştırmalar, teknoloji odaklı eğitimin küresel düzeyde değil, yerel düzeyde kaldığını ifade etmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin aktif olduğu, dijital kanalları doğrudan kullanabildiği çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmalarda kullanılan içerik öğrencilerin seviyesine uygun ve teknolojinin getirilerini içinde barındıran seviyede olabilir.
- Öğrencilerin tutum, görüş, akademik başarılarının yanı sıra dijital yeterliklerinin de geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın benzeri bir çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi alanı üzerinde de yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

Makale, tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akçay, A. (2015). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ağ (web) destekli eğitimin Türkçe öğretmeni yetiştirilmesine etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Akçay, A. (2009). *Webquest (web macerası) yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Akgün, M. A. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies, 10*(7), 73-96.

Altınpulluk, H. (2021). Video oyunların eğitim araştırmalarında kullanımı: Bir sistematik tarama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 185-212.

Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde "z kuşağı" bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *ZfWT, 10*(1), 127-142.

Arı, G., Yaşar, M. S. ve İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 487-508.

Aşcı, A. U. (2019). Eğitsel dijital oyunların 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(62), 932-941.

Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 235-255.

Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(3), 686-704.

Bal M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *e-Turkish Studies,* 13*,* 49-64.

Bal M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 183-201.

Bal M. (2018). Reading and writing experiences of middle school students in the digital age: wattpad sample. *International Journal of Education and Literacy Studies, 6*(2), 89-100.

Bal M. (2019). Use of digital games in writing education: an action research on gamification. *Contemporary Educational Technology, 10*(3), 246-271.

Bal M. ve Uslu E. (2018). Türkçe öğretim sürecinde dijital bölünme. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 228-245.

Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Batluralkız, Ç. (2018). *Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Benzer, A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi.* Ankara: İdeaport Yayınları.

Benzer, A. (2018). Investigation of readiness levels of Turkish teacher candidates related to digital course material preparation training. 7th International Conference *on "Innovations in Learning for the Future": Digital Transformation in Education* içinde (s. 9-19).

Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 512-531.

Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 1-15.

Cayhan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ceran, D., Aydın, M. ve Onarcıoğlu A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 2377-2392.

Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Çıvğın, H. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Çifci, M. ve Ünlü, S. (2020). Türkiye'de çevrimiçi okuma üzerine yapılan çalışmaların analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1368-1385.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). *Türkçe eğitiminde eğilimler 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması.* Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan bildiri, 204-212.

Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 207-228.

Delen, A. (2021). *Türkiye'de e-öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalardaki eğilimler: 2004-2020 dönemi tezlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Demirer, V. ve Baki Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 718-747.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 90-99.

Dönmez, A. (2020). *Fiil ve fiille bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 2109-2125.

Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(2), 31-46.

Durukan, E. (2011*). İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dilbilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18),* 49-60.

Eroğlu, A. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunuşlukları* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ertan Özen, N. (2020). *Dijital hikâye oluşturmanın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine katkısı* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(20), 1-10.

Farıdah, I. vd. (2020). Effect digital learning on student motivation during covid-19. *The 8th International Conference on Cyber and IT Service Management.* October 23-24.

Fırat, M. (2009). Bireyselleştirilebilir bir e-öğrenme aracı olarak dijital konu haritaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 2*(3), 27-32.

Geçgel, H. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 886-904.

Gülce Özkaya, P. (2017). *Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranması* (Doktora Tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Işıksalan, S. N. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının dijital ortamlardan yararlanma durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Applied Sciences, 15*(3), 401-415.

Kahraman, E. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikayelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Karadağ, K. (2019). *Öğretim teknolojilerinden storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Karadüz, A. ve Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(20), 7-29.

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.

Karakuş Tayşi, E. (2019). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 256-272.

Karaosmanoğlu, P. (2019). *Wattpad kitapları üzerine bir içerik çözümlemesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kavan, N. (2020). *Teknoloji destekli eğitimin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kaya, M. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin e-yazma alışkanlıklarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kayan, A. (2019). *Ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 511-531.

Kırboğa, A. (2019). *Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyallerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2018). Mobil öğrenme: 2010-2017 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 32-43.

Kurudayıoğlu M. ve Bal M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28*,* 74-95.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty,* 54*,* 184-199.

Luong, J. ve Arnold, R. (2020). Creating a digital learning community: Four key considerations for remote learning during a pandemic. *An International Conference on Engineering, Technology and Education*, *8*(11), 1109-1118.

Maden, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme tasarım tabanlı bir araştırma (5. sınıf örneği)* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Martínez-Bravo, M.-C., Sádaba-Chalezquer, C. ve Serrano-Puche, J. (2020). Fifty years of digital literacy studies: A meta-research for interdisciplinary and conceptual convergence. *Profesional de la información, 29*(4).

MEB (2019). Türkçe öğretim programı. Ankara.

Mete, G. (2021). Turkish teachers' views on educational digital games. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(2), 604-619.

Noguerón-Liu, S. ve Lammers, J. C. (2020). Literacy ınstruction and digital ınnovation: Trends and affordances for digital equity in classrooms. E. B. Moje; P. Afflerbach; P. Enciso; N. K. Lesaux (Ed), *Handbook of Reading Research Volume V* içinde. (s. 406-423). New York: Routledge.

Ovalı, T. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Önal, A. (2020). *Çevrim içi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Öz, G. (2020). *1923-1928 yılları arasında yayımlanan dergilerde Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin incelenmesi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Özbay, M. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2*(2), 31-40.

Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *6*(3), 1607-1618.

Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *e-Turkish Studies, 12*(4), 427-444.

Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1161-1178.

Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Millî Eğitim, 45*(209), 270-294.

Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(2), 102-110.

Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1386-1405.

Özkoyuncu, Y. (2016). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsler konusunu öğrenmede bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Sevim, O. (2013). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi kişisel gelişim temasının öğretiiminde etkileşimli bilgisayar uygulamalarının etkileri* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başvuru ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Şahin, A., Çiftçi, B. ve Başbayrak, M. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(2), 98-114.

Şanal, A. (2016). *Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Şener, F. (2019). *Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Şimşek, B. (2018). *Çevrim içi oyunların Türkçenin söz varlığına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Talan, T. (2019). Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. *7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı,* 692-709.

Tayfa, H. (2018). *Etkileşimli tahtanın Türkçe dersinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 1-25.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills. *Jossey-Bass A Wiley Imprint, 6*(8), 1213-1228.

Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(2). 97-121.

Tüfekçioğlu, B. (2013). *Derlem tabanlı çevrim içi Türkçe öğrenci sözlüğü -Önadlar a madde başı-* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Türker, F. M. (2014). *Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Urfalı Dadandı, P. (2016). *Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, özyeterlik inançları ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3). 1767-1781.

Yanbıyık, S. ve Yılmaz, F. (2016). Literatür temelli bir araştırma: Türkçe öğretiminin sorunları. *Journal of Research in Educatıon and Society, 3*(1). 60-75.

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

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(2), 254-275.

Yüksel, H. (2019). *Türkçe dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların ders başarısı ve motivasyona etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Yürektürk, F. N. (2019). *Teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe derslerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

https://www.nisanyansozluk.com/?k=dijital (9.5.2021 tarihinde erişildi.)

https://www.merriam-webster.com/dictionary/digit (9.5.2021 tarihinde erişildi.)

http://lugatim.com/s/D%C4%B0J%C4%B0TAL (9.5.2021 tarihinde erişildi.)

Extended Abstract

Introduction

Technology is the basis of the changes that have occurred in many aspects of life in the 21st century. The concept *digital* has entered our lives as a result of technological changes. This concept appears in different forms in people's lives and brings with it some responsibilities. Foremost of those are digital competencies which are also important in Turkish education.

As in many fields, studies on digital learning are carried out in Turkish education. This study aimed to investigate the theses on digital learning in the field of Turkish education to help guide researchers interested in the field by establishing the status quo.

When the relationship between digital technologies and reading and writing skills is considered, it is seen that there is a two-way relationship. The first of these refers to the ability of individuals to correctly interpret the instructions, commands, signs, and visuals they encounter in digital environments and use digital tools effectively. The other includes the ability of individuals to share the written and visual materials they have created regularly and functionally (Özbay and Özdemir 2014: 32).

With the spread of computer and internet technologies, the idea of learning in the electronic medium has attracted great attention worldwide. It is possible to classify the e-learning efforts on the basis of three major phases from the emergence of computers in the 1960s to the present day. The tendency to learn in the electronic environment began with educational software that provided practice in basic skills and has gained great momentum, especially with the instant communication opportunities provided via the internet, which reached the World Wide Web in 1991. Thus, computer-based educational software was replaced by server-based learning management systems (LMS). Therefore, content creation and control have also increased from CD-ROM to Web-based software languages (Fırat 2009: 28).

Being informed of the trends in the field of digital learning will guide researchers interested in digital studies in Turkish education. In this study, the aim was to identify the general trends in theses on digital learning in teaching Turkish. From this point of view, this study was shaped around the question: "What are the trends in theses on digital learning in the field of Turkish education?"

Method

This study is qualitative by nature and was designed as a case study. According to Yıldırım and Şimşek (2018: 289), a case study is a research method that allows the researcher to examine in-

depth a phenomenon or event that s/he cannot control. Case study design was used because the characteristics and tendencies of the theses investigated in this study were directly examined as well.

Document analysis was used to collect data. Document review was used for data analysis as "it is the analysis of written materials containing information about the case or cases that are targeted to be investigated" (Yıldırım and Şimşek 2018: 189).

A *Thesis Review Form* was used in the data collection process. The form was prepared in line with the works of the researchers in the field and the research questions of the study. First, the units to be included in the form were determined in line with the purpose of the study and the research questions. The drafted form was sent to two field experts and the final version of the form was thus prepared. The form consisted of *Thesis Name, Type, Year, Subject, Research Problem, Sub-problems of the Research, Purpose of the Research, Study Group, Method-Pattern Used, Data Collection,* and *Conclusion* sections to investigate the theses.

A *Thesis Classification Form* was created to classify the raw data. This form was used to determine the relevance of the theses obtained during the initial search. Through this form, the theses relevant to the purpose of the study were selected.

To collect data, theses on digital learning in the field of Turkish education in the Higher Education Council National Thesis Center were surveyed between 19.3.2021 and 8.4.2021. Theses added after those dates were excluded from the study. A total of 41 studies, 10 of which were doctoral dissertations and 31 were Master's theses, comprised the data of this study.

Results and Discussion

In terms of the year of completion, it was found that there has been an increase in the number of theses on digital learning since 2017. Doctoral theses constitute one-quarter of all of the theses.

When the theses were classified in terms of their scopes, it was observed that they investigated the administration of methods on teaching various skills and their effects on learners. Almost all doctoral theses focused on skill teaching, and 68% of the master's theses investigated the impacts of teaching. The students in those studies appear passive participants in the process.

70% of the doctoral theses were conducted with secondary school students and 30% were on teacher candidates. 71% of the master's theses included secondary school students as participants. Unlike the doctoral theses, high school students and Turkish teachers were included in master's theses as well.

When the sample sizes of the studies were examined, it was observed that 90% of the doctoral theses and 58% of the master's theses consisted of sample sizes ranging from 1–100.

70% of doctoral studies consisted of studies conducted with a mixed approach. No qualitative studies were conducted. There was a more balanced distribution in the master's theses. This may have been related to the aim of the doctoral theses to approach the studied subject from different angles.

When the data collection tools were examined, it was seen that achievement tests and attitude, anxiety, and self-efficacy scales were mostly used.

Ekler

Ek-1. Çalışmada İncelenen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

Tablo 10.

Çalışmada İncelenen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

Yüksek lisans tezleri	Ad ve adla bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayar destekli eğitsel oyunların etkisi	Y1
	Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması	Y2
	Bilgisayar destekli noktalama işaretleri materyallerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri kazanımlarına etkisi	Y3
	Çevrim içi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma	Y4

	becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi	
	Çevrim içi oyunların türkçenin söz varlığına etkisinin incelenmesi	Y5
	Derlem tabanlı çevrim içi Türkçe öğrenci sözlüğü -Önadlar a madde başı-	Y6
	Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi	Y7
	Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başvuru ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)	Y8
	Dijital hikayelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi	Y9
	Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Y10
	Etkileşimli tahtanın Türkçe dersinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi	Y11
	Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi	Y12
	Fiil ve fiille bağlantılı konuların öğretiminde bilgisayarla desteklenmiş oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının etkililiği	Y13
	İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi	Y14
	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunuşlukları	Y15
	Ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Y16
	Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin fiil ve fiilimsler konusunu öğrenmede bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi	Y17
	Ortaöğretim öğrencilerinin e-yazma alışkanlıklarının değerlendirilmesi	Y18
	Öğretim teknolojilerinden storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi	Y19
	Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi	Y20
	Teknoloji destekli eğitimin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi	Y21
	Teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe derslerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi	Y22
	Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları	Y23
	Türkçe dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların ders başarısı ve motivasyona etkisi	Y24
	Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, özyeterlik inançları ve tutuma etkisi	Y25
	Türkçe öğretmeni adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının araştırılması	Y26
	Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Y27
	Wattpad kitapları üzerine bir içerik çözümlemesi	Y28
	Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi kahoot örneği	Y29
	Webquest (web macerası) yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi	Y30
	Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması	Y31
Doktora tezleri	Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranması	D1
	Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi	D2
	Dijital hikâye oluşturmanın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme	D3

	becerisine katkısı	
	Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi	D4
	İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dilbilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi	D5
	Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması	D6
	Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme tasarım tabanlı bir araştırma (5. sınıf örneği)	D7
	Sekizinci sınıf Türkçe dersi kişisel gelişim temasının öğretiminde etkileşimli bilgisayar uygulamalarının etkileri	D8
	Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi	D9
	Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ağ (web) destekli eğitimin Türkçe öğretmeni yetiştirilmesine etkisi	D10
Toplam	41	

Kavan, N., Özdaş, F. ve Kavan, S. (2021). Türkçe ders kitaplarının soy bağı ilişkileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1360-1375.

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

Geliş/Received: 08.04.2021 Kabul/Accepted: 05.07.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Ders Kitaplarının Soy Bağı İlişkileri Açısından İncelenmesi

Nihat KAVAN[*]
Faysal ÖZDAŞ[**]
Seval KAVAN[***]

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarının soy bağı ilişkileri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinleri soy bağı ilişkileri açısından ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak doküman incelemesi tekniği ile veriler toplanmıştır. Soy bağı ilişkilerinin geçtiği metinler; ele alınan kavramlar, sınıf düzeylerine dağılım, tür dağılımları, görsel unsurlar, kültürel ögeler ve değerler gibi alt amaçlar ile detaylı olarak analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin soy bağı kavramları, sınıf düzeylerine dağılım ve değerler eğitimi açısından yeterli ve dengeli olduğu; metin türlerine dağılım, görsel ögeler ve kültürel ögeler açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile, akraba, soy bağı, ders kitabı, Türkçe dersi.

Analysis of Turkish Textbooks in Terms of Genealogical Relations

Abstract

The aim of this research is to examine Turkish textbooks in terms of lineage relations. In accordance with this purpose, reading and listening texts in the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade Turkish textbooks are discussed in terms of lineage relations. In the research, data are collected by using the qualitative research method and document analysis technique. The findings are obtained by analyzing in detail the concepts discussed in the texts in which the lineage relationships are mentioned, with sub-purposes such as class-level distribution, genre distribution, visual elements, cultural elements, and values. According to research results, the texts in the Turkish language textbooks are sufficient and balanced in terms of lineage concepts, class-level distribution, and values education, on the other hand, the distribution of the text types is insufficient in terms of visual and cultural elements.

Keywords: Family, relative, lineage, textbook, Turkish lesson.

Giriş

Bir toplumu, toplum yapan ve insanları bir araya getirerek birbirine bağlayan, onları diğer milletlerden ayıran değerler, millî kültürü oluşturmaktadır. Millî kültürün temel yapı taşlarından birisi de soy bağı ilişkilerinin bilinmesi ve soy bağlarının korunmasıdır. Nesilden nesile kültürün aktarılmasında rol oynayan soy bağı ilişkilerine örgün ve yaygın eğitim sürecinde ders kitaplarında yer verilmesi kültür aktarımında önem arz etmektedir.

Küreselleşmenin gelişmesi ile beraber dünya algısı küçülmüş ve ülkeler arasındaki ilişkiler daha kapsamlı ve gelişmiş hâle gelmiştir. Farklı kültürel değerlere sahip ülkelerin millî ve manevi

[*] Bilim Uzmanı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002
[**] Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504
[***] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Mardin, seval1420@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0852-0516

değerlerinin birikimi ulusal sınırları aşmıştır (Karadağ, Kolaç ve Ulaş, 2012). Bilişim teknolojilerindeki bu hızlı değişim ve gelişmeler toplumların; sağlık, kültür, siyasî, ekonomik ve eğitim alanlarında önemli değişikliklere neden olmaktadır (Adıgüzel, 2010). Küreselleşen dünyada bilgiye ulaşma kolaylık kazanmış ve insanların bundan istifade ederek etkilenmesi kolaylaşmıştır (Demir ve Akkaya, 2020). Hızlı artan bu küreselleşme, toplumların millî unsurlarını da etkilemekte ve toplum yapısında çeşitli değişimlere sebep olabilmektedir.

Akrabalık birey ile toplum arasındaki ilişkileri; ebeveynler ile çocuklar, kardeşler ve evli çiftler arasındaki ilişkilere göre düzenleyen bir sistemdir (Marshall, 1999). Soy bağı ise aynı toplumda yaşayan bireylerin birbirlerine karşı hak ve sorumluluklar benimsediği toplumsal kavramdır (Haviland vd., 2008). Türk millî eğitiminin genel amaçlarından biri olan "Türk milleti millî ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışandır (MEB, 1973)" ibaresi Türk milletinin aile ve akraba kurumuna verdiği önemi vurgulamaktadır. Soy bağı kavramalarını bilen ve benimseyen fertler bu değerlere bağlı kalabilir.

Türkçe dersinin temel materyali olan ders kitaplarında yer alan metinlerde kültürel değerlerin önemli ögelerinden olan soy bağı kavramlarına yeterince yer verilmeli ve bu kavramlara uygun metinler seçilmelidir (Şahin, 2015). Eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının soy bağı terimlerini öğretme konusunda önemli bir rolü olmalıdır (Çelikpazu ve Aktaş, 2011). Çocuklar doğdukları zaman, içinde yaşadıkları toplumun toplumsal kurallarını ve kültürel değerlerini bilmemektedirler. Çocukların toplumsal kuralları ve ilkeleri öğrenmesi ve benimsemesi sosyalleşme sonucu gerçekleşmektedir (İnanç, 2004). Çocukların sosyalleşebilmeleri öncelikli olarak soy bağı ilişkilerini edinmeleri ve bu ilişkilerin onlara aktarılması ile sağlanır. Soy bağı kavramlarını öğrenme, öğretme sürecinde ders kitaplarının önemi büyüktür. Ders kitapları tek elden Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenip tüm öğrencilere sunulduğu için ülke genelinde her öğrenciye ulaşmaktadır. Bu sebeple ders kitaplarında yer alan metinler, metinlerin içerikleri, metinlerin başlıkları gibi unsurlar soy bağı kavramları ile ilişkili olacak şekilde seçilmelidir. Ders kitaplarında yer alan metinlerle çocukların sözcük dağarcığının soy bağı terimleri ile zenginleştirilmesi hedeflenmelidir (Türkben, 2019).

Türkçe öğretiminde soy bağı aktarımının yapılması bireylerin topluma uyumunun sağlanması için önem arz etmektedir. Türkçe derslerinde öğretmenlerin kullandığı metinler, soy bağı kavramını aktarmanın en önemli materyalleridir. Bu sayede öğrenciler kendi soy bağı kimliklerini tanıma, ilişkilendirme ve bu kavramaları karşılaştırıp zihinlerinde şemalar oluşturma fırsatı bulmaktadır.

Yaşadığımız yüzyılda her alanda kendini gösteren hızlı değişim ve gelişim, daha önce hiç görülmemiş bir hızda ilerleyen dönüşümü de beraberinde getirmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Doğum oranlarının düşmeye başlamasıyla beraber gittikçe yatay akrabalık kategorileri yok olmaya başlamaktadır. Kardeşler, amcalar, teyzeler, yeğenler, kuzenler ve benzeri yatay akrabalık kategorilerinin azalmaya hatta kimi bireyler için yok olmaya başlaması ile toplumsal yaşamda neler değişti ya da değişecek, insan ilişkilerinin soy bağından beslenemeyen neslin kendi damarlarından beslenemeyen ağaç gibi kültürünü bilmeden, özünü bilmeden oluşumunu nasıl tamamlayabilecek sorusu sorulmaya başlandı (Özbay, 2014).

Soy bağı kimliğinin korunmasının giderek zorlaştığı dünyada insanlar ve aynı soy bağındaki insanlar arasındaki ilişkiler gittikçe zayıflamaktadır. Bu durum eğitimde kültür ve soy bağı kavramları üzerinde durulması gerektiğinin altını çizmektedir (Emiroğlu, 2012). Modern dünyada millî ve kültürel kimliğini, soy bağı ilişkilerini koruyarak kendi kültürünü muhafaza edebilen nesiller yetiştirmek git gide zorlaşmaktadır. Gelişip değişerek ilerleyen teknoloji toplumun çekirdek yapısından başlayarak sosyolojik ve kültürel değişikliklerle soy bağı ilişkilerinin korunmasını ve genç kuşakların bu ilişkilere sahip çıkmasını günbegün zorlaştırmaktadır (Tuztaş, 2004).

Yapılan bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, aile ve akraba gibi soy bağları ilişkilerini ele alışları açısından inceleyip değerlendirmektir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokul kademesinde okutmakta olduğu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları soy bağı ilişkileri açısından incelemiştir. Araştırma ile beraber Türkçe ders kitaplarının akrabalık ilişkilerini çocuklara aktarma işlevlerinin tespiti amaçlanmıştır. Okulun temel görevleri arasında öğrencilerin bir bütün olarak geliştirmesi yer almaktadır. Burada bireyin ruh,

beden, zihin ve duygularına hitap ederek, bireyin her bakımdan dengeli geliştirilmesi önemlidir. Böylece bireyin kendini ve doğal çevresini tanımasına ve bilinçli ilişkiler kurmasına imkân sağlanmış olur (Akpınar, 2013). Soy bağı ilişkilerinin okulda öğrencilere kazandırılması bireysel ve toplumsal açıdan kazanımlara sebep olabilir. Soy bağının bilinmesi ve öğrenilmesiyle bireyin kendini ve toplumunu tanımasına yardımcı olması, toplumsal huzur, birlik ve beraberliğin sağlaması açısından önemlidir.

Soy bağı, insanları bir araya getiren ve birbirine bağlayan temel nedenlerin başında gelmektedir. Soy bağı ilişkilerinin okulda öğrencilere kazandırılmasının bireysel ve toplumsal açıdan kazanımlara yol açacağı düşünülmektedir. Soy bağının bilinmesi bireyin kendini ve toplumunu tanımasına yardımcı olması, toplumsal huzur, birlik ve beraberliğin sağlaması açısından önemlidir. Araştırma Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan soy bağı ilişkilerinin öğrencilere aktarılması ve benimsetilmesi adına kavramların; eğitime etkisinin belirlenmesi, ders kitaplarında aile ve akraba ilişkilerine verilen değerin tespiti ile varsa bu alandaki eksikliklerin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde hangi soy bağı kavramlarına yer verilmiştir?
2. Soy bağı ilişkilerini içeren metinler sınıf düzeylerine dengeli dağılmış mıdır?
3. Soy bağı ilişkileri metin türlerine dengeli dağılmış mıdır?
4. Soy bağı ilişkilerini ele alan metinler görsellerle desteklenmiş midir?
5. Soy bağı konusu ile öğrencilere hangi değerler kazandırılmak istenmiştir?
6. Soy bağı konusu ile ilgili metinlerde hangi kültürel ögelere yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe ders kitaplarında işlenen soy bağı ilişkileri ile bunların ne amaçla ve nasıl kullanıldığının incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın amacına uygun olarak olay, olgu ve bilgilerin yer aldığı görsel, işitsel ve elektronik kaynak ve materyallerin incelenip değerlendirildiği bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu teknikte araştırma kapsamına konu olan olay, olgu, birey veya nesne içinde bulunduğu koşullar içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir" (Karasar, 2006).

Çalışma Materyali

Araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitapları çalışma materyalleri olarak kullanılmıştır. Veri toplamada yararlanılan ders kitapları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
İncelenen Çalışma Materyalleri

Kitabın Adı	Yayınevi	Yazar	Basım Yılı
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık	Şule Çapraz Baran Elif Diren	2019
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Ekoyay Yayıncılık	Tuncay Demirel	2019
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Özgün Matbaacılık	Hilal Erkal Mehmet Erkal	2019
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Tuna Matbaacılık	Hilal Eselioğlu Sıdıka Set Ayşe Yücel	2019

Bu araştırma:

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulun ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla,
2. Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme/izleme metinleriyle,
3. Soy bağı ilişkilerinin geçtiği metinlerle sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının ortaokullarda okuttuğu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan; her bir ders kitabında 24 okuma metni olmak üzere 96, her bir ders kitabında 8 dinleme/izleme metni olmak üzere 32 ve her bir ders kitabında 8 serbest okuma metni olmak üzere 32, toplamda 160 metin soy bağı ilişkileri açısından taranarak verilerin toplanmasına kaynak oluşturmuştur. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan metinlerin soy bağı ilişkilerini ele alıp almadıkları, hangi soy bağı kavramlarını ele aldıkları, sınıf düzeylerine dengeli dağıtılıp dağıtılmadıkları, metin türlerine dengeli dağıtılıp dağıtılmadıkları, görsellere yer verilip verilmediği, kültürel ögelere ve değerlere yer verilip verilmediği gibi sorulara cevap aranarak incelenmiş olup metinlerin durum ve içeriklerine göre değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman inceleme yöntemiyle toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. "Nitel araştırmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır" (Merriam, 1998, s. 123). İçerik analizinde birbirine benzeyen bazı kavramlar ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenip yorumlanmaktadır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşma, kavramları mantıklı bir şekilde düzenleme ve verileri açıklayacak temalara ulaşmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Belirlenen ölçütlere yönelik olarak yapılan kaynak taramasında verilerin analizinde araştırmacılar tarafından oluşturulan aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

İnceleme kapsamında ele alınan ders kitapları doküman incelemesi yapılarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı olmak üzere ayrıntılı bir şekilde okunarak soy bağı ilişkisinin yer aldığı veriler, bulgular başlığı altında yer alan alt amaçlara ilişkin cevaplarla sunulmuştur. Her sınıf seviyesindeki metinde tespit edilen soy bağı ilişkilerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Söz konusu ilişkilerde saygı amaçlı söylenen baba, dayı, dede, nene gibi söylemler araştırma kapsamına dâhil edilmeyerek sadece soy bağı amaçlı söylemler ele alınmıştır.

İncelenen ders kitaplarında soy bağı ilişkilerini içeren 42 metin tespit edilmiştir. Soy bağı ilişkilerini içeren metinler verilerin analizini ve okunmayı kolaylaştırmak için metin kelimesinin baş harfine sayı verilerek "M1, M2, M3 vb." olacak şekilde kısaltmalarla kodlanmıştır. Metinlere ilişkin kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Soy Bağı İlişkilerini İçeren Metinler

	Sınıf Seviyesi			
	5. Sınıf	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	**8. Sınıf**
Metin Adı	M1-Bir Temmuz Gecesi M2-Deprem M3-Boğaç Han M4- Çocuk Bahçesindeki Bekçi M5-Çiftçi ile Çocukları M6-Çitlembik	M11-Meşeler M12-Elveda Ağustos Böceği M13-Kediyle Kaplan M14-Kuşların Çektiği Kağnı M15-Oyun M16-Azim M17-Gazlı Göl	M23-Ninemin Kitabı M24-Baba, Bana Bir Şiir Bul M25-Sol Ayağım M26-Bayrağımızın Altında M27-Güler Yüz M28-Büyük Mimar Koca Sinan	M35-Kaşağı M36-Kınalı Ali'nin Mektubu M37-Atatürk'ü Gördüm M38-Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri M39-Portakal

	Sınıf Seviyesi			
	5. Sınıf	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	**8. Sınıf**
Metin Adı	M7-Dedemin Öyküsü M8-Büyüklere Saygı M9-Yaşama Sevinci M10-Bir Bardak Sütün Hatırı	M18-Forsa M19-Nineme Ninni M20-İçimdeki Müzik M21-Yaz Sinemaları M22-Seyfi Dede	M29-Küçük Yunus M30-Son Leylek M31-Karagöz ile Hacivat M32-Karamsar ve İyimser Bakış Açısı M33-Bilmemekten Rahatsız Olmayın M34-İbni Sina	M39-Portakal M40-Karanlığın Rengi Beyaz M41-Kız Kulesi M42-Karagöz
f	10	12	12	8
Toplam	42			

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Türkçe ders kitaplarının incelenmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan alt amaçlar içerik analizi ile ilk olarak tüm metinler daha sonra soy bağı ilişkilerini içerdiği tespit edilen metinler olmak üzere tek tek incelenerek analiz edilmiştir. Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel bir araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın en önemli aşamaları araştırmacıların veri toplama, veri analizi ve verilerin yorumlanması süreçlerinde tutarlı davranarak araştırmanın tüm aşamalarını açık ve net bir şekilde ifade etmeleridir (Özdaş ve Çakmak, 2018).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için aşağıda belirtilen önlemler alınmıştır:

- Bulguların doğruluğunu sağlamak için farklı araştırmacılardan yararlanılmıştır.
- Verilerin tanımlanmasında ve yorumlanmasında araştırmacılar nesnel olmaya çalışmıştır.
- Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından ortaklaşa kabul edilen veriler araştırmaya dâhil edilerek ihtilafa düşülen veriler araştırmanın güvenirliği açısından araştırmaya dâhil edilmemiştir.
- Verilerin toplanmasında ve analizinde araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmıştır.
- Verilerin yorumlanmasında ve sunulmasında ders kitaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada "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 bu bölümünde araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkileri ile ilgili cevap aranan alt amaçlara ilişkin veriler yer almaktadır. Ulaşılan veriler araştırmanın alt amaçları dâhilinde sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacını oluşturan "Soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde hangi soy bağı kavramlarına yer verilmiştir?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Soy Bağı İlişkili Kavramların Dağılımı

Kavram	Sınıf Seviyesi				*f*	%
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf		
Baba	27	29	21	55	132	24,08
Anne, Ana	16	24	30	33	103	18,79
Erkek Evlat, Oğul	32	11	18	17	78	14,23
Nine, Anneanne	4	14	25	-	43	7,84
Kız Evlat	-	6	18	13	37	6,75
Kardeş	11	2	5	14	32	5,83
Dayı	1	13	12	-	26	4,74
Ağabey, Abi	12	1	-	12	25	4,56
Dede	15	-	6	4	25	4,56
Aile	4	4	10	-	18	3,28
Torun	-	-	6	1	7	1,27
Yeğen	-	6	-	-	6	1,09
Abla, Bacı	-	2	-	2	4	0,72
Akraba, Soy	3	1	-	-	4	0,72
Amca, Emmi	2	-	-	2	4	0,72
Eş, Karı, Koca	-	2	-	-	2	0,36
Teyze	1	-	-	-	1	0,18
Yenge	-	-	-	1	1	0,18
Toplam	128	115	151	154	548	100

Türkçe ders kitapları soy bağı ilişkileri açısından incelendiğinde 18 farklı kavramın toplam 548 defa metinlerde geçtiği tespit edilmiştir. Bu kavramlar ile beraber eş anlamlı olan ilişkili kavramlar da farklı bir kavram olarak değil ana kavramla birlikte ele alınmıştır. Bu kavramlar bir bütün olarak incelendiğinde en çok baba (*f*=132), en az ise yenge (*f*=1) ve teyze (*f* =1) kavramlarının ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Kavramlar sınıf seviyeleri açısından ele alındığında ise en fazla kavram sayısının Tuna Yayıncılık tarafından yayımlanan 8. sınıf (*f*=154) ders kitabında yer aldığı, en az kavramın ise Ekoyay Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf (*f*=115) ders kitabında yer aldığı görülmektedir.

Baba; ba çocuk sesinden türeyip kızan, karışan, sinirlendiren, özlenen, değeri yokluğunda anlaşılan bu kelime dilimize herhangi bir dilden girmemiş, genel olarak birçok dilde farklı varyantlarla kullanılmaktadır (Ertuğrul ve Ertuğrul, 2016). Ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili kavramların frekans değerleri incelendiğinde kavramlar arası dengeli bir dağılım olamadığı, bazı kavramların çok fazla tekrarlanırken bazı kavramların yok denecek kadar az tekrarlandığı bulgusu elde edilmiştir. Soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde geçen bazı soy bağı kavramları ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"*Daha sonra babam hepimizi alıp şehrin öbür yanındaki büyük bir binaya götürdü.*" (Çapraz Baran ve Diren, 2019, s. 86).

"*Anneler, savaş filmlerinde ölen askerlere acırlardı en çok.*" (Demirel, 2019, s. 223).

"*Dedeciğim, acaba biz de böyle büyük yapılar yapamaz mıyız?*" (Erkal ve Erkal, 2019, s. 109).

"*Üç sofra kurulurdu; biri dedem ve emmilerime, biri büyük gelinlerle ebeme, biri de küçük gelinlerle onların çocuklarına.*" (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019, s. 122).

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacını oluşturan "Soy bağı ilişkilerini içeren metinler sınıf düzeylerine dengeli dağılmış mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 4'te sunulmuştur. Soy bağı ilişkilerini içeren metinlerin sınıf düzeylerine dağılımında ölçüt olarak oransal dağılım esas alınmıştır.

Tablo 4.
Soy Bağı İlişkili Metinlerin Sınıf Seviyelerine Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Metin	*f*
5. Sınıf	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10	10
6. Sınıf	M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22	12
7. Sınıf	M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	12
8. Sınıf	M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42	8
Toplam		42

Türkçe ders kitaplarının incelenmesi neticesinde en fazla kullanılan soy bağı ilişkili metinlerin Ekoyay Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf (*f*=12) ve Özgün Matbaacılık tarafından yayımlanan 7. sınıf (*f*=12) ders kitaplarında yer aldığı, en az metinlerin ise Tuna Matbaacılık tarafından yayımlanan 8. sınıf (*f*=8) ders kitaplarında yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitapları soy bağı ilişkili metinler açısından değerlendirildiğinde sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Ders kitapları arasında sınıf seviyelerine göre eşit, artan veya azalan bir dağılım yoktur.

Öğrencilerin bulunduğu kademe ve yaş düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda soy bağı ilişkilerinin sınıf seviyelerine dengeli veya artan, azalan bir biçimde sunulması daha faydalı olacaktır. Nitekim yetişme çağında bulunan çocukların toplumsal değerleri, kazanımları, kavramları edinmeleri içinde bulundukları yaştan ötürü önem arz etmektedir. Çocukların yaşı ilerledikçe kabul ve uyum düzeyleri zorlaşacağı için zamanında bu kavramları aktarmak önemlidir. Ders kitapları arasındaki bu dengesiz dağılımın sebebi yayınevlerinin farklı olmasından mı, metinlerin doğaçlama seçilmesinden mi yoksa soy bağı ilişkilerine önem verilmediğinden mi kaynaklandığı sonucunu kesin olarak tespit etmek mümkün olamamaktadır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacını oluşturan "Soy bağı ilişkileri metin türlerine dengeli dağılmış mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 5'te sunulmuştur. İncelenen metinlerin türlere ayrılmasında metnin özgün türü değil ders kitabında ele alınan şekli esas alınarak analiz yapılmıştır.

Tablo 5.
Soy Bağı İlişkili Metinlerin Tür Dağılımları

Metin Türü	Metin Alt Türü	Sınıf Seviyesi				*f*	Σ*f*	%	Σ%
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf				
Bilgilendirici	Anı	M1, M2	M15	M26, M28	M37	6	10	14,8	23,80
	Biyografi	-	M20	M25	M40	3		7,14	
	Mektup	-	-	-	M36	1		2,38	
Hikâye Edici	Çizgi Roman	M3	M18	M34	M38	4	28	9,52	66,66
	Fabl	-	M13	M29	-	2		4,76	
	Hikâye	M4, M6, M7, M8, M9, M10	M11, M12, M16, M21, M22	M23, M27, M30, M32, M33	M35, M39	18		42,85	
	Efsane	-	M17	-	M41	2		4,76	
	Tiyatro	-	-	M31	M42	2		4,76	
Şiir	Şiir	M5	M14, M19	M24	-	4	4	9,52	9,52
Toplam		10	12	12	8	42	42	100	100

Eğitim faaliyetlerinde verimliliği arttırmak, eğitim faaliyetlerini düzenlemek ve eğitimde eşgüdümü sağlamak için eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Aslan ve Erden, 2020). Çağın yeniliklerini eğitim sistemlerine yansıtmak adına eğitim programlarında değişiklik yoluna gidilmektedir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Öğrencilere metinler aracılığıyla kazanımlar, ahlaki bilgiler, gelenek ve göreneklер, dil bilgisi çalışmaları ve dil becerileri kazandırılabilmektedir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016). İncelenen Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkilerini içeren metinlerin türlere göre analiz edilmesinde Millî Eğitim Bakanlığının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metinler bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türleri ile bunların alt türlerine ayrılmaktadır (MEB, 2019). Tablo 5. incelendiğinde toplam 42 metinde üç metin türü ve dokuz alt tür tespit edilmiştir. Bunlar arasından soy bağı ilişkilerini içeren metinlere hikâye edici metinlerde yoğun bir şekilde yer verilirken (*f*=28) şiir türündeki metinlerde sınırlı düzeyde yer verilmiştir (*f*=4).

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacını oluşturan "Soy bağı ilişkilerini ele alan metinler görsellerle desteklenmiş midir?" sorusuna ilişkin bulgularla ilgili soy bağı ilişkilerini içeren metinler incelenmiştir. İnceleme kapsamında okuma ve serbest okuma metinleri incelenmiş; 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 1, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 2, 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 1, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 3 metin olmak üzere toplam 7 dinleme/izleme metni bu kapsama dâhil edilmemiştir.

Görsel bir çağ olan 21. yüzyılda eğitim öğretim ortamlarında ve materyallerinde görsel ögelere ağırlık verilmiştir. Görsel ögeler tüm derslerde kullanılmasına karşın Türkçe dersinde vazgeçilmez bir konuma gelmiştir (Akkaya, 2013). Ders kitaplarında yer alan metinler incelendiğinde dinleme/izleme metinleri dışında kalan metinlerin görseller ile zenginleştirildiği tespit edilmiştir. Dinleme/izleme metinleri ise ilgili yayınevleri tarafından çevrim içi ortamlarda görsel ve işitsel olarak sunulmuştur. Fakat bu metinler ders kitaplarında yer almadıkları ve dinleme/izleme metinlerinin başlıklarının bulunduğu sayfalarda görsellere yer verilmediği için araştırma kapsamına alınmamışlardır. Soy bağı ilişkilerini içeren metinlerin görsellerinde tümünde bu ilişkiler belirgin olarak işlenmemiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan M9 ve M10 metinlerinde; 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan M12, M13 ve M15 metinlerinde; 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan M29 ve M33 metinlerinde; 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan M36 ve M42 metinlerinde soy bağı ile ilişkili görseller yer almamıştır. Soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde yer alan görsellerden bazıları olay örgüsünden hareketle aşağıda sunulmuştur:

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Çocuk Bahçesindeki Bekçi" metninde yer alan görsellerde olayın kahramanı olan ağabey ile kız kardeşinin çocuk parkında oyun oynaması ve kendilerine saldıracak olan çocuklardan korunmak için ağabeyin koruma duygusuyla davranarak kız kardeşini koruması yansıtılmıştır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında "Yaz Sinemaları" metninde yer alan görsellerde sinemaya komşularıyla beraber gidecek olan bir ailenin anne, baba, çocuklar ve komşular şeklinde sinemaya gitmesi vurgulanmıştır. Görsellerde aile olmanın, sevginin ve birlikteliğin verdiği samimi ve sıcak ruh hâlleri yansıtılmıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında "İbni Sina" metninde yer alan görsellerde ilim, irfan öğrenmeyi, kitaplarla iç içe olayı seven bir çocuk olan İbni Sina ve babası arasında geçen diyaloglar yansıtılmıştır. Oğlunun sürekli okumakla meşgul olduğunu gören babanın bir taraftan oğluyla gurur duyması bir taraftan oğlunun çok yorulduğunu düşünmesi yansıtılmıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında "Kaşağı" metninde yer alan görsellerde baba ve iki oğluna yer verilmiştir. Merakı yüzünden kaşağıyı kırıp suçu kardeşine atan ağabeyin duymuş olduğu pişmanlık ve babanın küçük oğlunun hasta hâli başında iyileşmesini beklemesi yansıtılmıştır.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacını oluşturan "Soy bağı konusu ile öğrencilere hangi değerler kazandırılmak istenmiştir?" sorusuna ilişkin bulgularla ilgili soy bağı ilişkilerini içeren metinler incelenmiştir. Metinlerde yer alan değerlerin tespit edilmesinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ve Swartz'ın (1992) değerler ölçeği sınıflandırması kullanılmıştır.

Tablo 6.
Soy Bağı İlişkili Metinlerde Yer Alan Değerler

Değer	Sınıf Seviyesi				*f*	%
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf		
Yardımseverlik	M2, M6, M8, M10	M13, M14, M16, M20	M23, M25, M28, M31, M32, M33	M35, M36, M40	17	17,89
Sevgi	M6, M7	M17, M19, M22	M23, M24, M25, M29, M30	M36, M37, M39, M41	14	14,73
Çalışkanlık	M5, M8, M10	M22	M25, M28, M34	M37, M38, M40	10	10,52
Vatanseverlik	M1	M14, M17, M18, M22	M26	M36	7	7,36
Doğa Sevgisi	M4	M11, M12, M14	M24, M27	-	6	6,31
Saygı	M8, M9	M15, M16, M18	M32	-	6	6,31
Fedakarlık	M1, M9	-	M23, M25	M36	5	5,26
Sorumluluk	M1, M10	M22	M25	M40	5	5,26
Misafirperverlik	M10	M13, M16	-	M42	4	4,21
Sabır	M4	M18	M34	M38	4	4,21
Dostluk	M6	-	M23	M36	3	3,15
Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	-	-	M26, M28	M41	3	3,15
Dürüstlük	-	M18	-	M35	2	2,10
Gelenekçilik	-	M11, M15	-	-	2	2,10
İyilik Yapma	-	-	M23, M30	-	2	2,10
Paylaşımcı Olma	-	M14	-	M39	2	2,10
Empati	-	-	M33	-	1	1,05
Kanaatkarlık	M2	-	-	-	1	1,05
Sılayırahim	-	-	-	M39	1	1,05
Toplam	21	26	28	20	95	100

Yardımseverlik; insanların birbirlerine, doğaya, hayvanlara ihtiyacı olanlara faydada bulunma anlamına gelmektedir. Yardımseverlik değeri sanılanın aksine sadece düşkün, muhtaç insanlara hayırda bulunmak anlamına gelmemektedir. Yardımseverlik değerini bu kadar dar bir kalıba sokmak değerin de önemini azaltmak anlamına gelir. İhtiyacı olan bir hayvana yardım eli uzatmak, bir çiçeğe su vermek, yere düşen birini ayağa kaldırmak da yardımseverliktir. Yardımseverlik hayatın her aşamasında insanların karşısına çıkmasına rağmen çoğu zaman suistimal edilmesinden dolayı kalplerin katılaşmasıyla zayıflamaktadır. Yardımseverlik değerinin üzerinde MEB de durmaktadır ve bu sebeple on kök değerden birisi olmuştur. İncelenen metinlerde de en çok işlenen değer olması (*f*=17) yardımseverliğin önemini ortaya koymaktadır.

TDK Güncel Türkçe Sözlükte (2021) "insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu" anlamına gelen sevgi çocuklara kazandırılması gereken ilk değerlerin

başında gelmektedir. Topbaş'a (2019) göre ise sevgi insanların sadece birbirlerine karşı hissettiği bir duygu değil canlı, cansız her şeye karşı hissedilen bir duygudur. İncelenen metinlerde sevgi değeri bir bütün olarak doğa sevgisi, vatanseverlik ve yardımseverlik alt değerleri ele alınarak ile çeşitli şekillerde işlenerek sunulmaktadır.

Çalışkanlık; bir amaca ulaşmak için sabır ve azimle gayret etmek, mücadeleci ruhlu olmak gibi çeşitli anlamlara gelmektedir. Çalışkanlık bireyden bireye, toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Bunun temel sebeplerinden biri çalışkanlığı gözlem, taklit veya model alma yollarıyla öğreniyor olmamızdır. Davranış kalıplarımız, yakınlarımız başta olmak üzere hayatımıza etki eden diğer insanlardan etkilenerek oluşmaktadır (Özdaş, 2020). Eski dönem insanları ile kıyaslanınca günümüzde insanların genel olarak tembelliğe sürüklendiğini söylenebilir. Tembelliğin birçok sebebi vardır. Bunlardan bazılarını: gelişen ve ilerleyen teknoloji, bireylerin hazırcılığa alışmaları, sorumluluk almaktan kaçınma, öz güven ve motivasyon eksikliği, isteksizlik, disiplinsiz ve programsız davranma şeklinde sıralamak mümkündür. Soy bağ ilişkilerini içeren metinlerde geçen bazı değerlerle ilgili doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Yardımlaşma değeri: "*Hasan ağabey, ağabeyimi sırtına almaya çalışıyor, olmuyor. Koltuk altlarından tutuyoruz.*" (Çapraz-Baran ve Diren, 2019, s. 173).

Sabır değeri: "*Artık hiç kuvveti kalmayan Kara Memiş'in eskiden beri gördüğü -kırk yıllık- bir rüyası vardır: Türklerin, Türk gemilerinin gelişi.*" (Demirel, 2019, s. 223).

Fedakarlık değeri: "*Ev işleri ile çok meşgul olmadığı günlerde, beni ön taraftaki yatak odasına götürür ve bana birbiri ardına harfleri öğretmek için saatlerini harcardı.*" (Erkal ve Erkal, 2019, s. 39).

Sevgi değeri: "*Sevgili anacığım, babacığım hasretle ellerinizden öperim. Ben burada çok iyiyim, beni sakın merak etmeyin.*" (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019, s. 60).

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt amacını oluşturan "Soy bağı konusu ile ilgili metinlerde hangi kültürel ögelere yer verilmiştir?" sorusuna ilişkin olarak metinler incelenmiştir. Kültür, bir milleti diğerlerinden farklı kılan yaşam biçimleri ve her milletin kendisine has olan millî değerleridir (Ergin, 1986). Ders kitaplarından hareketle incelenen metinler; örf ve âdetler, tarihi yerler, yiyecek-içecek kültürü, tarihi şahsiyetler, geleneksel oyunlar, çocuk oyunları, dini motifler, zanaatlar gibi çeşitli kültür ögeleri içermeleri bakımından incelenerek sınıf seviyesine göre analiz edilmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde âşık oynamak, isim verme, miras bırakma, türkü tutturma, Van peyniri, Nasreddin Hoca, komşuluk gibi Türk kültüründe yer edinen çeşitli kültürel ögelere yer verilmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde türkü söylemek, birdirbir oynamak, ebe oynamak, bitkisel ilaç, şifalı su gibi kültürel ögelere yer verilmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde Bektaşilik, kervansaray, cami, türbe, saray, köprü, oymacılık, medrese, hamam, Karagöz-Hacivat, komşuluk, kahve içme kültürü gibi Türk kültüründe yer edinen çeşitli kültürel ögelere yer verilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında soy bağı ilişkilerini içeren metinlerde kına yakmak, Karagöz-Hacivat, fal bakma gibi kültürel ögelere yer verilmiştir.

Ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili metinlerin kültürel ögeler içermeleri bakımından incelenmesinde ders kitabı temelli inceleme yapılmıştır. İncelenen metinlerde her sınıf seviyesinde farklı kültürel ögeler yer almakla birlikte en az kültürel ögelere 12 metin barındırmasına karşın 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. En fazla kültürel öge ise 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Soy bağ ilişkilerini içeren metinlerde geçen bazı kültürel değerlerle ilgili doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"*Meğer sultanım, Dirse Han'ın oğlancığı üç de kabile çocuğu meydanda aşık oynuyorlardı.*" (Çapraz Baran ve Diren, 2019, s. 119).

"*Suyu kazın göl olsun, tüm canlar bu sudan şifalarını bulsun!*" (Demirel, 2019, s. 146).

"*İçinde cami, hamam, yatılacak yerler, büyük depolar vardı. Çocuk, kervansarayı büyük hayranlıkla inceliyor, her yere ayrı ayrı bakıyordu.*" (Erkal ve Erkal, 2019, s. 109).

"*Oğlum Ali, yazmışsın ki kafamdaki kınayla dalga geçtiler. Kardeşime de yakma demişsin. Kardeşine de yaktım.*" (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019, s. 61).

Sonuç ve Tartışma

Bilinçli, üretken ve nitelikli bireyler yetiştirmek her toplumda istendik bir amaçtır. Bunu sağlamak ise bireylere sunulacak eğitim faaliyetleri ile mümkündür. Eğitim ise örgün eğitim kurumlarından önce ailede, yakın çevrede başlar. Yakın çevre eğitim sürecinde bireyi şekillendirerek toplumsal değer ve idealleri bireye aktarır. Bu yüzden soy bağı ilişkilerinin önemi yadsınamayacak kadar önemlidir. Türk eğitim sistemi de millî ve kültürel değerlerin korunması ve bunların sonraki kuşaklara aktarılması esasını gözetmektedir. Bunu sağlarken doğrudan bir iletişim aracı olarak ders kitaplarından faydalanılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da Millî Eğitim Bakanlığının ortaokul düzeyinde okuttuğu Türkçe ders kitapları soy bağı ilişkileri açısından incelenerek bulgular belirlenen alt amaçlara göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili 42 metin incelenmiş ve bu metinlerde geçen soy bağı kavramları tasnif edilmiştir. İnceleme sonucunda soy bağına özgü 18 farklı kavramın toplam 548 defa geçtiği tespit edilmiştir. Bu kavramlar metinlere dengeli dağılmamış ve bazı kavramlara metinlerde yer verilmemiştir. Metinlerde en çok baba kavramı kullanılırken, yenge, teyze gibi kavramlar çok az geçmektedir. Hala, yeğen gibi soy bağını ifade eden bazı kavramlar ise metinlerde hiç yer almamaktadır. Bu açıdan kavramların seçiminde dengeli bir dağılım tespit edilmemiştir. Metinlerde yer alan kavramlar bir bütün olarak incelendiğinde 18 farklı kavramın olması ve bu kavramların 548 defa tekrarlanması soy bağının göz ardı edilmediğini sadece dengeli bir dağılım olmadığını göstermektedir. Giriş kısmındaki kaynaklardan da faydalanarak soy bağının önemi burada açıklanabilir, soy bağı kavramlarının dengeli bir şekilde metinlerde yer alması gerektiği yorumlanabilir. Demirgüneş, Çelik ve İşeri (2015) yaptıkları araştırmada akrabalık kavramlarının dağılımları arasında düzensiz bir dağılım olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacını oluşturan bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili metinler incelendiğinde 4 sınıf düzeyinde yer alan 160 okuma ve dinleme/izleme metninden 42 tanesinin soy bağı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından dengesiz bir dağılım olmasına karşın her sınıf düzeyinde soy bağına önem verildiği görülmektedir. Ortaokul düzeyinde yer alan metinlere nicel açıdan bakıldığında 160 metinden 42 tanesinin soy bağı ilişkili konular içermesi her dört metinden birinin soy bağı ekseninde seçildiğini ve bu noktada soy bağına önem verildiği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacını oluşturan bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili metinler 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan bilgilendirici, hikâye edici, şiir metin türleri ve bu metin türlerinin alt türlerinden hareketle incelenmiştir. Metinlerde bilgilendirici, hikâye edici, şiir türleri ve bu türlerin alt türleri olan dokuz metin türü tespit edilmiştir. Metin alt türlerinin dağılımları incelendiğinde hikâye türüne çok yer verilirken gezi yazısı, destan, şarkı/türkü gibi türlere hiç yer verilmemiştir. Soy bağı ilişkili metinlerde metin türleri arasındaki dengesiz dağılım diğer metin türlerinin değerinin düşmesine sebebiyet vermektedir. Yılmaz ve Korkmaz (2016) da 1-5. sınıf Türkçe kitapları ile ilgili yaptıkları benzer bir araştırmada metin türlerinin ders kitaplarına dengeli dağılmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt amacını oluşturan bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili metinler görsellerle desteklenme açısından incelenerek görselleri metin ve konuyla uyumlarına dikkat edilmiştir. İncelenen 42 metinden yedi tanesi dinleme/izlemeye dayalı olup metinde parça olmamasından dolayı kapsam dışında bırakılmıştır. Metinlerde yer alan görseller bir bütün olarak incelendiğinde soy bağı ilişkilerini içeren 35 okuma metninden 26 tanesi soy bağı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan kasıt görsellerin doğrudan soy bağı içerikli olmasıdır. 35 metnin dışında geri kalan yedi metinde de görsel kullanılmış fakat bu metinler, soy bağı ilişkilerini temsil edici değildirler. Görseller, çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını tetikleyerek algı dünyalarını hitap ettikleri için önem arz ederler. Çocuklar kendilerini ifade etme ve kendilerinden bir parçayı metinlerde bulup derse, kitaba, metne ve çevresine karşı bir benimseme hisseder. Soy bağı ilişkili metinlerde görsellere yer verilmesi bu sebeple önemlidir. Metinler bir bütün olarak incelendiğinde 35 okuma metninden 26'sının görsellerle zenginleştirilmesi öğrencilerin metinleri içselleştirmesine daha fazla imkân tanımaktadır. İşcan ve Cımbız (2018) yaptıkları araştırmada görsellerin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının metinlerle uyumları incelenmiş ve görsellerin öğrencilerin

metinleri tahmin etmesine imkân tanıdığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2005), Bulut Tutkun (2008) ve Batur (2010) yapmış oldukları araştırmalarda görsellerin, metinlerin içeriğiyle kısmen uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt amacını oluşturan bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarında yer alan soy bağı ilişkili metinler değerler eğitimi açısından incelenmiş ve 19 farklı değer tespit edilmiştir. Metinlerde birbirinden farklı 19 değerin yayılım göstermesi ve bu değerlerin ders kitaplarına birbirine yakın bir dağılım göstermesi metinlere zenginlik katmaktadır. Bu açıdan metinlerin değer bakımından zengin olduğu tespit edilmiştir. Fakat MEB'in 2019 öğretim programlarında belirlemiş olduğu 10 kök değerden adalet ve öz denetim değerlerine metinlerde yer verilmediği tespit edilmiştir. Şakiroğlu (2020) 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı araştırmada adalet ve dürüstlük değerine çok az yer verildiğini ifade etmektedir. Topbaş (2019) 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı araştırmada ders kitabında yer alan değer dağılımlarında bir denge olmadığını, değer aktarımını bir plan dâhilinde, sistematik olarak hazırlanmadığını belirtmektedir. Özdaş, Çakmak ve Öter'in (2017) yaptığı araştırmada ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin; bireyler arası ilişkiler, millî değerler, evrensel değerler ve özerklik boyutlarında kısmen düzeyinde aktarıldığı tespit edilmiştir.

Yetişme çağında olan ortaokul kademesi öğrencilerinin kültürlerini tanımaları yaşadıkları coğrafyaya hâkim olmaları bakımından önemlidir. Ders kitaplarında yer alan metinlerde yer verilen kültürel ögeler öğrencilerin metinlere olan ilgisini arttırarak okuma sürecini daha eğlenceli ve verimli hâle getirmektedir. Araştırmada incelenen metinlerde farklı sınıf seviyelerinde ve farklı metinlerde Türkiye'nin iklimini tanıtıcı kültürel ögelere yer verilmiştir. Bu durum öğrencilere içinde yaşadıkları toplumu tanımaları için imkân vermektedir. Fakat ders kitaplarının incelenmesinde zengin bir kültür altyapısına sahip olan toplumda kültürel çeşitliliğe ders kitaplarında az yer verilmiştir. Şahin (2015) 4. sınıf ders kitaplarıyla ilgili yaptığı araştırmada Türkçe ders kitaplarında kültürel ögelerin yetersiz olduğunu ve toplumda sıklıkla karşılaşılan ögelerin ders kitaplarında yer almadığını tespit etmiştir. Kırkkeseli (2017) 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı araştırmada millî dokulara, millî ürünlere ve sanatsal değerlere çok az yer verildiğini tespit etmiştir. Kan (2010) 7. sınıf Türkçe ders kitapları ile ilgili yaptığı araştırmada millî giyim, kuşam ögelerinin yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Diğer ders kitaplarında da soy bağı konusunun incelenerek daha geniş bir tartışma alanı oluşturulmasında fayda vardır.
- Öğretim programlarında yer alan kök değerlerin ders kitaplarında yer alan metinlerde yer alması faydalı olacaktır.
- Ders kitaplarında kültürel çeşitliliğe daha fazla yer verilmesinde fayda vardır.
- Bu araştırma doküman taraması modeliyle yürütülmüştür. Soy bağı ile ilgili öğretmen ve/veya öğrenci görüşlerinin ele alınacağı bir araştırmanın yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
- Bu araştırmada ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Benzer bir araştırma ilkokul (1, 2, 3 ve 4. sınıf) Türkçe ders kitapları ile yürütülebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada "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.

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar araştırma konusunun ortaya konulması, literatür taramasının yapılması, verilerin toplanması ve incelenmesinde (%50); ikinci yazar araştırma konusunun geliştirilmesi, araştırma verilerinin ve yöntem kısmının incelenmesinde (%40); üçüncü yazar araştırma verilerinin toplanmasında (%10) katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-17.

Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies, 8*(9), 471-479. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5562

Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları

Aslan, M. ve Erden, R. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 175-199. DOI: 10.33711/yyuefd.691525

Batur, Z. (2010). Anadili öğretiminde gösterge bilimin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle gösterge metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies, 5*(4), 174-200. DOI: 10.7827/TurkishStudies.1713

Belet Boyacı, Ş. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 708-738. DOI: 10.18039/ajesi.578170

Bulut Tutkun, S. (2008). *İlköğretim ders kitaplarının görsel boyutu ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2020). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 6*(2), 413-424. DOI: 10.7827/TurkishStudies.2274

Demir, D. ve Akkaya, A. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algılarının çizdikleri görseller aracılığıyla incelenmesi. *International Journal of Languages Education, 8*(4), 1-18. DOI: 10.29228/ijlet.48231

Demirel, T. (2020). *Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

Demirgüneş, S., Çelik, T. ve İşeri, K. (2015). Türkçe ders kitaplarında akrabalık kavramları. *Researcher: Social Science Studies, 3*(2), 1-13. DOI: 10.18301/rsss.38

Emiroğlu, S. (2012). Türkçe sözlükteki akrabalık adlarının tasnifi. *Turkish Studies, 7*(4), 1691-1710. DOI: 10.7827/TurkishStudies.3872

Ergin, M. (1986*). Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2020). *Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Ertuğrul, B. ve Ertuğrul, O. (2016). *Lûgat 365-Bazı kelimeler çok güzel*. İstanbul: Can Yayınları.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2020). *Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Evran Acar, F. (2005). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alan ve alan öğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Haviland, W., Prins, H. E. L., Walrath, D. ve Mcbride, B. (2008). *Kültürel antropoloji* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

İnanç, B. Y. ve Bilgin, M. (2004). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

İşcan, A. ve Cımbız, A. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 250-272. DOI: 10.17240/aibuefd.2018..-380009

Kan, M. O. (2010). *Millî eğitim bakanlığı yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının kültür ögeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karadağ, R., Kolaç, E. ve Ulaş, A. H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "Kültür" kavramına yükledikleri anlamlar ve popüler kültüre bakışları. *İlköğretim Online, 11*(2), 381-394.

Karakaş, R. ve Akın, E. (2018). Değerler eğitimi bağlamında Siirt menkıbeleri. *Folklor/Edebiyat, 24*(94), 87-101. DOI: 10.22559/folklor.226

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırkkeseli, Ö. (2017). *8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve okuma metinlerinin kültürel ögeler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3), 1-19. DOI: 10.16916/aded.65619

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.

MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Özbay, F. (2014). *Akrabalık ve komşuluk ilişkileri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Özdaş, F. (2020). Çalışkanlık. C. Yaşaroğlu ve H. F. Ergül (Ed.), *Etik ve insani değerler* içinde (53-76). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2747-2766.

Özdaş, F., Çakmak, M. ve Öter, Ö. M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğretim programlarındaki değerlerin kazandırılma düzeyinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science, 5*(63), 193–206. DOI: 10.16992/ASOS.13284

Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (1-65). San Diego: Academic Press.

Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 2095-2130. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9289

Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(1), 145-161.

TDK. (2021). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr

Topbaş, G. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabının değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Turhan, M. (2002). *Kültür değişmeleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Tuztaş, T. (2004). Kültür ve ideal kültür. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(8), 10-27.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi, 7*(3), 508-226. DOI: 10.16916/aded.541659

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

Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim okulları ilk kademede okutulan ders kitaplarının resimlemeleri yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 33-46.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine and evaluate the texts in Turkish textbooks in terms of their handling of family and relatives relationships. In this context, the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade Turkish textbooks that the Ministry of National Education teaches at the secondary school level in the 2020-2021 academic year have been examined in terms of lineage relations. With the study, it was aimed to determine the functions of transferring kinship relations of Turkish textbooks to children.

The study aims to teach the students the genealogical relations in the texts of Turkish textbooks and to make them adopt; determining the effect on education is important in terms of determining the value given to family and relative relations in textbooks and revealing the deficiencies in this field.

Based on the purpose of the study, the following research questions were addressed:

1. Which concepts of lineage are included in the texts that include lineage relationships?
2. Are the texts containing lineage relationships evenly distributed across class levels?
3. Are lineage relationships evenly distributed across text types?
4. Are the texts dealing with lineage relationships supported by visuals?
5. Which values are intended to gain students with the subject of lineage?
6. Which cultural elements are included in the texts on the subject of lineage?

Method

The qualitative research method was used in this study. Document analysis technique, one of the data collection techniques, was used to collect data within the scope of the research. Within the scope of the study, Turkish textbooks used in secondary schools in the 2020-2021 academic year by the Ministry of National Education were used as study materials.

In the research conducted, in the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade Turkish textbooks that the Ministry of National Education teaches in secondary schools; a total of 160 texts, 96 of which were 24 reading texts in each textbook, 32 as 8 listening/watching texts in each textbook and 8 free reading texts in each textbook, were scanned in terms of lineage relations and the data was collected. The data collected through the document review method were analyzed with content analysis. 42 texts containing lineage relationships were identified in the textbooks that were analyzed. To facilitate the analysis and reading of the data, the texts containing the lineage relationships are written as "M1, M2, M3, etc." coded with abbreviations such that.

Result and Discussion

Regarding the first sub-aim of the study, 42 texts related to lineage in Turkish textbooks were examined and the concepts of lineage mentioned in these texts were classified. As a result of the examination, it was determined that 18 different concepts specific to lineage were mentioned 548 times in total. These concepts are not evenly distributed in the texts and some concepts are not included in the texts. While the concept of the father is mostly used in the texts, concepts such as aunt and aunt are rarely mentioned. Still, some concepts that express descent, such as nephew, are not included in the texts at all. In this respect, a balanced distribution has not been determined in the selection of concepts.

Based on the findings that constitute the second sub-purpose of the study, when the texts related to lineage in Turkish textbooks were examined, it was determined that 42 of 160 reading and listening/watching texts at 4-grade levels were related to lineage. Although there is an unbalanced distribution in terms of class levels, it is seen that lineage is emphasized at every grade level.

Based on the findings that constitute the third sub-purpose of the study, the texts related to lineage in Turkish textbooks were examined concerning the informative, narrative, poetry text types and sub-types of these text types in the 2019 Turkish Education Program. In the texts, nine text types, which are informative, narrative, poetry types, and sub-types of these genres, have been determined. When the distribution of text sub-types is examined, while the story genre is mostly included, there are no genres such as travel writing, epic, song/folk song.

Based on the findings that constitute the fourth sub-purpose of the study, the texts related to lineage in Turkish textbooks were examined in terms of supporting them with visuals, and attention was paid to the harmony of the images with the text and the subject. Seven of the 42 texts analyzed were based on listening/watching and were excluded due to the absence of parts in the text. When the visuals in the texts are examined as a whole, it has been determined that 26 of the 35 reading texts that contain descent relations are related to lineage. What we mean by this is that the images are of direct descent content. Apart from the 35 texts, the remaining seven texts use images, but these texts are not representative of lineage relationships.

Based on the findings that constitute the sixth sub-purpose of the study, the texts related to lineage in Turkish textbooks were examined in terms of values education and 19 different values were determined. The distribution of 19 different values in the texts and the close distribution of these values in the textbooks adds richness to the texts. In this respect, it has been determined that the texts are rich in value. However, it has been determined that the 10 root values determined by the Ministry of National Education in the 2019 curriculum are not included in the texts of justice and self-control values.

The cultural elements included in the textbooks increase the students' interest in the texts and make the reading process more enjoyable and productive. In the texts examined in the study, cultural elements that introduce the climate of Turkey at different class levels and in different texts were included. This situation gives students the opportunity to get to know the society they live in. However, in a society that has a rich cultural background in the analysis of textbooks, cultural diversity has been given little place in the textbooks.

Deniz, A. ve Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1376-1399.

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

Geliş/Received: 01.06.2021 Kabul/Accepted: 27.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kitap Okuma Etkinliklerinin ve Resimli Öykü Kitaplarının Niteliği ile Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişki*

*Ayşegül DENİZ***
*Mübeccel GÖNEN****

Öz

Bu araştırmada kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile okul öncesi eğitim alan alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma alt sosyoekonomik düzeyde beş yaş grubundaki 181 çocuk ve onlara eğitim veren 21 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgisi düzeylerini belirlemek için TİFALDİ; alıcı ve ifade edici dil gelişimi düzeylerini belirlemek için ise TEDİL ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD) geliştirilmiş; kitap merkezinde yer alan ve etkinlik sırasında okunan resimli öykü kitaplarını değerlendirmek için Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre resimli öykü kitaplarının niteliği ve kitap okuma etkinliklerinde alıcı dili destekleme, ifade edici dili destekleme ve etkinlik ortamı niteliği ile çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öykünün etkili okunmasının niteliği ile alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır. Beş yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak yordayan değişkenlerin sırasıyla ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, kitap okuma etkinlikleri, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi, sözcük bilgisi, resimli öykü kitapları

The Relationship between the Quality of Book Reading Activities and Picture Books and the Language Development of Socioeconomically Disadvantaged Children

Abstract

This study examines the relationship between the quality of read-aloud activities and picture books and the receptive and expressive vocabulary and language development of preschool children of lower socioeconomic status. The study was conducted with 181 children aged five years and 21 preschool teachers. The TIFALDI scale was used to determine the children's receptive and expressive vocabulary, and the TEDIL scale was used to investigate their receptive and expressive language development. The Read-Aloud Teacher Assessment Form was developed by the researcher in this study to assess the read-aloud activities, and the Picture Book Assessment Scale was used to assess picture books read during the activity and in the book center. The findings showed that there was a statistically significant and positive correlation between the quality of the teacher's support for the children and providing an appropriate educational environment in the

*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

**Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, ayseguldeniz@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-0644-2902

***Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, mgonen@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5190-1170

read-aloud activities and the quality of the picture books and the receptive and expressive vocabulary and language development. No statistically significant relation was found between the quality of reading stories effectively and receptive and expressive vocabulary and language development. It was concluded that the variables predicting 5-year-old children's spoken language performance were family monthly income, family frequency of reading books aloud, children's receptive and expressive vocabulary, and teachers' points to support children's expressive language.

Keywords: Preschool education, book reading activities, receptive language development, expressive language development, vocabulary, picture books

Giriş

Erken çocukluk yıllarını içine alan okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden ilkokul eğitimine başladığı güne kadar süren ve bireylerin yaşamlarında önemli rol oynayan becerilerin kazanıldığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem, özellikle dil becerilerinin gelişimi açısından kritik yıllar olarak değerlendirilmektedir. Dil gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmakla birlikte sosyoekonomik düzeyin dil gelişimi üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerine göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Kandır ve Koçak Tümer, 2013; Kandır ve Orçan, 2009; Walker, Greenwood, Hart ve Carta, 1994). Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre dil gelişimi açısından anaokuluna daha geride başladığına (Lee ve Burkham, 2002) ve akademik beceriler açısından da risk altında olduklarına (Biemiller, 2006; Hart ve Risley, 1995, 2003) dair araştırmalar bulunmaktadır. Sözcük bilgisi zayıf olan çocuklar okula başladıklarında okumada ciddi güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Ergin, 2020). Bu nedenle okul öncesi eğitim çağında özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerinin desteklenmesi oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklara kitap okumanın dil gelişimi açısından yararlı olduğunu gösteren, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okurken kullandıkları zengin dil ile çocukların dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar olduğu görülmektedir (Bus ve Van IJzendoorn, 1995; DeBaryshe, 1993; Mol, Bus, De Jong ve Smeets, 2008; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994; Van Kleeck, Gillam, Hamilton ve McGrath, 1997). Tabors, Snow ve Dickinson (2001), hem ev hem de sınıf ortamlarının çocukların dil gelişimine katkıda bulunacağını belirtmektedir. Bununla birlikte ilkokula başlarken kritik olan dil gelişimi ile ilgili becerilerinin desteklenmesinde nitelikli sınıf ortamlarının, çocukların ihtiyaç duydukları deneyimleri sağlayabileceğini dile getirmektedir.

Öğretmenlerin de ebeveynler gibi çocukların dil gelişimi için önemli modeller olduğu ve okul öncesi eğitimde çocukların dil becerilerini destekleyen en önemli etkinliklerin kitap okuma etkinlikleri olduğu belirtilmektedir (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). The International Reading Association (IRA) ve The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) kuruluşlarının ortak olarak hazırladıkları belgede, kitap okuma etkinlikleri "*Çocukların okuma becerilerini kazanmaları açısından en gerekli etkinlik*" olarak değerlendirilmektedir (IRA ve NAEYC, 1998). Kapsamlı bir dilin kullanımı ve sözcük bilgisi ile ilgili bilişsel açıdan destekleyici konuşmalar, diğer etkinliklere kıyasla en fazla kitap okuma etkinlikleri sırasında gerçekleşmektedir (Gest, Holland Coviello, Welsh, Eicher Catt ve Gill, 2006). Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimde zengin bir dilin kullanıldığı kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Dickinson ve diğ., 2003; Dickinson ve Tabors, 2001). Etkileşimlerin arttırılması ve eğitim ortamının sözel olarak zenginleştirilmesi, çocukların sözcük gelişimlerini olumlu olarak etkilemektedir (Dickinson, Cote ve Smith, 1993; Rush, 1999). Daha fazla sözcük duyan çocuklar daha fazla sözcük öğrenmekte ve sözcük dağarcıkları büyüdükçe yeni sözcükleri öğrenmeleri daha kolay olmaktadır (De Temple ve Snow, 2003).

Sosyal etkileşimci bir perspektiften bakıldığında çocuklar dili, sözcük, dil bilgisi ve dilin kullanımı ile ilgili kendilerine model olan öğretmenleriyle girdikleri sosyal etkileşimler yoluyla edinmektedirler (Chapman, 2000). Sözel iletişimde bulunabilen ve kendisine kitap okunan çocukların, okuma becerileri konusunda diğer çocuklara göre daha ileride bir düzeyde oldukları görülmektedir (Yazgan İnanç, Bilgin

ve Kılıç Atıcı, 2020). Kitap okuma deneyimine sahip olan çocuklar, konuşma dili ile yazılı dili birbirinden ayırt etmeyi öğrenmekte ve bu deneyimler çocukların yazılı dili daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Neuman ve Roskos, 1998). Kitap okuma etkinlikleri ile çocukların sözcük ve kavram bilgileri artmakta ve bu etkinlikler okuma becerisinin temellerini oluşturmaktadır. Çocuklar kitap okuma etkinlikleri aracılığıyla dünya hakkında daha fazla bilgi edinmekte, yazılı dili öğrenmekte ve ses ve yazı farkındalığı becerilerini kazanmaktadır. Buna ek olarak çocukların farklı metin yapılarına aşinalıkları artmaktadır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006; Diamant Cohen ve Hetrick, 2013; Yavuzer, 2018). Risk altında, özel gereksinimli, alt sosyoekonomik düzeyde ya da farklı kültürel çevreye sahip olan çocuklar kitap okuma deneyimine en fazla ihtiyacı olan çocuklar olarak görülmektedir. Dili daha üst bir seviyede kullanabilmeleri için bu çocuklarla çok sayıda kitap okuma etkinliği gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Svensson, 2009).

Temelde dil, alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki tipe sahiptir. Alıcı dil söyleneni anlama yeteneğini anlatırken; ifade edici dil ise konuşulan dilin bilgisi ve kullanımı ile iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Alıcı dil becerileri; dinleme, anlama ve ifade etme yeteneğini içeren konuşma ve iletişim kurma becerilerinden daha erken gelişmektedir. Küçük yaşlarda çocuklar, kullandıklarından daha fazla kelimeyi ve daha gelişmiş cümle yapılarını anlamaktadır (Bredekamp, 2015: 377). Dil gelişimi ile ilgili beceriler, çocukların ileriki dönemlerdeki okuma ve akademik başarılarının temelini oluşturmaktadır. Yapılan çok sayıda çalışmada, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların sonraki eğitim kademelerinde sahip oldukları okuma performanslarının ve akademik başarılarının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 2001; Hart ve Risley, 2003; Scarborough, 2001; Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998; Storch ve Whitehurst, 2002). Okul, dezavantajlı bölgede yaşayan çocuklar için en önemli öğrenme pratiklerinin sağlandığı yer olarak değerlendirilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, çevresel faktörlerden dolayı çocukların gelişimleri üzerinde etkili olan dezavantajlı durumların, okul ortamında öğretmenler tarafından sağlanan uygun koşullarla azaltılabileceği düşünülmektedir.

İyi planlanmış bir kitap okuma etkinliği, tahmin yürütme, açık uçlu sorular sorma, çocukların yaşantılarıyla ve deneyimleriyle bağlantı kurma, karakterlerle ve diğer kitaplarla da bağlantı kurmayı gerektiren sorular sorma gibi uygulamaları içerir. Bu uygulamalara dikkat edilerek okunan kitaplar çocukların anlam geliştirmesine ve üretmesine yardımcı olmakta; kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Pressley ve Hilden, 2002). Fisher, Flood ve Lappand Frey (2004), çocuklar açısından ilgi çekici kitaplar seçmenin ve kitap okuma etkinliğinin öncesinde ve sonrasında çocukları tartışmaya teşvik etmenin, kitap okuma açısından etkili stratejiler olduğunu belirtmektedir. Çocukların yaşları büyüdükçe, resimli öykü kitaplarında dil ve kavram yönünden daha gelişmiş ve detaylı metinler yer almaktadır (Gönen, 2013). Çocuğun konuşma dilinde duyduğu ve uyguladığı söz dizimsel yapıları ve dilbilgisine ait kuralları kitaplardaki metinler aracılığıyla tekrar duyması, dilin yapısına olan aşinalığını arttırmakta; dil gelişimi bu şekilde desteklenmektedir. Çocuklara yönelik öykü kitapları, dil gelişimi açısından çocukların duymaları gereken bir zenginliğe sahip olmalı; bu özellikler açısından nitelikli kitapların seçilmesi gerekmektedir (Barnes, Grifenhagen ve Dickinson, 2016; Tüfekçi Can, 2014).

Resimli öykü kitaplarının içerik ve resimleme özellikleri açısından taşımaları gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Çocuklara yönelik yazılan bu eserlerde, temanın açık ve seçik olması gerekmektedir (Oğuzkan, 2013). Ele alınan konuların, 2-7 yaş gelişim düzeyindeki çocuklar için açık ve anlaşılır olması önem taşımaktadır. Konuların, çocukların gerçek hayatlarından ve yakın çevrelerindeki olay ve olgular arasından seçilmesi ve çocuklar açısından mizah duygusunu içeren eğlendirici ve dinlendirici nitelikte konulara yer verilmesi önerilmektedir (Gönen, 2013; Karatay, 2011; Oğuzkan, 2013; Sever, 2008). Karakterlerin fiziksel ve ruhsal özellikler açısından abartısız ve inandırıcılık düzeyi yüksek olması (Sever, 2008), zamanın doğrusal olarak ilerlemesi ve olaylardaki çatışmaların düğüm noktasına ulaştıktan sonra hemen çözüme ulaşması gerekmektedir (Karatay, 2011). Yapmacık, zevksiz, bayağı ve çocuklara uygun olmayan bir anlatım biçiminden, eski ve anlaşılması güç sözcüklerin kullanımından kaçınılması önerilmektedir (Oğuzkan, 2013). Hem çocuğun seviyesinin üzerinde kavramakta zorlanacağı uzun cümleler hem de seviyesinin altında olan kısa ve basit cümleler kitaba karşı olan ilgiyi azaltması sebebiyle cümle uzunluklarında gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Karatay, 2011). Kitapların çocukların düşünme becerilerini geliştirmesi, farklı kültürlere

saygılı olması ve korkutucu öğelere yer vermemesi beklenmektedir. (Mac Naughton ve Williams, 2009). Resimlemede özensiz ve tek düze resimler kullanılmamalı; nitelikli bir resimleme için çizerin metni iyi anlaması, mekânı ve tipleri bu anlam doğrultusunda oluşturması gerekmektedir (Bassa, 2013; Hancock, 2007). Resimlemelerin öyküyü yansıtacak güçte olmasına ve resmin ait olduğu metnin yanında yer almasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bassa, 2103; Gönen, 2013; Lynch Brown, Tomlinson ve Short, 2011).

İlgili alan yazın incelendiğinde kitap okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar karşımıza çıkmaktadır (Beals, De Temple ve Dickinson, 1994; Connor, Morison ve Slomonski, 2006; Hindman, Wasik ve Erhart, 2012; Lipsky, 2011; Mascareño, Snow, Deunk ve Bosker, 2016; Tepetaş Cengiz, 2015). Bu çalışmalarda dil gelişimi açısından daha çok alıcı dil sözcük bilgisi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir.

36-72 aylık çocuklar için hazırlanan MEB Okul Öncesi Eğitimi Program Kitabı'nda (2013), dil gelişimine yönelik 12 kazanım ve 73 gösterge bulunmakta ve dil gelişiminde en önemli etkinlik olarak Türkçe etkinliklerine işaret edilmektedir. Türkçe etkinliklerini planlarken öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaları, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurmaları gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından birisinin de şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Bu noktada dezavantajlı çevrelerde okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişiminin desteklenmesinin daha da önem kazandığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, resimli öykü kitaplarının ve okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanan kitap okuma etkinliklerinin niteliği ile alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen beş yaş grubundaki çocukların, alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçlarının arasında şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak yer almaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde özellikle alt sosyoekonomik düzeyde yer alan çocukların eğitimine öncelik verilmesi ile Türkçenin doğru ve düzgün konuşulmasının amaçlanması, bu araştırmanın amacıyla birebir örtüşmektedir. Öte yandan resimli öykü kitapları aracılığıyla çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimi desteklenebilmektedir. Resimli öykü kitaplarının çocukların gelişim alanlarını destekleyebilmesi için fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından iyi bir nitelik taşıması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim ortamında bulunan ve öğretmenler tarafından çocuklara okunan öykü kitaplarını iyi niteliğe sahip kitaplar arasından seçilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde resimli kitapların niteliğini değerlendirmeye yönelik geçerliği ve güvenirliği yapılmış bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesinin araştırmacılar, öğretmenler, ebeveynler ve yayıncılar açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu ölçme aracının yanı sıra araştırma kapsamında MEB Okul Öncesi (2013) Programı'na uygun olarak öğretmenlerin Türkçe etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerindeki uygulamalarının değerlendirildiği bir rubrik geliştirilmesi ile de ilgili alan yazına katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim sınıflarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu konunun özellikle de alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları açısından ele alınmamış olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca alan yazında dil gelişimi ile ilgili daha önce yapılan çoğu çalışmada, çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin yanı sıra ifade edici dil sözcük bilgileri ile alıcı ve ifade edici dil gelişimleri de incelenmektedir.

Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile okul öncesi eğitime devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile beş yaşındaki çocukların alıcı dil sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile beş yaşındaki çocukların alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile beş yaşındaki çocukların ifade edici dil sözcük bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile beş yaşındaki çocukların ifade edici dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile beş yaşındaki çocukların sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Beş yaş çocuklarının sözel dil performansını hangi değişkenler anlamlı düzeyde açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin ve eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği ile okul öncesi eğitime devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş çocuklarının dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasında birlikte değişimin varlığının veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama yolu ile belirlenen ilişkiler değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değil; bir değişkendeki değişimi belirleyerek diğerini tahmin etmeyi sağlamaktadır (Karasar, 2020).

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın evreni Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarına devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki beş yaş grubu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara yer verilmesi amaçlandığından örneklem hızla göç alan, nüfus yoğunluğu fazla olan, gecekondu alanları bulunan ve dezavantajlı bölge kategorisine giren Altındağ ilçesinden seçilmiştir. Ayrıca 2012 yılında Hacettepe Üniversitesi ile Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında Eğitimde İş Birliği Protokolü'nün imzalanmış olması da örneklem grubunun Altındağ ilçesinden seçilmesinde etkili olmuştur. Altındağ ilçesinde bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni ile beş yaş grubundaki (60-71 aylık) 92'si kız, 89'u oğlan toplam 181 çocuk bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem Altındağ ilçesinde eğitim veren okul öncesi öğretmenleri arasından rast gele seçilmiş ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği çocuklardan çalışmada yer alacak çocukların belirlenebilmesi amacıyla ailelerden veli demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Ekonomik düzeyin, TÜİK (2016) tarafından belirlenen yoksulluk sınırının altında (4.826 TL'den az) olması, anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması ölçütleri belirlenerek; her sınıfta bu ölçütlere uyan 8-12 arasında alt sosyoekonomik düzeydeki çocuk çalışmada yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerini değerlendirmek amacıyla TİFALDİ; alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla da TEDİL kullanılmıştır. Resimli öykü kitapları "Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği" ile kitap okuma etkinlikleri ise "Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu" ile değerlendirilmiştir. Bunların yanı sıra demografik veriler öğretmenler için Öğretmen Demografik Bilgi Formu, veliler için Veli Demografik Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır.

Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeği. Kitap okuma etkinliğinde kullanılan ve kitap merkezinde bulunan resimli öykü kitaplarının niteliğini belirlemek için Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği, resimli öykü kitaplarını resimleme ve içerik özellikleri açısından

değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alan yazın incelenmiş ve resimli öykü kitaplarının sahip olması gereken özellikler kapsamında maddeler belirlenerek 7 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Ölçek, üçlü Likert tipinde geliştirilmiş olup yetersiz (1), kısmen yeterli (2), yeterli (3) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 200 kitap ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin tek boyuttan ve 21 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin varyansa yaptığı katkının %48.927 olduğu ortaya çıkmıştır. Madde faktör yükleri .414 ile .869 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyon katsayıları ise .379 ile .832 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayısı .94 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç .90'dan büyük olduğu için ölçek, güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olarak kabul edebilir (George ve Mallery, 2003; Özdamar, 2002). Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında seçilen 200 kitaptan 30'u farklı bir okul öncesi eğitimi alanı uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve puanlayıcı güvenirliği hesaplanmıştır. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin resimli öykü kitapların niteliğini belirlemek açısından geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu destekleyen verilere ulaşılmıştır. Son haliyle tek boyuttan ve 21 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan ise 63'tür. Ölçekten alınan puanların düşük olması resimli öykü kitabının niteliğinin yetersiz olduğunu belirtirken, yüksek puan alınması öykü kitabının niteliğinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Kitap okuma etkinliği öğretmen değerlendirme formu (KOD). Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD), okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma çalışmalarında, çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek davranışları hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracındaki maddeler, ilgili alan yazın ile öğretmenlerin ve ebeveynlerin öykü okumalarını değerlendirmek için geliştirilen ölçme araçları Teacher Behaviour Rating Scale (TBRS) (Landry, Crawford, Gunnewig ve Swank, 2001), Assessing Adult/Child Storybook Reading Practices (ACIRI) (DeBruin Parecki, 1999), The Book Reading Assessment Scoring System (BRASS) (Justice, Sutton, Sofka, McGinty ve Pianta, 2005), Observation Measures Of Language And Literacy Instruction (OMLİT-RAPT) (Goodson, Layzer, Smith ve Rimdzius, 2006), Systematic Assessment of Book Reading (SABR) (Justice, Zucker ve Sofka, 2010), Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015) ve Yapılandırılmış Gözlem Formu (Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2016) incelenerek belirlenmiştir. Ayrıca video kaydına alınan kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri davranışlar da incelenerek maddelerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuştur. Maddelerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na da uygun olması da amaçlanmıştır.

Değerlendirme formu rubrik olarak geliştirilmiş; öğretmenlerin performanslarına ilişkin yetersiz (1), kısmen yeterli (2) ve yeterli (3) olmak üzere ölçütler belirlenerek bir puanlama yönergesi oluşturulmuştur. Video kaydına alınan kitap okuma etkinlikleri bu form aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme aracının kapsam ve yapı geçerliliği için iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, dört alan uzmanı, bir dil uzmanı olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin dışındaki iki öğretmenin video kaydına alınan kitap okuma etkinliği ile pilot çalışma yapılmış ve ölçme aracındaki maddelere son hali verilmiştir. KOD ölçme aracı için puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için Spearman Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayılarının öyküyü etkili okuma boyutunda .988, alıcı dili destekleme boyutunda .958, ifade edici dili destekleme boyutunda .991 ve etkinlik ortamı boyutunda .982 olduğu görülmektedir. İki puanlayıcı arasında dört alt boyutta da 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon bulunmuştur. Değerlendirme Formu A) Öyküyü Etkili Okuma (5 madde), B) Alıcı Dili Destekleme (10 madde), C) İfade Edici Dili Destekleme (10 madde) ve D) Etkinlik Ortamı (4 madde) olmak üzere toplam dört alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Öyküyü Etkili Okuma, öğretmenin öyküyü okurken uygun bir hızda okumasını, ses tonunu doğru kullanmasını, vurgu ve tonlamalara dikkat etmesini, jest ve mimiklere önem vermesini ve karakterler için ses değişikliği yapmasını içeren maddelerden oluşmaktadır. Alıcı Dili Destekleme boyutundaki maddeler, öykü kitabını tanıtma, öyküyü ayrıntılandırma, sözcüklerin anlamlarını açıklama ve dili kullanmada model olma kapsamında belirlenmiştir. İfade Edici Dili Destekleme boyutunda, öykü kitabını tanıtma, öykü kapsamında sorular

sorma ve dili kullanmaya teşvik etme ile ilgili maddeler ele alınmıştır. Etkinlik ortamı boyutu, kitap okuma etkinliğinin nasıl bir sınıf ikliminde gerçekleştirildiğinin belirlenmesini amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyutta çocukların kitap okuma etkinliği için rahat bir şekilde yerleşmeleri, öğretmenin etkinlik boyunca çocuklarla etkili bir şekilde iletişim kurması ve çocuklara olumlu geribildirimler vermesi ölçütleri kapsamında belirlenmiştir.

Rubrikten elde edilen puanların yüksek olması öğretmenin çocukların dil gelişimini destekleyecek olumlu davranışları iyi ve yeterli düzeyde gerçekleştirdiğini, puanların düşük olması ise öğretmenin çocukların dil gelişimini destekleme davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin kısmen yeterli ya da yetersiz olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Etkili Okuma alt boyutunda ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 15'tir. Alıcı dili destekleme ve ifade edici dili destekleme alt boyutları için alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur. Etkinlik ortamı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 12'dir.

TİFALDİ. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi (TİFALDİ) Berüment ve Güven (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu test 2-12 yaş çocuklara yönelik olarak hazırlanmış olan bir kelime testidir. Alıcı dil kelime alt testinde çocuklara göstermek için her sayfada dört tane resim bulunmaktadır. Yetişkinin söylediği sözcüğün hangi resme ait olduğunu çocuğun parmağıyla göstermesi istenmektedir. İfade edici dil alt testinde her sayfada bir sözcüğün resmi bulunmaktadır. Çocuktan resimde gördüğünün ne olduğunu söylemesi istenir. Alıcı dil alt testi 104 maddeden oluşmakta olup test-tekrar test güvenirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<.01$). 104 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha= .99 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak bulunmuştur. İfade edici dil kelime alt testinde ise toplam 80 madde bulunmaktadır. Test-tekrar test güvenirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<.01$). 80 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha= .98 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak elde edilmiştir. Alıcı dil alt testinin uygulamasında çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilmektedir. Test arka arkaya gelen madde aralığında 8 yanlış cevaptan sonra bitirilir. İfade edici dil kısmında ise yine çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilmekte, test arka arkaya gelen 8 madde aralığında 6 yanlıştan sonra bitirilmektedir. Testlerden elde edilen ham puanlar çocuğun yaş dilimine göre standart puana çevrilir. Ölçeğin eğitimi ve uygulama izni araştırmacı tarafından alınmıştır.

TEDİL. TEDİL, Test of Early Language Development (TELD-3) dil gelişim testinin Türkçeye uyarlamasıdır. 2007 yılında testin madde analizleri, geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanmış ve 2009 yılında norm çalışmalarına başlanmıştır (Topbaş ve Güven, 2011). Test, bireysel olarak yönetilen, norm referanslı ve 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir testtir. Test sonuçları erken dönemde dil bozukluğu olan çocukları tanılayabilme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme, gelişim sürecine dair bilgi verme ve araştırma yapma gibi amaçlarla kullanılabilmektedir.

Testin standardizasyon çalışmalarında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen otuz üç ilde yaşayan 1627 çocuk yer almıştır. TEDİL'in güvenirlik çalışmasında, alfa iç turtalılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89 olarak bulunmuştur. Uygulayıcılar arası her iki formu ve alt testleri puanlamada %100 bir uyuşma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur. TEDİL'in yapı geçerliği için yapılan analizlerde, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri için korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu görülmüştür (Topbaş ve Güven, 2011).

TEDİL A ve B olmak üzere paralel formlardan oluşmaktadır. Her bir form Alıcı ve İfade Edici Dil olmak üzere iki alt testi içermektedir. Bu alt testler dilin anlambilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi alanlarını ölçen maddelerden oluşmuştur. Her bir formda toplam 76 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) A formu uygulanmıştır.

A formu Alıcı Dil alt testinde 24 anlambilgisini ve 13 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde ve İfade Edici Dil alt testinde 22 anlambilgisini, 17 sözdizimi/biçimbilgisini ölçen madde bulunmaktadır. Bu maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme diğer bir kısmında ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt verme işlenmektedir. Bu ölçeğin alıcı ve ifade edici dil gelişiminin

toplam puanı sözel dil performansını oluşturmaktadır (Topbaş ve Güven, 2011). Testin uygulanmasında hem alıcı dil hem de ifade edici dil kısmında taban oluşturabilmek için çocuğun üst üste üç tane soruyu doğru yanıtlaması gerekmektedir. Çocuk, arka arkaya üç yanlış yaptığında ise teste son verilir. Testin sonunda alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden alınan ham puanlar standart puana çevrilmektedir. Alıcı dil ve ifade edici dil standart puanlarından sözel dil performansı hesaplanarak çocuğun dil gelişimi ile ilgili fikir sahibi olunmaktadır. Ölçeğin eğitimi ve uygulama izni araştırmacı tarafından alınmıştır.

Aile demografik bilgi formu. Ebeveynlere ait annenin ve babanın yaşı, öğrenim durumu, gelir durumu, çocuğun kardeş sayısı, çocuğa kitap okunma sıklığı ve evdeki çocuk kitabı sayısı ile ilgili bilgiler bu form aracılığıyla edinilmiştir.

Öğretmen demografik bilgi formu. Öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, en son mezun olunan okul, mezun olunan program ve görev yapılan okul türü demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, öğretmenlerden sınıflarındaki bir resimli öykü kitabını kullanarak sınıftaki tüm çocuklukların yer aldığı bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmeleri istenmiş ve bu etkinlikler video kaydına alınmıştır. Öğretmenin kitap okuma etkinliği sırasında okuduğu kitap ile eğitim ortamındaki kitap merkezinden rast gele seçilen 10 tane kitap araştırma kapsamında incelenmiştir. Her sınıfa iki gün gidilmiş; ilk gün çocuklara TİFALDİ, ikinci gün ise TEDİL uygulaması yapılmıştır. TİFALDİ ölçeğinin alıcı ve ifade edici dil alt boyutlarının uygulaması bir çocuk için ortalama on beş-yirmi dakika; TEDİL ölçeğinin alıcı ve ifade edici dil alt boyutlarının uygulaması bir çocuk için ortalama olarak yirmi-yirmi beş dakika sürmüştür. Çalışmada yer alacak çocukların belirlenebilmesi için ailelerden veli demografik bilgi formu aracılığıyla bilgi alınmıştır. Ekonomik düzeyin TÜİK tarafından belirlenen yoksulluk sınırının altında olması ve annenin ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmaması gibi ölçütler belirlenerek, bu ölçütlere uyan ve ebeveynlerinin araştırmaya katılması için izin verdiği çocuklar örnekleme dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizi için SPSS IBM 25 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin video kaydına alınan kitap okuma etkinliklerinin transkripsiyonu yapılmış; Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla elde edilen puanlar ile çocukların TİFALDİ ve TEDİL ölçekleri ile belirlenen sözcük bilgileri ve dil gelişimi puanları arasındaki ilişkinin test edilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizlerinde, KOD'un öyküyü etkili okuma, alıcı dili destekleme ve etkinlik ortamı alt boyutlarının puanları kullanılmıştır. İfade edici sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi için yapılan korelasyon analizlerinde ise KOD'un öyküyü etkili okuma, ifade edici dili destekleme ve etkinlik ortamı alt boyutları kullanılmıştır. TEDİL ölçeği alıcı ve ifade edici dil puanlarından elde edilen sözel dil performansını anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin belirlenmesi için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

TİFALDİ alıcı dil alt testi test-tekrar test güvenirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<.01$). 104 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha= .99 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak bulunmuştur. TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testinde ise test-tekrar test güvenirliği .97 olarak bulunmuştur ($p<.01$). 80 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha= .98 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak elde edilmiştir.

TEDİL'in güvenirlik çalışmasında, alfa iç turtalılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89 olarak

bulunmuştur. Uygulayıcılar arası her iki formu ve alt testleri puanlamada %100 bir uyuşma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur. TEDİL'in yapı geçerliği için yapılan analizlerde, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri için korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu görülmüştür.

Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu'nun (KOD) kapsam ve yapı geçerliliği için iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, dört alan uzmanı, bir dil uzmanı olmak üzere toplam yedi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin dışındaki iki öğretmenin video kaydına alınan kitap okuma etkinliği ile pilot çalışma yapılmış ve ölçme aracındaki maddelere son hali verilmiştir. KOD ölçme aracı için puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için Spearman Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayılarının öyküyü etkili okuma boyutunda .988, alıcı dili destekleme boyutunda .958, ifade edici dili destekleme boyutunda .991 ve etkinlik ortamı boyutunda .982 olduğu görülmektedir. İki puanlayıcı arasında dört alt boyutta da 0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon bulunmuştur.

Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach alfa katsayısı .94 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç .90'dan büyük olduğu için ölçek, güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olarak kabul edebilir (George ve Mallery, 2003; Özdamar, 2002). Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında seçilen 200 kitaptan 30'u farklı bir okul öncesi eğitimi alanı uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve puanlayıcı güvenirliği hesaplanmıştır. İki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin resimli öykü kitapların niteliğini belirlemek açısından geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu destekleyen verilere ulaşılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 26.04.2016
Belge sayı numarası= 431-1386

Bulgular

Araştırma sorularının sırasına göre araştırma bulguları ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Kitap Okuma Etkinliklerinin ve Resimli Öykü Kitaplarının Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Sözcük Bilgisi ve Alıcı Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

5 yaş çocukların TİFALDİ alıcı dil kelime alt testi ile elde edilen alıcı dil sözcük bilgisi puanlarının; Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun (KOD), Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutlarından elde edilen puanlar ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile ilişkisi incelenmiş ve Tablo 1'de gösterilmiştir. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 1.
KOD Alt Boyutlarının ve Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alıcı Dil Sözcük Bilgisi ile İlişkisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)			
		Öyküyü etkili okuma puanı	Alıcı dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TİFALDİ alıcı dil kelime alt testi	r	.183	.632**	.597**	.528*
	p	.427	.002	.004	.014

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 1 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.183 olan pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05). 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin alıcı dili destekleme puanları arasında 0.632 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arttıkça, 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgilerinin arttığı görülmektedir. 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgisi puanları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.597 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Etkinlik ortamı ile ilgili puanlar arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgilerinin de arttığı görülmektedir. 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgileri ile eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği arasında 0.528 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.05). Eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil sözcük bilgilerinin de arttığı saptanmıştır.

Tablo 2.
KOD Alt Boyutlarının ve Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alıcı Dil Gelişimi ile İlişkisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)			
		Öyküyü etkili okuma puanı	Alıcı dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TEDİL alıcı dil alt testi	r	.362	.777**	.591**	.622**
	p	.107	.000	.005	.003

**p<0.01

5 yaş çocukların TEDİL alıcı dil alt testi ile elde edilen alıcı dil gelişimi puanlarının Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun (KOD), Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar ile olan ilişkisi incelenmiş ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

5 yaş çocukların TEDİL'den aldıkları alıcı dil gelişimi puanları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.362 olan pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir (p>0.05). Öğretmenin alıcı dili destekleme puanları arasında 0.777 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi puanları da artmaktadır. 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimi puanları ile etkinlik ortamı puanları arasında ise 0.591 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Öğretmenin etkinlik ortamına ait davranışlarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimleri artmaktadır. Eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği arasında 0.622 olan pozitif

yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.05). Eğitim ortamındaki resimli öykü kitaplarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının alıcı dil gelişimlerinin de arttığı saptanmıştır.

Kitap Okuma Etkinliklerinin ve Resimli Öykü Kitaplarının Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının İfade Edici Sözcük Bilgisi ve İfade Edici Dil Gelişimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

5 yaş çocukların TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testi puanları ile elde edilen ifade edici dil sözcük bilgisi puanlarının, Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun (KOD), Etkili Okuma, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeği puanları ile olan ilişkisi incelenmiş ve Tablo 3'te gösterilmiştir. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 3.
KOD Alt Boyutlarının ve Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin İfade Edici Dil Sözcük Bilgisi ile İlişkisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)			
		Öyküyü etkili okuma puanı	İfade edici dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testi	r	.380	.636**	.661**	.641**
	p	.089	.002	.001	.002

Tablo 3 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.380 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir (p>0.05). Çocukların ifade edici sözcük bilgisi puanları ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arasında 0.636 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Öğretmenlerin ifade edici dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgileri de artmaktadır. 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.661 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Bir başka deyişle etkinlik ortamı puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgileri de artmaktadır. 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgisi puanları ile okunan resimli öykü kitabının değerlendirme puanları arasında 0.641 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Resimli öykü kitabının değerlendirme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil sözcük bilgilerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 4.
KOD Alt Boyutlarının ve Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin İfade Edici Dil Gelişimi ile İlişkisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)			
		Öyküyü etkili okuma puanı	İfade edici dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TEDİL ifade edici dil alt testi	r	.323	.732**	.628**	.687**
	p	.153	.000	.002	.001

**p<0.01

5 yaş çocuklarının TEDİL ifade edici dil alt testinden elde edilen ifade edici dil gelişimi puanlarının, Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun (KOD), Öyküyü Etkili Okuma, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar ile olan ilişkisi Tablo 4'te gösterilmiştir. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimi düzeyleri ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.323 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir ($p>0.05$). 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arasında 0.732 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeyleri artmaktadır. 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri ile eğitim ortamı puanları arasında 0.628 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Etkinlik ortamı puanları arttıkça, 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeyleri de artmaktadır. 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişimleri ile resimli öykü kitapları değerlendirme ölçeği puanları arasında 0.687 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Bir başka deyişle resimli öykü kitaplarının niteliği arttıkça 5 yaş çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeyleri de artmaktadır.

Kitap Okuma Etkinliklerinin ve Resimli Öykü Kitaplarının Niteliği ile 5 Yaş Çocuklarının Sözel Dil Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

5 yaş çocukların TEDİL ile elde edilen sözel dil performansı puanlarının, Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formunun (KOD), Öyküyü Etkili Okuma, Alıcı Dili Destekleme, İfade Edici Dili Destekleme ve Etkinlik Ortamı alt boyutları puanları ve Resimli Öykü Kitapları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar ile olan ilişkisi incelenmiş ve Tablo 5'te gösterilmiştir. Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile 5 yaş çocuklarının sözel dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Spearman Brown korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 5.
KOD Alt Boyutlarının ve Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel Dil Performansı İle İlişkisine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Kitap Okuma Etkinliği Öğretmen Değerlendirme Formu (KOD)				
		Öyküyü etkili okuma puanı	Alıcı dili destekleme puanı	İfade edici dili destekleme puanı	Etkinlik ortamı puanı	Resimli öykü kitabı değerlendirme puanları
TEDİL sözel dil performansı	r	.362	.737**	.778**	.646**	.660**
	p	.107	.000	.000	.000	.003

**$p<0.01$

Tablo 5'e göre 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile öğretmenin öyküyü etkili okuma puanları arasında 0.362 olan pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş olup bulunan bu ilişki anlamlı değildir ($p>0.05$). 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arasında 0.737 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Öğretmenlerin alıcı dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları da artmaktadır. 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arasında 0.778 olan pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları da artmaktadır. 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları ile etkinlik ortamı puanları arasında 0.646 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Etkinlik ortamı

puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları artmaktadır. 5 yaş çocuklarının TEDİL ölçeği sözel dil performansları ile resimli öykü kitaplarını değerlendirme puanları arasında 0.660 olan pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<0.01). Bir başka deyişle resimli öykü kitaplarını değerlendirme puanları arttıkça 5 yaş çocuklarının sözel dil performansları artmaktadır.

5 Yaş Çocuklarının Sözel Dil Performansını Anlamlı Olarak Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi

5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak açıklayan değişkenlere yönelik yapılan regresyon analizine ilişkin değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Sözel Dil Performansını Anlamlı Olarak Açıklayan Değişkenler

Değişkenler	B	Sd. Hata	β	t	p
Sabit	-.494	16.921		-.029	.977
Annenin yaşı	-.127	.279	-.048	-.456	.649
Babanın yaşı	.180	.240	.078	.747	.456
Anne eğitim düzeyi	1.298	1.354	.074	.959	.339
Baba eğitim düzeyi	-.615	1.296	-.035	-.474	.636
Ailenin aylık geliri	4.052	1.651	.162	2.454	.015*
Kardeş sayısı	-.776	.978	-.048	-.793	.429
Ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı	3.390	1.539	.154	2.202	.029*
Evdeki kitap sayısı	-.257	1.558	-.012	-.165	.869
Tifaldi alıcı dil	.447	.093	.358	4.786	.000*
Tifaldi ifade edici dil	.246	.086	.202	2.860	.005*
Etkili okuma puanları	-.106	.511	-.017	-.208	.835
Alıcı dili destekleme puanları	-.045	.491	-.011	-.091	.927
İfade edici dili destekleme puanları	1.333	.435	.310	3.061	.003*
Etkinlik ortamı puanları	-.485	.953	-.067	-.509	.611
Resimli öykü kitapları puanları	-.400	.336	-.134	-1.190	.236
Öğretmenin yaşı	.082	.477	.041	.171	.864
Öğretmenin kıdemi	-.141	.468	-.074	-.301	.764
Öğretmenin eğitim düzeyi	3.226	2.019	.119	1.598	.112
Okul türü	.354	2.059	.011	.172	.864

F=11.094 *p*<0.05
R= .753, R2 = .567

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, 5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak yordayan değişkenlerin sırasıyla ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu görülmektedir. Bu değişkenler, 5 yaş çocuklarının TEDİL ölçeğinin alıcı ve ifade edici dil gelişimleri puanları ile elde edilen sözel dil performansına ait toplam varyansın %56'sını açıklamaktadır (p<0.05, R2 = .567).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinlikleri sırasında alıcı dili destekleme davranışlarının ve etkinlik ortamının niteliği ile alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubundaki çocukların alıcı dil sözcük bilgileri ve alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öyküyü etkili okumaları ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve dil gelişimi puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Resimli öykü kitaplarının niteliği ile alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın bulguları ile benzer olarak, yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde alıcı dili destekleme davranışları arasında sayılan öykü ile bağlantılı konuşmalarının, zengin bir dil kullanmalarının ve dili kullanmada model olmalarının çocukların dil gelişimi ile ilişkili

olduğu ortaya koyulmuştur (Beals ve diğ., 1994; Bowers ve Vasilyeva, 2011; Gest ve diğ., 2006; Hindman ve diğ., 2012; Mascareño ve diğ., 2016). Tahminde bulunma, öykünün öğelerini analiz etme, kelimelerin anlamlarını tartışma gibi çocuk merkezli konuşmaların artması, çocukların sözcük bilgilerinin artması ile sonuçlanmaktadır (Dickinson ve Smith, 1991; Wasik 2010). Yapılan çalışmalar kitap okuma etkinliklerinde hedef sözcükler seçilerek anlamlarının açıklanmasının özellikle alıcı dil sözcük bilgisi az olan çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Coyne, Simmons, Kame'enui ve Stoolmiller, 2004; Kindle, 2011; Lipsky, 2011; Silverman, Crandell ve Carlis; 2013). Tepetaş Cengiz (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde dili kullanma, soyut düşünme, detaylandırma becerilerini desteklemeleri ile çocukların alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada da öğretmenlerin öykü kitabını tanıtma, öyküyü ayrıntılandırma ve dili kullanmada model olma davranışları kapsamında belirlenen alıcı dili destekleyen uygulamalarının niteliği ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkinlik ortamının niteliği kapsamında, kitap okuma etkinliklerinde olumlu öğretmen davranışları ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi ilişkili bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuç ilgili alan yazın tarafından desteklenmektedir. Sınıf içinde gerçekleşen dil açısından duyarlı konuşmaların çocukların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim alanlarındaki becerileri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Mashburn, ve diğ., 2008). Tepetaş Cengiz (2015) tarafından yapılan çalışmada, kitap okuma etkinliğinin olumlu bir sınıf ikliminde gerçekleşmesi ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıfta gerçekleşen tartışmalar, çocukların kendi bilgilerini yapılandırılmalarını sağlayarak, yeni düşünüş tarzı geliştirmelerini sağlamaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Bu ilgiyi yaratmada ve çocukların bilgiyi yapılandırmalarında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Gianvecchio ve French (2002), alıcı dil kelime bilgisi düşük olan çocukların, öykünün başlangıcına dikkatlerini vermekte zorlanmakta olduklarını ve öğretmenlerin öyküden bağımsız bir durum için kesinti yaptığında da bu çocukların ilgilerinin daha kolay kaybolduğunu belirtmektedirler. Alıcı dil sözcük bilgisi, çocukların öykü etkinliklerine dikkatlerini sürdürmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin kitap okuma etkinliği boyunca yaptığı olumlu ve olumsuz yorumlar çocukların dikkatlerini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara olumlu geri bildirim vermeleri konusunda hassas olmaları etkinlik ortamının niteliği açısından önem taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öykünün etkili bir şekilde okunması, çocukların dikkatini çekmek açısından önemli bir etken olmasına rağmen (De Temple ve Snow, 2003), bu çalışmada bu alt boyut ile çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ses tonunda yapılan değişiklikler sözcüklerin anlamını belirlemekte ve farklı tonlamalar anlamı değiştirdiği için dil gelişimi açısından önemli olmaktadır (McBride, 2016). Bu nedenle maddeler öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde ses tonunu ayarlamaya, vurgulamalara, jest ve mimikleri kullanmaya dikkat etmeleri kapsamında belirlenmiştir. Bu alt boyutun çocukların dil gelişimi ile ilişkili çıkmaması ölçme aracının özelliklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Justice, Zucker ve Sofka (2010) da etkili okuma maddeleri olarak ele alınan ses tonu, jest ve mimik kapsamındaki değerlendirmelerin standart bir şekilde yapılmasının ve bu davranışların hangi düzeylerde gerçekleştiğinin belirlenmesinin zorluğuna işaret etmektedirler. Bu boyutun farklı çalışmalarda tekrar ele alınması önerilmektedir.

Bu çalışmada resimli öykü kitaplarının niteliği, çocukların alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç alan yazın tarafından desteklenmektedir. Montag, Jones ve Smith (2015), çocuklara nitelikli kitaplar okumanın özellikle dil gelişimi açısından yararlı olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, nitelikli resimli öykü kitaplarında kullanılan dil yapılarının ve sözcüklerin, günlük konuşma diline göre daha gelişmiş ve öğretici olduğunu göstermektedir (Crain Thoreson, Dahlin ve Powell, 2001; Hayes ve Ahrens, 1988). Price, Van Kleeck ve Huberty (2009), öykü kitaplarının metinlerindeki sözce uzunluğunun yetişkin ifadelerinin sözce uzunluğundan neredeyse iki kat fazla olduğuna ve cümle yapıları açısından da yetişkin konuşmalarına göre daha zengin olduğuna dikkat çekmektedir. Resimli öykü kitaplarının metninin, küçük çocuklar için önemli bir sözcük ve dil kaynağı olma özelliğini taşıdığı görülmektedir. Verhallen ve Bus (2011), öykü kitabında yer alan resimlemelerin çocukların öykünün anlamını kavramalarının üzerinde etkili olduğunu ortaya

çıkarmışlardır. Resimlemelerin öyküyü yansıtma niteliği bu açıdan önem taşımaktadır. Öykü kitabındaki resimlemeler çocukların dikkatini çekmekte ve öyküyü anlamlandırmalarında etkili olmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen resimli öykü kitaplarının niteliğinin çocukların dil gelişimi ile ilişkili olduğu sonucu da resimli öykü kitaplarının dil gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada alıcı dil sözcük bilgisi ve alıcı dil gelişimi ile birlikte ifade edici dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi de incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliği sırasında ifade edici dili destekleme davranışlarının ve etkinlik ortamının niteliği ile alt sosyoekonomik düzeydeki 5 yaş grubundaki çocukların ifade edici dil sözcük bilgileri ve ifade edici dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öyküyü etkili okumaları ile çocukların ifade edici dil sözcük bilgisi ve dil gelişimi puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Resimli öykü kitaplarının niteliği ile ifade edici dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bowers ve Vasilyeva (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin kullandığı sözcüklerin ve dilin zenginliği ile çocukların ifade edici sözcük bilgisi ilişkili bulunmuştur. Konuşulan dilin zenginliğinin yanı sıra kitap okuma etkinlikleri bilişsel açıdan düşündürücü sorular sormaları için öğretmenlere fırsat yaratmaktadır (Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008). Sénéchal (1997) yaptığı çalışmada, çocuklara yeni sözcükler üretmelerini gerektiren tanımlamaya yönelik sorular sorulmasının, ifade edici sözcük bilgisi için güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öykü ile bağlantılı açık uçlu sorular sorulmasının okul öncesi eğitim alan risk altındaki çocukların sözcük bilgileri üzerinde olumlu etkileri olmaktadır (Bay ve Şimşek Çetin, 2015; Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett, 2006). Sözcük kazanımında en çok artışın kitap okuma etkinliği boyunca çocuklara sorular sorulması ile gerçekleştiğini gösteren araştırmalar vardır (Walsh ve Blewitt, 2006; Gonzalez, Pollard Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty ve Simmons, 2014; Van Kleeck, 2008). Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek (2010) yaptıkları çalışmada, kitap okuma etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin, çocukları daha kompleks konuşmalara katılmaya teşvik etmeleri için çıkarıma dayalı soruları kullanabileceklerini göstermişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenlerin çocuklara neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri, karşılaştırma yapabilecekleri sorular sormaları ile çocukların ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, etkinlik ortamının niteliği, çocukların ifade edici dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil gelişimi ile istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif ilişkili olarak bulunmuştur. Pianta, Nimetz ve Bennett (1997) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimde öğretmenin duyarlılığı ve hassasiyeti hem çocukların birbirleri arasındaki hem de çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimin pozitiflik düzeyi, çocukların ifade edici dil gelişimi ile ilişkili bulunmuştur. Çocuklar, kendilerini duygusal açıdan güvende hissettikleri ve sosyalleşebildikleri nitelikli bir eğitim ortamında, dili kullanarak sınıf içinde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmekte; bu durum çocukların özellikle ifade edici dil gelişimleri açısından yararlı olmaktadır (Curby, Grimm ve Pianta, 2010; Girolametto ve Weitzman, 2002). Bu çalışmanın bulguları da bu durumu desteklemektedir. Connor ve diğ., (2006) tarafından yapılan çalışmada, küçük grupla ile gerçekleştirilen etkinliklerde etkileşimin daha yoğun olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin hem küçük hem de büyük grupla kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirmeye önem vermeleri gerektiği yorumu yapılabilir.

Bu çalışmada etkili okuma boyutunda, öykü kitabını okurken uygun bir hızda ve ses tonu ile okuma, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, jest ve mimik kullanma, karakterler için sesinde değişiklik yapma kapsamında ele alınan davranışlar, çocukların ifade edici dil sözcük bilgileri ve gelişimleri ile ilişkili bulunmamıştır. Oysa Moschovaki, Meadows ve Pellegrini (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kitapları etkili bir şekilde sunmaları ile çocukların tepkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle öğretmenlerin kişisel yorumları çocukların etkili katılımını arttırmış, öğretmenlerin tekrarlamaları çocukların da tekrarlamalarını ve taklitlerini ortaya çıkarmış; öğretmenlerin ses tonlamalarına dikkat etmeleri çocukların kişisel olarak yorumda bulunmalarını sağlamıştır. Bu boyutun alıcı dil gelişimi ile ilişkisinin tartışmasında belirtildiği gibi ifade edici dil gelişimi açısından da farklı araştırmalarda ele alınması önerilmektedir.

Bu çalışmada, resimli öykü kitaplarının niteliği ile çocukların ifade edici sözcük bilgisi ve dil gelişimi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Van Kleeck, (2008), kitap okumanın dil becerileri

üzerinde etkili olmasının birinci nedenini metnin sabit olması, ikinci nedenini öykü kitabı kapsamında yapılan tartışmaların çocukları doğal bir şekilde çıkarım yapmaya yöneltmesi, üçüncü nedeninin ise kitap okuma etkinliklerinin, çocukların sözel dil gelişimini desteklemesi olarak göstermektedir. Kitap okuma etkinliklerinde okunacak kitapların, çocuklar açısından ilgi çekici karakterler ve çizimler içeren; öğretmene akıcı ve etkileyici bir okuma yapmak için fırsat sunan kitaplar arasından seçilmesi önerilmektedir (Lane ve Wright, 2007). Çünkü kısa ve basit kitapların, daha ayrıntılı olay örgüsü içeren öykü kitapları kadar tartışmaya teşvik edici olmadığı belirtilmektedir (Dickinson ve Keebler, 1989).

Yapılan regresyon analizi sonucunda, 5 yaş çocuklarının sözel dil performansını anlamlı olarak açıklayan değişkenlerin sırasıyla ailenin aylık geliri, ailenin çocuğa kitap okuma sıklığı, çocuğun alıcı dil sözcük bilgisi, çocuğun ifade edici dil sözcük bilgisi ile öğretmenin ifade edici dili destekleme puanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelere yer verilse de alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin arasındaki gelir farklılıklarının da çocukların dil gelişimi ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik düzeyin dil gelişimi açısından çevresel faktörleri belirlediği düşünülmektedir ve sosyoekonomik düzey pek çok araştırmada dil gelişimi ile ilişkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Berger, Paxson ve Waldfogel, 2009; Ergin, 2012; Farkas ve Beron, 2004; Hart ve Risley, 1995, 2003; Letts, Edwards, Sinka, Schaefer ve Gibbons, 2013; Locke, Ginsborg ve Peers, 2002; Peers, Lloyd ve Foster, 2000; Walker ve diğ., 1994; Yıldırım, 2008). Gelir düzeyi yüksek olan çocukların gelir düzeyi düşük olan çocuklara göre dil gelişim puanları daha yüksek bulunmuştur. Bunun sonucu olarak dil gelişimi ile gelir seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Roy ve Chiat (2013), düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil gelişim düzeylerinin düşük olabileceğini kabul etmekle birlikte çocukların zengin ortamlarda desteklenmeleri durumunda tam potansiyellerini gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin kitap okuma sıklıklarının çocukların dil gelişimini anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmalar ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aram ve Shapira, 2012; Bus, Van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995; Debaryshe, 1993; Sénéchal ve diğ., 1998). Aile ile ilgili değişkenler olan aylık gelir ve kitap okuma sıklığının çocukların sözel dil performansını anlamlı şekilde açıklaması dil gelişiminde ev ortamının da oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada sözel dil performansını anlamlı düzeyde açıklayan diğer değişkenlerin alıcı dil sözcük bilgisi ve ifade edici dil sözcük bilgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel öğrenmenin ilk aşaması sözcük öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır (Arı, 2018). Sözcük öğrenimi, dilin edinilmesinde temel bir yapı taşı ve önemli bir dil bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Pinker ve Jackendoff, 2005). Alıcı dil sözcük bilgisi bebeklikten itibaren sözel dil gelişiminin temellerini oluşturmaktadır (Christensen, Zubrick, Lawrance, Mitrou ve Taylor, 2014; Graf Estes, Edward ve Saffran, 2011). Dixon ve Marchmen (2007), 16-30 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada gramer ve sözcük bilgisinin birbirine paralel olarak geliştiğini ortaya koymuştur. Marchman ve Fernald (2008) tarafından yapılan çalışmada da 25 aylık çocukların sözcük bilgilerinin, 8 yaşına geldiklerinde dil gelişimlerini yordadığı bulunmuştur. Song ve diğ. (2015) tarafından yapılan, 4 yaşından 11 yaşına kadar çocukların dil gelişimi ve okuma becerileri açısından incelendiği boylamsal çalışmada da erken çocukluk dönemindeki sözcük bilgisinin çocukların sonraki dil gelişimi açısından oldukça önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Lee (2012) tarafından 1.073 çocukla yapılan başka bir boylamsal çalışmada sözcük bilgisi ile dil gelişimi arasındaki ilişki ortaya konmuş; 2 yaşındaki çocukların sözcük bilgisinin 11 yaşına geldiklerinde dil gelişimini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan farklı çalışmalar, bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak sözcük bilgisinin dil gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sözel dil performansını anlamlı düzeyde açıklayan diğer bir değişken ifade edici dili destekleme olarak bulunmuştur. İfade edici dili destekleme alt boyutu, çocukların ifade edici dil sözcük bilgisi ve dil gelişimi ile ilişkili bulunmuş ve bir önceki bölümdeki tartışmada ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Küçük yaştaki çocukların ifade edici dil gelişimlerinin genetik ve çevresel faktörler açısından incelendiği bir çalışmada çevresel faktörlerin dil gelişimindeki değişimin %54 ile %78'ini oluşturduğu ortaya koyulmuştur (Van Hulle, Goldsmith ve Lemery, 2004). İfade edici dili desteklemenin, çocukların dil

gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunması öğretmenlerin ifade edici dili desteklemelerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bu araştırma kapsamında 5 yaş grubundaki çocukların dil gelişimleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha küçük yaş grupları ile benzer bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada öyküyü etkili okuma ile çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgileri ve dil gelişimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öykü kitabının etkili okunmasının dil gelişimi ile ilişkisi farklı çalışmalarda ele alınabilir. Çocukların yaşadığı ev ortamı ve aile özellikleri daha ayrıntılı incelenerek, çocukların dil gelişimlerinin ev ve okul ortamı ile birlikte değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin davranışları ve uygulamalarına yer verilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda kitap okuma etkinliklerinde çocukların davranışlarının da incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada, kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin dil gelişiminin önemli bir bileşeni olan sesbilgisel farkındalık ile ilişkisi incelenmemiştir. Diğer çalışmalarda kitap okuma etkinliklerinde çocukların sesbilgisel farkındalığı ile ilişkili olabilecek öğretmen davranışları incelenebilir. Çocukların fonolojik farkındalıklarını geliştirmek için resimli öykü kitaplarının nasıl kullanılması gerektiğini ile ilgili yöntemleri içeren deneysel çalışmalar yapılabilir. Buna ek olarak bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, kitap okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi incelenebilir, bu becerilerin gelişimini kitap okuma etkinlikleri açısından ele alan deneysel çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin çocukların ifade edici dillerini desteklemesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi
Karar tarihi= 26.04.2016
Belge sayı numarası= 431-1386

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar (%60) araştırmanın literatür taramasından araştırmanın son halini almasına kadar bütün bölümlerine katkı sağlamıştır. İkinci yazar (%40) ise araştırmanın fikir aşamasından araştırmanın tamamlanmasına kadar fikren ve geri bildirimlerle katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, TÜBİTAK BİDEB Yurtiçi Doktora Burs Programı desteği ile gerçekleştirilmiştir. Doktora sürecimde burs vererek beni finansal olarak destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and socio-emotional development. *Italian Journal of Family Education, 2,* 55-66.

Arı, R. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2006). *A child becomes a reader: Kindergarten through grade 3*. https://lincs.ed.gov/publications/pdf/reading_pre.pdf adresinden erişilmiştir.

Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F. & Dickinson, D. K. (2016). Academic language in early childhood classrooms. *The Reading Teacher, 70*(1), 39-48.

Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (s. 179-221) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Bay, D. N ve Çetin Şimşek, Ö. (2014). Storybook reading strategies of preschool teachers in the USA and Turkey. *International Journal of Education and Research, 7*(2), 41-54.

Beals, D. E., De Temple, J. M. ve Dickinson, D. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy* içinde (s.30-40). Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Berger, L. M., Paxson, C., & Waldfogel, J. (2009). Income and child development. *Children And Youth Services Review, 31*(9), 978-989.

Berüment, S. K. ve Güven, A. (2010). *Tifaldi Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s.41–51). New York, NY: Guilford Press.

Bowers, E. P. & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and the lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics, 32,* 221-247.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar.* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother–child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly, 30,* 998–1015.

Bus, A. G., Van IJzendoorn M. H., & Pellegrini A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1–21.

Catts, H.W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32,* 38–50.

Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: an interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41,* 33–54.

Christensen, D., Zubrick, S. R., Lawrence, D., Mitrou, F., & Taylor, C. L. (2014). Risk factors for low receptive vocabulary abilities in the preschool and early school years in the longitudinal study of Australian children. *PLoS One, 9*(7): e101476.

Connor, C. M., Morrison, F. J. & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98,* 665–689.

Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality, 12*(3), 145-162.

Crain Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92,* 23-38.

Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(3), 373-384.

De Temple, J. & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* içinde (s.16–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*(2), 455-461.

DeBruin Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices.* Erişim Adresi: http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-004/2-004.pdf

Deniz, A. ve Gönen, M. S. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(2), 88-116.

Diamant Cohen, B. & Hetrick, M. A. (2013). *Transforming preschool storytime.* Chicago, IL: Neal-Schuman.

Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language.* Baltimore: Brookes Publishing.

Dickinson, D. K., & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes, 12*(3), 353-375.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1991). Preschool talk: Patterns of teacher-child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 6*(1), 20-29.

Dickinson, D. K., Anastasopolous, L., McCabe, A., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 93,* 465–481.

Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. *New Directions for Child and Adolescent Development, 61,* 67-78.

Dixon, J. A., & Marchman, V. A. (2007). Grammar and the lexicon: Developmental ordering in language acquisition. *Child Development, 78*(1), 190-212.

Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ergin, T. (2020). Bilişsel gelişim. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (s.104-143). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D. A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 603-619.

Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research, 33*(3), 464-497.

Fisher, D., Flood, J., Lapp. D. & Frey, N. (2004). Interactive Read- alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher, 58,* 8-17.

Gest, S. D., Holland Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development, 17,* 293–315.

Gianvecchio, L. & French, L. (2002). Sustained attention, inattention, receptive language, and story interruptions in preschool Head Start story time. *Applied Developmental Psychology, 23,* 393–407.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 299–311.

Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 214-226.

Goodson, B.D., Layzer, C., Smith, W.C., & Rimdzius, T. (2006). O*bservation measures of language and literacy instruction (OMLIT).* Cambridge, MA: Abt Associates Inc.

Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s.15-31). Ankara: Eğiten Kitap.

Graf Estes, K., Edwards, J., & Saffran, J. R. (2011). Phonotactic constraints on infant word learning. *Infancy, 16*(2), 180–197.

Hancock, M. R. (2007). *Language arts: Extending the possibilities.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hart, B. & Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*(1), 4–9.

Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language, 15,* 395–410.

Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. L. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development, 23*(4), 451–474.

IRA & NAEYC. (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children: A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Adopted 1998. *Young Children, 53*(4), 30–46.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 125-135.

Justice, L. M., Zucker, T. A. & Sofka, A. E. (2010). *Systematic assessment of book reading: SABR manual. Project Star. Sit together and read.* Preschool Language and Literacy Research Lab. The Ohio State University College of Education and Human Ecology, Columbus, Ohio.

Justice, L., Sutton, M., Sofka, A. E., & Pianta, R. C., (2005). *The book reading assessment scoring system.* Charlottesville, VA: University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Preschool Language and Literacy Lab.

Kandır, A. ve Koçak Tümer, N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları, 7*(30), 45-64.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, *2*(1), 1-13.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler.* Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 77-125) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kindle, K. J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education, 7*(1), 13-34.

Landry, S. H., Crawford, A., Gunnewig, S., & Swank, P. R. (2001). *Teacher behavior rating scale.* Center for Improving the Readiness of Children for Learning and Education, University of Texas Health Science Center at Houston.

Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher, 60*(7), 668-675.

Lee, C. (2012). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics, 32*(1), 69-92.

Lee, V. E. & Burkham, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate.* Washington, DC: Economic Policy Institute.

Letts, C., Edwards, S., Sinka, I., Schaefer, B., & Gibbons, W. (2013). Socio-economic status and language acquisition: children's performance on the new Reynell Developmental Language Scales. *International Journal Of Language & Communication Disorders, 48*(2), 131-143.

Lipsky, M. (2011). *Head start teachers' vocabulary instruction and language complexity during storybook reading: Predicting vocabulary outcomes of students in linguistically diverse classrooms* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Miami, Miami.

Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders, 37*, 3-15.

Lynch Brown M. C., Tomlinson M. C. & Short G. K. (2011). *Essentials of children's literature.* Pearson.

Mac Naughton, G. & Williams, G. (2009). *Teaching young children: Choices in theory and practice.* UK: McGraw-Hill Education.

Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science, 11*(3), F9-F16.

Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44,* 39-51.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.

Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development, 19*(2), 340-360.

McBride, C. (2016). *Children's literacy development a cross-cultural perspective on learning to read and write.* London: Routledge.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu.

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.

Montag, J. L., Jones, M. N. & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning*, Psychological Science, 26*(9): 1489–1496.

Moschovaki, E., Meadows, S. & Pellegrini, A. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 405-420.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (Ed.). (1998). *Children achieving: Best practices in early literacy.* Delaware: International Reading Association.

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3–4), 427–440.

Peers, I. P., Lloyd, P., & Foster, C. (2000). *Clinical evaluation of language fundamentals – preschool.* UK. London: Psychological Corporation.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 263–280.

Pinker, S., & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: what's special about it?. *Cognition, 95*(2), 201-236.

Pressley, M., & Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better? M.L. Kamil, J.B. Manning, & H.J. Walberg (Ed.), *Successful reading instruction: Research in educational productivity* içinde (s.33–51). Greenwich, CT: Information Age.

Price, L. H., Van Kleeck, A. & Huberty, C.J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly, 44*(2), 171–194.

Roy, P. & Chiat, S. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder The case of poor language. C.R. Marshall (Ed.), *Current issues in developmental disorders current issues in developmental psychology* içinde (s.125-150). London: Psychology Press.

Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 3-14.

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s.97–110). New York: Guilford Press.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24,* 123–138.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 32*, 96–116.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem Yayınları.

Silverman, R., Crandell, J. D. & Carlis, L. (2013). Read alouds and beyond: The effects of read aloud extension activities on vocabulary in Head Start classrooms. *Early Education & Development, 24*(2), 98-122.

Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride Chang, C., ... & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental Science, 18*(1), 119-131.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38,* 934–947.

Svensson, A. K. (2009, Mart). *Reading books in preschool is taken for granted: But is it true?.* NPFP/NERA Konferansında sunulan bildiri, Trondheim. Erişim Adresi: http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:886830/FULLTEXT01.pdf

Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Ed.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* içinde (s.313-334). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Tepetaş Cengiz, Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL).* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım.* Konya: Eğitim Kitabevi

TÜİK. (2016). *Satınalma Gücü Paritesi (SGP) kullanılarak hesaplanan gelire dayalı göreli yoksulluk sınırına göre yoksul sayıları, yoksulluk oranı ve yoksulluk açığı.* Erişim Adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1013

Van Hulle, C. A., Goldsmith, H. H., & Lemery, K. S. (2004). Genetic, environmental, and gender effects on individual differences in toddler expressive language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(4), 904-912.

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627-643.

Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1261-1271.

Van Kleeck, A., Vander Woude, J. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussion. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15,* 85–96.

Verhallen, M. J. & Bus, A. G. (2011). Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, *11*(4), 480–500.

Walker, D., Greenwood, C. R., Hart, B., & Carta, J. J. (1994). Improving the prediction of early school academic outcomes using socioeconomic status and early language production. *Child Development, 65,* 606-621.

Walsh, B. A. & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 273-278.

Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher, 63*(8), 621-633.

Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2020). *Gelişim psikolojisi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teacher's literal and inferential questions and children's responses during whole class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25,* 65–83.

Extended Abstract

Introduction

The preschool years are considered a particularly critical time for the development of children's language skills. Although many factors may affect language development, studies report the major influence of socioeconomic status on language development as language development of children with lower socioeconomic status is low compared with the language development of children with middle and upper socioeconomic status (Biemiller, 2006; Hart & Risley, 1995, 2003; Kandır & Koçak Tümer, 2013; Kandır & Orçan, 2009; Lee & Burkham, 2002; Walker et al., 1994). Therefore, it is very important to support the development of the language skills of children from low-income families, especially at preschool age, as they may be at risk in terms of language development.

Teachers are important role models for children's language development and the most important activities to support preschool children's language skills are reading activities (National Early Literacy Panel, 2008). Book reading activities are considered "the most essential activity for children to acquire reading skills" (IRA & NAEYC, 1998). Cognitively supportive talk about using comprehensive language and vocabulary occurs most frequently in book reading activities compared with other activities (Gest et al., 2006).

Studies show that reading activities that use rich language in preschool education contribute to children's language development (Dickinson et al., 2003; Dickinson & Tabors, 2001). More interactions and language enrichment in the educational environment have a positive effect on children's vocabulary development (Dickinson, Cote, & Smith, 1993; Rush, 1999). Children who hear more words learn more words, and, as their vocabulary grows, it is easier for them to learn new words (De Temple & Snow, 2003). Children from risk groups, low-income families, or from different cultural backgrounds are the ones who need the experience of reading the most. A large number of book-reading activities should be done for those children to use the language at a higher level (Svensson, 2009).

A well-planned book reading activity includes practices, such as asking open-ended questions, connecting the reading to children's lives and experiences, and asking questions that require a connection to the characters and other books. Books read with attention to these practices help children express themselves effectively (Pressley & Hilden, 2002). Rehearing the syntactic structures and grammatical rules that children hear and use in spoken language through texts in books increases their familiarity with the structure of language; language development is supported in this way. Storybooks for children should have the richness that children need regarding language development; it is necessary to select qualified books about these characteristics (Barnes, Grifenhagen, & Dickinson, 2016; Tüfekçi Can, 2014). When examining the relevant literature, one comes across studies that investigate the relationship between book reading activities and children's language development and early literacy skills (Beals, De Temple, & Dickinson, 1994; Connor, Morison, & Slomonski, 2006; Hindman, Wasik, & Erhart, 2012; Lipsky, 2011; Mascareño et al., 2016; Tepetaş Cengiz, 2015). In these studies, the focus is mostly on receptive language vocabulary.

This study aims to investigate the relationship between the qualities of read-aloud activities and picture books and receptive and expressive vocabulary and language development of 5-year-old children from low-income families.

Method

The study was conducted using the relational survey model. The model is used to determine the existence or degree of covariance among variables. The relationships determined through the

model do not point out cause-and-effect relationships among variables; the model is used to indicate how a change in one variable predicts the other (Karasar, 2020).

The study was conducted with 181 children aged five years and 21 preschool teachers. The TIFALDI scale was used to determine the children's receptive and expressive vocabulary, and the TEDIL scale was used to determine their receptive and expressive language development. The Read-Aloud Teacher Assessment Form was developed by the researchers to rate the read-aloud activities, and the Picture Book Assessment Scale was used to assess the picture books read during the activity and in the book center.

Results and Discussion

The findings showed that there was a statistically significant and positive relation between the quality of receptive language, expressive language, book reading environment, and picture books and the receptive and expressive vocabulary and language development of the children. There was no statistically significant relation between the quality of the effective reading of stories and the children's receptive and expressive vocabulary and language development. The variables that significantly predicted the verbal language performance of the five-year-old children were family monthly income, family frequency of reading books aloud, their receptive and expressive vocabulary, and the teacher's points to support the development of children's expressive language.

The study revealed that teachers' talk about the stories in the book reading activities, using a complex language and their being models in using language impact children's language development are consonant with previous studies (Beals et al., 1994; Bowers & Vasilyeva, 2011; Gest et al., 2006; Hindman et al., 2012; Mascareño et al., 2016; Tepetaş Cengiz, 2015). The richness of the words and language used by teachers in preschool education is related to children's expressive vocabulary (Bowers & Vasilyeva, 2011). In addition, reading activities create opportunities for teachers to ask cognitively thought-provoking questions (Massey et al., 2008). Asking open-ended questions related to the story has positive effects on the vocabulary of pre-school children at risk (Bay & Şimşek Çetin, 2015; Van Kleeck et al., 2006). Studies have shown that the greatest increase in vocabulary acquisition occurs when children are asked questions during the book reading activity (Walsh & Blewitt, 2006; Gonzalez et al., 2014; Van Kleeck, 2008). In their study, Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek (2010) showed that preschool teachers could use inference-based questions to encourage children to participate in more complex conversations in book reading activities.

Further studies may be conducted with younger age groups to examine the effect of school and home environments and family characteristics. Teacher behaviors on children's phonological awareness during book reading activities may also be examined. Experimental studies may be conducted on how picture books should be used to improve children's phonological awareness. The relationship between book reading activities and early literacy skills may be carried out to examine the development of those skills.

Cavga, S. ve Eyüp, B. (2021). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1400-1420.

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

Geliş/Received: 24.08.2021 Kabul/Accepted: 14.09.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarındaki Eğitsel İletilerin İncelenmesi

Sema CAVGA[*]
Bircan EYÜP[**]

Öz

Bu çalışmanın amacı, günümüz çocuk edebiyatı yazarlarından Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin belirlenmesidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veri kaynağı Şermin Yaşar'ın 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket' ve 'Babaannem Geri Döndü' adlı çocuk kitaplarından oluşmaktadır. Veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanıp içerik analizi ile analiz edilmiştir. Eğitsel iletiler kişisel, toplumsal, ulusal, evrensel, dinî gelişimi ve çevre bilinci gelişimini desteklemeye yönelik olmak üzere altı başlık altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda 'Dedemin Bakkalı' kitabında 91, 'Abartma Tozu'nda 77, 'Oh Ne Ala Memleket'te 72 ve 'Babaannem Geri Döndü' adlı kitapta 65 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. En çok ileti 'Dedemin Bakkalı', en az ileti 'Abartma Tozu' kitabında belirlenmiştir. 'Babaannem Geri Döndü' kitabında toplumsal, diğer üç kitapta kişisel gelişimi destekleyen iletilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. İletilerin ağırlıklı olarak dolaylı aktarıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca iletilerin Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ders programlarında yetiştirilmesi hedeflenen bireylerde olması istenilen özelliklerle de benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, ileti, eğitsel ileti, Şermin Yaşar

Examination of Educational Messages in Şermin Yaşar's Children's Books

Abstract

This study aimed to examine the educational messages in the children's books of Şermin Yaşar, a children's literature author. The study was designed as a case study. The data consisted of Şermin Yaşar's children's books named 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket' and 'Babaannem Geri Döndü'. The data were collected through document analysis and analyzed by doing content analysis. Educational messages were examined under six categories: personal, social, national, universal, religious and environmental awareness development. It was concluded that there were 91 educational messages in 'Dedemin Bakkalı', 77 in 'Abartma Tozu', 72 in 'Oh Ne Ala Memleket' and 65 in 'Babaannem Geri Döndü'. While the highest number of educational message was found in 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu' was identified with the lowest number of educational messages. It was determined that the messages were mainly narrated indirectly. It was also determined that the messages were similar to the characteristics desired to exist in the individuals educated in the curriculum prepared by the Ministry of National Education.

Keywords: Children's literature, children's book, message, educational message, Şermin Yaşar

Giriş

Çocukluk dönemi; bilişsel, sosyal ve duygusal yönden temel becerilerin edinildiği ve algıların çok açık olduğu bir dönemdir. Bebeklikten ergenliğe kadar devam eden bu süreçte çocuk; öz bakım becerilerini kazanır, dili edinir, sosyalleşir, somut ve soyut düşünme becerilerini kazanır, çevreyi ve

[*] Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, sema_cavga@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6185-5107

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, bircaneyp@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8061-1159

kendini keşfeder. Bu süreçte ailesi, çevresi, öğretmenleri; okudukları, dinledikleri, izledikleri çocuğun duygu ve düşünce dünyasını şekillendirir. Nitekim "bireylerin sağlıklı bir kişilik oluşturması, yeteneklerini en verimli şekilde geliştirebilmesi ve toplumda işlevsel olabilmesi çocukluk yıllarında kazanılan deneyimlere dayanır. Bu deneyimlerin önemli bir kısmı çocuğun eğitimi ile gerçekleşir" (Aral ve Baran, 2011, s. 4). Bu dönemde çocuğun eğitiminde önemli etkenlerden biri de kitaplardır. Çocukların kitaplarla tanıştırılması, çocuklarla okuma etkinlikleri düzenlenmesi gelişimleri adına oldukça önemlidir. Çocukların olayları, durumları anlama ve yorumlama biçimleri kısacası dünyayı algılayış biçimleri yetişkinlerinkinden farklıdır. Bu durum; çocukların duygu ve düşünce yapısını göz önünde bulunduran, onlara yönelik yazılan kitapları yani çocuk edebiyatını ön plana çıkarmaktadır.

Çocuk edebiyatı "çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşılayan, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Sever (2019, s. 7) ise çocuk edebiyatını "erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlam düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı" olarak tanımlar. Her iki tanımdan da anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı; çocukların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmede önemli rol oynar. Aynı zamanda çocuğa 'zenginleştirilmiş bir dil çevresi' sunarak çocuğun dil gelişimine katkı sağlar, dil bilinci ve duyarlılığı kazanmasına yardımcı olur, sözcük dağarcığını geliştirir. Böylelikle çocuk kendini daha doğru ve etkili bir şekilde ifade eder. Çocukların iyi ve kötüyü ayırt etmesini, toplum tarafından benimsenen tutum, değer ve davranışları fark etmesini sağlar. Bireylerin toplum içindeki rollerini fark edip kendilerine bir yol çizmelerine yardımcı olur. Çocuğa çevresinden farklı yaşam kesitleri sunarak yaşamdaki sorunları ve bu sorunlara dair çözüm yollarını fark ettirir. Farklı ülkeleri, kültürleri tanıma fırsatı (Sever, 2019) sunduğu gibi çocuğun kendi kültürünü, tarihini, dilini de öğrenmesine olanak sağlar. Çocuğa hiç bilmediği dünyaların kapılarını aralar; farklı meslekleri, spor ve sanat dallarını tanıtır. Böylece çocuğun ilgi alanlarını ve sahip olduğu becerileri keşfetmesine yardımcı olur. Yeni şeyleri anlama ve öğrenme isteğini artırır. Ayrıca çocuklara zorluklardan yılmamayı, pes etmemeyi, çalışmayı, başarmayı öğretir ve onları geleceğe hazırlar (Yardımcı ve Tuncer, 2002). Kısacası çocuk edebiyatı, çocuğun kendini ve hayatı keşfetme yolculuğunda bir kılavuzdur.

Günümüzde çocuk edebiyatında üç temel kavramdan söz edilmektedir. Bunlar: 'çocuk bakışı', 'çocuğa görelik' ve 'çocuk gerçekliği'dir (Şirin, 2019). Hedef kitlesi çocuk olduğu için çocuk edebiyatı, konularını çoğunlukla çocuğun doğal çevresinden alır. Bu sebeple de dil, anlatım, sözcük seçimi, seviye ve konu gibi hususlar açısından çocuğa göredir. Çocuk gerçekliğinden hareketle ve çocuğa göre oluşturulan bu edebiyatın esas amacı da çocuğun okuma ilgisini artırmaktır (Dilidüzgün, 2004). Bu bakımdan çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun okuma kültürü edinmesinde işlevsel bir role sahiptir. Okuma kültürü Sever (2013, s. 9) tarafından "yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kazanımlar bütünü" olarak ifade edilir. Bunun için de çocuklara küçük yaşta okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Okuma alışkanlığı, "bireyin okumayı bir ihtiyaç ve zevk kaynağı olarak algılayıp bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesidir" (Doğanay, 2001, s. 41'den aktaran Suna, 2006, s. 14). Okuma alışkanlığı kazanmanın yolu okuma sevgisinden geçer. Bu nedenle ilk okunan kitaplar bu açıdan oldukça önemlidir (Arıcı, 2008). Zira çocuğun ilk yıllarında kitapla tanışması ve tanıştığı bu kitaplar onun hayatının tamamını etkiler (Tanju, 2010). Nitekim okuma becerisi ve alışkanlığı kazanan birey; öğrenim hayatında, meslek hayatında (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005) ve kendi özel ve sosyal hayatında da daha başarılı olur. Ancak çocuk kitaplarının; çocuğun kitaba ilgisinin artmasını, kitapla etkili iletişim kurmasını, kitap okumayı sevmesini ve böylece okuma kültürü edinmesini sağlayabilmesi için bazı biçimsel ve eğitsel özelliklere sahip olması gerekir (Canlı ve Aslan, 2018). Öncelikle çocuğun kitaba yönelik ilgisinin ve merakının oluşmasında kitabın biçimsel/dış yapı özellikleri etkilidir. Bunlar; resim, boyut, cilt, harf, punto, kapak, kâğıt ve sayfa düzeni gibi özelliklerden oluşmaktadır (Yılmaz, 2016). Çocuğun kitapla etkili bir iletişim kurup yeni kitaplar okuma isteği duymasını sağlayan özellikler ise kitabın konu, tema/izlek, plan, ileti, karakter, dil ve anlatım gibi içerik/iç yapı özellikleridir (Canlı ve Aslan, 2018).

Çocuk kitapları çocuk edebiyatının temel ilkelerinden, içerik özelliklerinden biri olan iletiler aracılığıyla çocuk eğitimine katkı sağlar. İleti "okuma eylemi sonunda yazarın okura vermek istediği düşünce" (Yılmaz, 2016, s. 81) olarak tanımlanır. Her kitapta olduğu gibi çocuk kitaplarında da aktarılmak istenen iletiler vardır. Her kitap aynı amaçla yazılmaz, her metnin kendine özgü bir dış görünüşü ve yazılış biçimi vardır. Bir hekim reçetesi, yemek tarifi ya da bir şiir hepsinin farklı biçimsel özellikleri vardır. Metinleri sınıflandırmak için metnin tonu, tipi ve türü olmak üzere üç ölçüt kullanılır. Metnin türü, tipi ya da tonunu belirlemek için metinler farklı açılardan değerlendirilir ve aynı özellikleri gösteren metinlerle bir sınıflandırma yapılır. Ton, yazarın, okuyucunun üzerinde oluşturmak istediği ruhsal etkilemedir. Metindeki tonlama, yazarın niyetlerini, duygularını ve duyarlılıklarını konuyu ele alma biçimi ile aktarmasıdır. Tip, bazı ortak yönlerle sınıflandırılmış metnin genel özelliğini belirtir. Tür ise metnin anlatım biçimi, sözceleme durumu, okurla olan etkileşimi gibi bazı ayırt edici özeliklerle sınıflandırılmasıdır (Günay, 2003). Bu üç özellik iletilerin aktarılış biçimini de etkilemektedir.

Çocuklara yönelik kitaplar öğretici ve yazınsal metinler olarak ikiye ayrılmaktadır; öğretme amaçlı metinlerde amaç bilgi aktarmakken yazınsal amaçlı metinlerde çocuklarda sezme, duyma, düşünme becerilerini geliştirmek ve çeşitli duyarlılıklar kazandırmaktır. Bu yüzden bu metinlerin iletileri aktarış biçimleri farklılık gösterir (Sever, 2019). Yazınsal veya öğretici metinler, iletilerin aktarım biçiminin doğrudan ya da dolaylı olması yönünden belirleyicidir. Doğrudan iletiler okuyucuya hiçbir aracı kullanılmadan açıkça verilirken dolaylı iletiler doğrudan verilmeyip metin içerisinde okuyucunun çıkarımları ile bulacağı iletilerdir. Bu noktada çocuk edebiyatı ürünlerinin amacının öğretmek olmadığını ifade eden Canlı ve Aslan (2018, s. 816) da iletilerin örtük ve eserin güzelduyusal özelliği ile kaynaşmış, bütünleşmiş olarak verilmesinin gerekliliğini vurgular. Ancak bu iletileri aktarırken çocuklarla üst perdeden konuşan, çocuklara sürekli nasihat eden, eğlendirmeyen, meraklandırmayan kitaplar doğallıktan uzaklaşır. "Bu doğallığı, içtenliği ve yalınlığı sağlayabilmenin tek yolu, çocuğun dünyasını 'çocuğun dili' ile söylemektir. 'Çocuğun dili ile söylemek', çocuğun gözü ile görebilmeyi, çocuğun aklı ile düşünebilmeyi, çocuğun mantığı ile sorgulayabilmeyi gerektirir" (Taşdelen, 2005, s. 324). Aksi takdirde verilmek istenen iletinin ya da iletilerin çocuk nezdinde bir anlamı olmayacaktır.

Hedef kitlesine bir şeyler söylemek için kurgusunu hazırlayan her yazarın bir ana iletisi vardır. Ancak yazınsal nitelikli metinlerde bu ana iletiyi destekleyen yardımcı iletiler de olabilir. Yani bir metin bazen birden fazla şey söyleyebilir (Yılmaz, 2016). İster bir adet ister birden fazla iletisi olsun bu metinlerdeki iletiler çocuklara yönelik olmalı ve eğitsel özellikler taşımalıdır. Bu iletilerin ne söylediği, neyle ilgili olduğu oldukça önemlidir. Zira çocuk, edebiyatla sadece hoşça vakit geçirmemeli aynı zamanda iyiye, güzele, doğruya yöneltilmelidir. Ancak çocuğun psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimini göz önünde bulunduran bazı çocuk kitapları bu iletileri eğitim aracı olarak görürken bazı çocuk kitapları eğitsellikten tamamen uzaktır. Kitaplar; çocukları yanlış yargılara, boş inançlara, kaderciliğe, saldırganlığa, ırkçılığa, düşmanlığa yöneltmemeli ve onlara öç alma gibi duygular aşılamamalıdır (Tür ve Turla, 2005, aktaran Akçay ve Baş, 2015). Kişilerin özel durumlarını küçümsememeli, mutsuz aileleri konu edinmemeli, bireysel ve toplumsal şiddet anlatımları içermemelidir. Cinsel içerikli küfür ve sözlere yer verilmemeli, duygu sömürüsü yapılmamalıdır (Çınar, 2009). Çocuk kitapları, çocuğun kendi potansiyelini fark etmesini sağlayacak, ona olumlu duygu ve değerler katacak iletiler içermelidir. Fakat burada önemli olan kitapların mesaj verme kaygısı taşımadan bu iletileri çocuklara sunabilmesidir. Aksi durum söz konusu olduğunda çocuk okur kitaptan uzaklaşabilmektedir. Bu açılardan bakıldığında çocuklar için yazılmış olan kitaplarda sunulan iletiler oldukça önem kazanmaktadır. Gelişim evrelerinin en önemli döneminde olan çocukların bu kitaplardan çıkaracakları mesajlar hayatlarının ileriki aşamalarında belirleyici roller oynayabilir. Bu bakımdan çocukların okudukları kitaplarda yer alan iletilerin tespit edilmesi çocukların hangi iletilerle karşılaştıklarını görmek açısından hem eğitimcilere hem anne babalara hem de alanda çalışanlara yol göstermesi sebebiyle değerli görülmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında çocuk edebiyatı alanında eser vermiş Muzaffer İzgü (Köse, 2011), Hidayet Karakuş (Kaplan, 2013), Samed Behrengi (Akçay ve Baş, 2015), Mavisel Yener (Cesur ve Baş, 2015), Sevim Ak (Uzuner-Yurt ve Şimşek, 2016), Sevinç Kuşoğlu (Karahanoğlu, 2017), Çetin Öner (Kuru, 2018), Koray Avcı Çakman (Kavak ve Baş, 2018), Aytül Akal (Tekin ve Büyükikiz, 2019), İbrahim Örs (Acele, 2019) ve Nur İçözü (Gül, 2019) gibi yazarların kitaplarını eğitsel açılardan inceleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Ancak günümüzün tanınmış yazarlarından, çocuk edebiyatı

alanında eserler veren, çocuğu çocuk dilinden anlatan, kitaplarını okuyan çocukları ince mizah anlayışıyla güldüren ve güldürürken düşündüren Şermin Yaşar'ın kitaplarını bu açıdan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki Yaşar günümüz çocukları tarafından çokça okunan bir yazardır. Ayrıca Yaşar'ın sosyal medyada 'Kelimelerin Ardı' adında kelimelerin anlamını ve nereden geldiklerine dair çocuklara yönelik hazırlamış olduğu videoların bulunması ve bu videoların EBA'da da yer alması çocuklar ve veliler arasında tanınırlığını artırmaktadır. Zira bugün okullarda çalan 'Gelecek Biziz' adlı şarkının sözlerinin de Yaşar'a ait olması öğrenciler arasında daha çok tanınmasına katkı sağlamıştır. Tüm bunlarla birlikte Taşdelen (2005) çocuk edebiyatçısının annelik hislerinin gelişmiş olmasını, çocuk edebiyatının zeminini annelik hâlinin oluşturduğunu söylemektedir. Bu da bugün kendi çocuklarından hareketle annelerle kendi annelik deneyimlerini de paylaşan Şermin Yaşar'ın kitaplarında çocuklara hangi eğitsel iletileri aktardığını ve bu iletileri nasıl aktardığını belirlemenin alanyazına katkı sağlayacağını göstermektedir.

Bu çalışmada, Şermin Yaşar'ın 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket' ve 'Babaannem Geri Döndü' adlı kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan kişisel gelişimi destekleyen iletiler nelerdir?
2. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan toplumsal gelişimi destekleyen iletiler nelerdir?
3. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan ulusal gelişimi destekleyen iletiler nelerdir?
4. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan evrensel gelişimi destekleyen iletiler nelerdir?
5. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan dinî gelişimi destekleyen iletiler nelerdir?
6. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan çevre bilinci gelişimini destekleyen iletiler nelerdir?
7. Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin sunuluş biçimleri nasıldır?

Yöntem

Çalışmada Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletiler incelendiğinden çalışma nitel bir araştırmadır. Bağlamdaki anlama odaklanan nitel araştırmalar, veri toplama ve yorumlama sürecinde ele aldıkları araştırma konusu doğrultusunda anlamı ortaya çıkarmayı amaçlarlar (Merriam, 2018).

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilere odaklanılmış ve verilmek istenen iletiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışmasında amaç, belirlenen bir durumun derinlemesine incelenerek ve betimlemeler yapılarak oluşturulan anlam doğrultusunda sonuçlar ortaya koymaktır (Creswell, 2018). Çalışma durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni olarak tasarlanmıştır. Bu desen, birden fazla alt tabaka veya birimi olan tek bir durumun birden fazla analiz birimine yönelmesi söz konusu olduğunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da öncelikle ele alınan kitaplardaki eğitsel iletiler incelenmiş ve sonrasında alanyazın taraması sonucu belirlenen kategoriler dikkate alınarak iletiler ayrı ayrı incelenip değerlendirilmiştir.

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını Şermin Yaşar'ın çocuk kitapları arasından 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket', 'Babaannem Geri Döndü' adlı dokuz yaş ve üzeri çocuklar için yazılmış dört kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı belirlenirken kitapların çocuk kitabı olması, dokuz yaş ve üzeri çocuklara yönelik olması, kitap sitelerinde okuyucular tarafından öneriliyor olması kıstasları dikkate alınmıştır. Bu sebeple veri kaynağı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel nokta önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan durumların seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri kaynağını oluşturan kitaplara dair ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Kitaplara Dair Tanıtıcı Bilgiler

Kitap Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı
Dedemin Bakkalı	Taze Kitap	2019	200
Abartma Tozu	Taze Kitap	2019	159
Oh Ne Ala Memleket	Doğan Egmont	2021	165
Babaannem Geri Döndü	Taze Kitap	2021	160

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmasına karar verilmiş olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri ele alıp analiz eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bir çalışmada "doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir: Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma" (Forster, 1995, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193). Bu çalışmada da bu aşamalar dikkate alınarak planlama yapılmıştır. Öncelikle çalışma kapsamında ele alınacak kitaplar araştırmacılar tarafından belirlendikten sonra kitap sitelerinden Tablo 1'de belirtilen Şermin Yaşar'ın dört kitabı temin edilip orijinallikleri kontrol edilmiştir. İlk iki aşama bittikten sonra çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda kitapların dördü de ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Amaç doğrultusunda kitaplarda yer alan iletilerin varlığı, sıklığı, türü, aktarılış şekli anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Kitaplardaki iletiler hakkında iyice fikir sahibi olunduktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir. İçerik analizi ile veriler analiz edildikten sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri derin bir işleme tabi tutarak bu verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da Şermin Yaşar'ın 'Dedemin Bakkalı' (DB), 'Abartma Tozu' (AT), 'Oh Ne Ala Memleket' (ONAM) ve 'Babaannem Geri Döndü' (BGD) kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin amaçlarını ve sunuluş biçimlerini tespit etmek amacıyla derinlemesine bir inceleme yapılmıştır. Bunun için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, eğitsel iletiler üzerine yapılan çalışmalar ve bu konuda yazılmış eserler incelenmiş, sonrasında da kitaplarda yer alan eğitsel iletiler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlamada amaç, "eldeki verilerden anlam çıkarmak, onları metin veya görsel parçalara ayırmak, bu parçaları kodlarla etiketlemek, kodlamaların çakışıp çakışmadıklarını ya da gereksiz yere kullanılıp kullanılmadıklarını inceleyip bu kodları geniş temalarla daraltmaktır" (Creswell, 2017, s. 314-315). Dört kitabın da kodlama süreci bittikten sonra temaların oluşturulma sürecine geçilmiştir. Ancak kodlamalar yapılırken kitaplar cümle cümle okunup var olan tüm iletiler kendi geçtiği bağlamda ele alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan kodlamalarda ortaya çıkan veriler neticesinde alanyazında yapılmış olan benzer çalışmalarda oluşturulan temaların uygun olanlarının bu çalışma kapsamında da kullanılabileceği görülmüştür. Bu doğrultuda iletilerin amaçları bakımından belirlenen kodların altı tema; iletilerin sunuluşu bakımından belirlenen kodların ise iki tema altında toplanmasına karar verilmiştir. Amaçları bakımından eğitsel iletiler şu temalar altında toplanmıştır: Kişisel gelişimi destekleyen iletiler (KGDİ), toplumsal gelişimi destekleyen iletiler (TGDİ), ulusal gelişimi destekleyen iletiler (UGDİ), evrensel gelişimi destekleyen iletiler (EGDİ), dinî gelişimi destekleyen iletiler (DGDİ) ve çevre bilinci gelişimini destekleyen iletiler (ÇBGDİ). Sunuluş biçimleri bakımından ise belirlenen temalar şunlardır: Dolaylı aktarılan iletiler ve doğrudan aktarılan iletiler (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Kavak ve Baş, 2018; Tekin ve Büyükikiz, 2019). Yazar kitaplarında dolaylı olarak aktardığı iletilerde bazen doğrudan bazen de o durumun olumsuzu ya da abartılması ile bu çıkarımları yapmamızı sağlamaktadır. Bu sebeple analizlerde bu üç durum da dolaylı ileti olarak kabul edilmiştir. Mesela 'Abartma Tozu' kitabında "Biriniz 120 kilosunuz, biriniz 95! Nasıl sağlıklı yaşam?" (s. 10) örneğinde kilo ile sağlıklı yaşam zıtlığı üzerinden sağlıklı beslenme çıkarımı bulunulmakta ve bu zıtlık da dolaylı ileti olarak kabul edilmektedir. Kodlar temalara göre sınıflandırıldıktan sonra elde edilen bulgular tablolar ve grafiklerle sunulup yorumlanmıştır. Tablolarda kitaplarda yer alan eğitsel iletiler uygun temalar içerisinde gösterilerek frekans ve yüzdelik değerleri de verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ayrıntılı bir şekilde anlatması geçerliğin önemli ölçütlerindendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da verilerin toplanması ve analizi bölümlerinde süreçler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca geçerliğin sağlanması adına çalışma sürecinde alanyazındaki benzer çalışmalar dikkate alınmış, verilerin toplanması ve analizinde de rehber rolü görmüşlerdir (Miles ve Huberman, 1994, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda tutarlılık ve güvenirliğin sağlanmasında başvurulan stratejilerden biri uzman incelemesidir (Merriam, 2018). Bu çalışmada da pilot bir çalışma olması adına araştırmacı tarafından öncelikle 'Dedemin Bakkalı' adlı kitap kodlanıp temalara göre sınıflandırılmıştır. Bu süreç bittikten sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan analizler incelenmiş, görüş farklılığı olan yerler üzerine konuşulmuş ve nasıl olması gerektiği konusunda ortak bir karara varılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda 'Dedemin Bakkalı' kitabı tekrar gözden geçirilip bulguları düzenlenmiş ve daha sonra diğer kitapların analizine geçilmiştir. Kitapların analizleri tamamlandıktan sonra tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman tarafından gerekli incelemeler yapılmış, farklı değerlendirilen yerler üzerine istişare yapılıp ortak karara bağlanmıştır. Uzmandan alınan dönütler doğrultusunda bulgular düzenlenip yorumlanmıştır. Bulgular bu hâliyle tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve hem analizlerin sunumuna hem de yapılan yorumların gerçeği yansıtıp yansıtmadığına dair uzmanın görüşleri alınmış ve alınan dönütler doğrultusunda bulgulara son şekli verilmiştir. Nitel çalışmalarda veri analizlerinin yanı sıra yapılan yorumların da gerçeği yansıtıp yansıtmadığına dair bir uzmana sunulması güvenirliğin sağlanması açısından önemlidir (Ekiz, 2017). Çalışma esnasında yukarıdaki süreçler titiz bir şekilde yürütülerek çalışmanın geçerliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bu bölümde Şermin Yaşar'ın 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket', 'Babaannem Geri Döndü' adlı kitaplarında yer alan eğitsel iletilere, kullanım sıklıklarına ve sunuluş biçimlerine dair elde edilen bulgular sunulmuştur. Kitaplarda kişisel gelişimi destekleyen iletiler ve sıklıkları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Kişisel Gelişimi Destekleyen İletiler ve Sıklıklarına Dair Bulgular

Kitaplar	Eğitsel iletiler	Toplam	
		f	%
DB	girişimci olmak (28), kariyer planlaması yapmak (13), okumaya önem vermek (12), işinin inceliklerini bilmek (10), kendini takdir etmek (10), sağlıklı beslenmek (10), dürüst olmak (7), sevgiye değer vermek (7), temiz olmak, temizliğe önem vermek (7), bir hedef belirlemek (6), doğru iletişim kurmak (6), yalan söylememek (6), aklını kullanmak (5), araştırmacı bir kişiliğe sahip olmak (5), düşünceli davranmak (5), işini iyi yapmak (5), hayal kurmak (5), yardımsever olmak (5), nasihat etmek (4), sır saklamak (4), sorunlara çözüm bulmak (4), tedbirli olmak (4), eğitimli olmak (3), fırsatçı olmamak, insanların zor durumundan yararlanmamak (3), hakkını aramak (3), ileri görüşlü olmak (3), işine değer vermek (3), kendini tanımak (3), öz eleştiri yapmak (3), özür dilemek (3), teşekkür etmek (3), yaratıcı olmak (3), adaletli olmak (2), bilinçli tüketici olmak (2), cömert olmak (2), değerlendirme yapmak (2), eleştiriye açık olmak (2), iyi insan olmak(2), karar verme becerisine sahip olmak (2),	249	29,9

	kararlı olmak (2), mahremiyete saygı duymak (2), merak etmek (2), öfke kontrolünü sağlamak (2), pişmanlık duymak (2), planlama yapmak (2), söz dinlemek (2), sözünde durmak (2), yeniliklere açık olmak (2), açık sözlü olmak (1), bencil olmamak (1), bilinçli olmak (1), dedikodu yapmamak (1), güler yüzlü olmak (1), hedefine ulaşmak (1), hoş görülü olmak (1), israf, ziyan etmemek (1), işini sevmek (1), kendine değer vermek (1), kıymet bilmek (1), kötü yürekli olmamak (1), lider olmak (1), ön yargılı olmamak (1), özgüvenli olmak (1), paylaşmak (1), sabırlı olmak (1)		
AT	hiçbir konuda aşırıya kaçmamak (83), sağlıklı yaşamak (spor ve beslenme) (12), iletişim diline dikkat etmek (9), pişman olmak (9), teknoloji bağımlısı olmamak (7), sorunlara çözüm bulmak (6), araştırmacı olmak (5), bilinçli olmak (5), ihtiyaç ve istekleri ayırt etmek (5), maddiyata önem vermemek (5), aç gözlü olmamak (4), işini sevmek ve iyi yapmak (4), bilinçli tüketici olmak (3), her şeye inanmamak (3), hırslı olmak (3), insanları kandırmamak (3), iyi insan olmak (3), mücadeleci olmak (3), yardım istemek (3), zamanı dengeli kullanmak (3), kararlı olmak (2), misafirperver olmak (2), temiz olmak, temizliğe önem vermek (2), okumaya önem vermek (2), bencil olmamak (2), bir konu hakkında bilgi sahibi olmak (2), ders çalışmak (2), eleştiriye açık olmak (2), geç kalmamak (2), fırsatçı olmamak, insanların zor durumundan yararlanmamak (1), aç gözlü olmamak (1), anlayışlı olmak (1), büyükleri örnek almak (1), cesur olmak (1), çalışmak ve çalışmaya değer vermek (1), dostluk kurmak (1), düşünceli davranmak (1), hakkından fazlasını almamak (1), israf etmemek (7), karşısındakine değer vermek (1), kendine inanmak (1), kendini tanımak (1), kibirli olmamak (1), özgüvenli olmak (1), sabırlı olmak (1), planlama yapmak (1), söylenenleri dikkate almak (1), şikâyet etmemek (1), takdir etmek (1), teselli etmek (1), verdiği sözü tutmak (1), yalan söylememek (1), yardımsever olmak (1)	228	27,3
ONAM	hayal kurmak (54), hayallerini gerçekleştirmek (16), aldığı kararın yanlışlığını fark etmek (13), ders çıkarmak (11), dengeli ve sağlıklı beslenmek (10), bir işin zorluğunu fark etmek (8), her söylenene inanmamak (8), temiz olmak, temizliğe önem vermek (8), teşekkür etmek (7), eleştirel bakmak (6), öğrenmek ve öğrenmeye önem vermek (5), sorgulayıcı olmak (5), sorumluluk sahibi olmak (5), kendini tanımak (4), sorunlara müdahale etmek (4), teknoloji bağımlısı olmamak (4), güven duymak (3), izin istemek (3), kıymet bilmek (3), meraklı olmak (3), özgün olmak (3), sakin konuşmak (3), teknolojiden yararlanabilmek (3), yalan söylememek (3), başarılı olmak (2), doğru iletişim kurmak (2), hâlden anlamak (2), iyi insan olmak (2), işini sevmek (2), öz eleştiri yapmak (2), takdir etmek (2), tebrik etmek (2), adil olmak (1), çalışkan olmak (1), dengeli olmak (1), esprili olmak (1), hakkını savunmak (1), ikna olmak (1), kendini takdir etmek (1), kendinle dalga geçmek (1), kibar olmak (1), kitapları sevmek (1), merhametli olmak (1), özür dilemek (4), pes etmemek (1), pişman olmak (1), sorunlara çözüm bulmak (1), sözünde durmak (1)	227	27,2
BGD	iletişim diline dikkat etmek (14), bir şeyin değerini anlamak (12), meraklı ve araştırmacı olmak (10), bir gerçeğin farkına varmak (8), kıymet bilmek (7), dedikodu yapmamak (6), ders çıkarmak (6), okumaya önem vermek (5), sağlıklı beslenmek (5), temizliğe ve düzene önem vermek (5), sorunlara çözüm bulmak (5), teknolojiden yararlanabilmek (3), doğru iletişim kurmak (2), doğruyu örnek almak (2), dürüst olmak (2), hâlden anlamak (2), hayal kurmak (2), göz sağlığına dikkat etmek (2), güvenmek (2), kararlı olmak (2), kibar olmak (2), küfür etmemek (2), mahremiyete saygı duymak (2), özür	130	15,6

dilemek (2), sorumluluk sahibi olmak (2), teknoloji bağımlısı olmamak (2), yardım almak (2), bilinçli olmak (1), çalışkan olmak (1), çocuk ruhlu kalmak (1), emeğe saygı göstermek (1), fedakâr olmak (1), iftira atmamak (1), ispiyoncu olmamak (1), işini iyi yapmak (1), kendini tanımak (1), ödevlerini yapmak (1), sakin olmak (1), takdir etmek (1), tedbir almak (1), umut etmek (1), yalan söylememek (1)		
Toplam	834	100

Tablo 2 incelendiğinde kitapların tümünde kişisel gelişimi destekleyen iletilere sıkça yer verildiği görülmektedir. Kişisel gelişime yönelik en çok 'Dedemin Bakkalı' (%29,9), en az ise 'Babaannem Geri Döndü' (%15,6) kitaplarında ileti bulunmaktadır. 'Abartma Tozu' (%27,3) ve 'Oh Ne Ala Memleket' (%27,3) kitaplarında ise iletilerin oranının yakın olduğu görülmektedir. Dört kitapta da kişisel gelişime yönelik en çok yer alan iletiler birbirinden farklıdır.

'Dedemin Bakkalı' kitabında en çok yer alan kişisel gelişimi destekleyen iletiler; 'girişimci olmak', 'kariyer planlaması yapmak', 'okumaya önem vermek', 'işinin inceliklerini bilmek', 'kendini takdir etmek' ve 'sağlıklı beslenmek'tir. En az yer alan iletiler ise 'açık sözlü olmak', 'bencil olmamak', 'bilinçli olmak', 'dedikodu yapmamak', 'güler yüzlü olmak', 'hedefine ulaşmak', 'hoş görülü olmak', 'israf, ziyan etmemek', 'işini sevmek', 'kendine değer vermek', 'kıymet bilmek', 'kötü yürekli olmamak', 'lider olmak', 'ön yargılı olmamak', 'özgüvenli olmak', 'paylaşmak' ve 'sabırlı olmak'tır.

'Abartma Tozu'nda en çok yer verilen kişisel gelişimi destekleyen ileti 'hiçbir konuda aşırıya kaçmamak'tır. Ayrıca 'sağlıklı yaşamak (spor ve beslenme)', 'iletişim diline dikkat etmek' ve 'pişman olmak' iletilerine de çok yer verilmiştir. En az yer verilen kişisel gelişimi destekleyen iletiler: 'insanların zor durumundan yararlanmamak', 'aç gözlü olmamak', 'anlayışlı olmak', 'büyükleri örnek almak', 'cesur olmak', 'çalışmak ve çalışmaya değer vermek', 'dostluk kurmak', 'düşünceli davranmak', 'hakkından fazlasını almamak', 'israf etmemek', 'karşısındakine değer vermek', 'kendine inanmak', 'kendini tanımak', 'kibirli olmamak', 'planlama yapmak', 'söylenenleri dikkate almak', 'şikâyet etmemek', 'takdir etmek', 'teselli etmek', 'verdiği sözü tutmak', 'yalan söylememek' ve 'yardımsever olmak'tır.

'Oh Ne Ala Memleket' kitabında en çok bulunan kişisel gelişimi destekleyen ileti 'hayal kurmak'tır. Sonrasında ise 'hayallerini gerçekleştirmek', 'aldığı kararın yanlışlığını fark etmek', 'ders çıkarmak' ile 'dengeli ve sağlıklı beslenmek'tir. En az yer verilen iletiler: 'adil olmak', 'çalışkan olmak', 'dengeli olmak', 'esprili olmak', 'hakkını savunmak', 'ikna olmak', 'kendini takdir etmek', 'kendinle dalga geçmek', 'kibar olmak', 'kitapları sevmek', 'merhametli olmak', 'özür dilemek', 'pes etmemek', 'pişman olmak', 'sorunlara çözüm bulmak' ve 'sözünde durmak'tır.

'Babaannem Geri Döndü'de en çok yer verilen kişisel gelişimi destekleyen iletiler: 'iletişim diline dikkat etmek', 'bir şeyin değerini anlamak' ve 'meraklı ve araştırmacı olmak'tır. En az yer verilen iletiler: 'bilinçli olmak', 'çalışkan olmak', 'çocuk ruhlu kalmak', 'emeğe saygı göstermek', 'fedakâr olmak', 'iftira atmamak', 'ispiyoncu olmamak', 'işini iyi yapmak', 'kendini tanımak', 'ödevlerini yapmak', 'sakin olmak', 'takdir etmek', 'tedbir almak', 'umut etmek' ve 'yalan söylememek'tir.

Kişisel gelişimi desteklemeye yönelik bazı örnek iletilere aşağıda yer verilmiştir:

'Dedemin Bakkalı'nda yer verilen 'kariyer planlaması', 'pişman olmak' ve 'yanlışın farkına varmak' iletileri:

Öyleyse en doğru mesleği bulmalıydım. Etrafımdaki yetişkinleri izlemeye başladım. Yaptıkları iş, sıkıcılık durumları, işlerini sevip sevmedikleri, kazandıkları para, bana fikir verecekti. Bir liste hazırladım (s. 13).

Bazen bakkalda ellerim çok kirlenince, şampuanların kapağını açıp azıcık elime damlatıyor ve gidip çeşmede elimi yıkıyordum. Şimdi düşünüyorum da bir başkasına ait şampuandan azıcık almak çok iyi bir davranış değilmiş (s. 45).

Garip Mustafa yok mu, 50 gram 50 gram, canım çıkıyor tartarken verdim birer kilo yolladım. Bu adam da zengin diye ona yazdım. Sevap işte. Hayır yaptım. Hayır kendi paranla olur! Başkasının parasıyla hayır mı olur? (s. 51)

'Abartma Tozu' kitabında yer verilen "hiçbir konuda aşırıya kaçmamak" iletisi:

İnsanlar işten çıkıp alışverişe koşmaya, marketten alacaklarını abarttıkça abartmaya başladılar (s. 55).

Ama ne yapayım, çoooook seviyorum oğlumu. Kızlarımı da çok seviyorum. O yüzden onlara hiiiç iş yaptırmıyorum (s. 65).

'Oh Ne Ala Memleket'te yer alan 'hayal kurmak' ve 'fark etmek' iletileri:

Müdür olduğum hafta okul hayatım sona ermiş olabilir. Ama bu benim en büyük hayalimdi (s. 98).

…teneffüsleri elli dakikaya uzatmıştım fakat hayalimizdeki gibi olmadı. Ben de dâhil, hepimiz cahil cahil dolaşıyoruz (s. 109).

'Babaannem Geri Döndü' kitabında bulunan 'araştırmacı ve meraklı olmak' iletisi:

Sonra deneyler yapmaya kalkışıyorum. Bilirsiniz işte çeşitli şeyleri birbirine karıştırarak bir şeyler denemek. Mesela sirkeyle şampuanı karıştırdım (s. 10).

Söylemiştim deneme yanılma yoluyla öğreniyorum (s. 19).

Kitaplarda yer alan toplumsal gelişimi destekleyen iletiler ve sıklıkları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Toplumsal Gelişimi Destekleyen İletiler ve Sıklıklarına Dair Bulgular

Kitaplar	Eğitsel iletiler	Toplam	
		f	%
DB	çocuklarla doğru iletişim kurmak (59), çocuğu anlamak (21), büyükleri saymak (8), aileye ve sevdikleri değer vermek (6), örnek olmak (5), emeğe saygı göstermek (4), değerleri unutmamak (3), gelenek ve görenekleri yaşatmak (2), yardımlaşmak (2), eğitime önem vermek (1), eşitlik (1), empati kurmak (1), komşuluk ilişkilerine değer vermek (1)	114	27,1
AT	çocuğa ve aileye zaman ayırmak (9), selamlaşma ifadeleri kullanmak (7), çocukluğu yaşamak (5), aileye değer vermek ve sevmek (4), çocukla doğru iletişim kurmak (4), çocuğu anlamak (4), değerleri unutmamak (4), barış ve huzur içinde yaşamak (4), çocuğu başkaları ile kıyaslamamak (3), büyükleri saymak (2), emeğe saygı göstermek (2), olaylardan ders çıkarmak (2), yardımlaşmak (2), birbirinden etkilenmemek (1), dilek ve şikâyetlerini ilgili yerlere bildirmek (1), empati kurmak (1), görevlilere yardımcı olmak (1)	56	13,3
ONAM	çocukla doğru iletişim kurmak (19), çocuğu anlamak (10), toplumun düşüncelerine önem vermek (8), örnek olmak (5), selamlaşma ifadelerini kullanmak (3), toplum kurallarına uymak (3), bayramlaşmak (2), eğitime önem vermek (2), barış ve huzur içinde yaşamak (1), büyüklere saygılı olmak (1), çocukları sevmek (1), değerleri unutmamak (1), empati kurmak (1), selamlaşma (1)	84	19,9
BGD	farkındalık yaratmak (52), çocuğu anlamak (34), aile ile kaliteli zaman geçirmek (19), çocukla doğru iletişim kurmak (12), büyüklere iyi davranmak (9), çocukluğu yaşamak (8), aile büyüklerini sevmek ve saymak (7), büyüklere değer vermek (7), çocuğa zaman ayırmak (7), aile içi iletişime önem vermek (5), selamlaşma ifadelerini kullanmak (3), kıyas yapmamak (2), alay etmemek (1), empati kurmak (1)	167	39,7
Toplam		421	100

Tablo 3'te yazarın dört kitabında da toplumsal gelişimi destekleyen iletilere yer verdiği görülmektedir. En çok 'Babaannem Geri Döndü' (%39,7) ve 'Dedemin Bakkalı' (%27,1) kitaplarında iletilere yer verilmiştir. 'Oh Ne Ala Memleket' (%19,9) ve 'Abartma Tozu' (%13,3) kitaplarında iletilerin daha az olduğu görülmektedir. 'Dedemin Bakkalı' ve 'Oh Ne Ala Memleket' kitaplarında en çok sunulan ileti 'çocukla doğru iletişim kurmak'tır. 'Abartma Tozu' kitabında da çocuk ön plandadır ve en çok 'çocuğa ve aileye zaman ayırmak' iletisi yer almaktadır. 'Babaannem Geri Döndü'de ise en çok

'farkındalık yaratmak' iletisi bulunmaktadır. Dört kitapta da toplumsal gelişime yönelik iletilerin merkezinde çocuğun olduğu görülmektedir.

'Dedemin Bakkalı'nda en çok yer alan toplumsal gelişimi destekleyen iletiler: 'çocuklarla doğru iletişim kurmak', 'çocuğu anlamak'; en az yer alan iletiler ise 'eğitime önem vermek', 'eşitlik', 'empati kurmak' ve 'komşuluk ilişkilerine değer vermek'tir.

'Abartma Tozu'nda en çok yer verilen iletiler: 'çocuğa ve aileye zaman ayırmak' ve 'selamlaşma ifadeleri kullanmak'tır. En az yer verilen iletiler ise 'birbirinden etkilenmemek', 'dilek ve şikâyetlerini ilgili yerlere bildirmek', 'empati kurmak' ve 'görevlilere yardımcı olmak'tır.

'Oh Ne Ala Memleket' kitabında en çok yer alan iletiler: 'çocukla doğru iletişim kurmak', 'çocuğu anlamak' ve 'toplumun düşüncelerine önem vermek'tir. En az yer alan iletiler ise: 'barış ve huzur içinde yaşamak', 'büyüklere saygılı olmak', 'çocukları sevmek', 'değerleri unutmamak', 'empati kurmak' ve 'selamlaşma'tır.

'Babaannem Geri Döndü'de en çok bulunan iletiler: 'farkındalık yaratmak', 'çocuğu anlamak', 'aile ile kaliteli zaman geçirmek' ve 'çocukla doğru iletişim kurmak'tır. En az yer verilen iletiler ise 'alay etmek' ve 'empati kurmak'tır.

Toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik kitaplarda bulunan iletilere örnekler aşağıda sunulmuştur:

'Dedemin Bakkalı' kitabında yer alan 'büyüklere saygılı olmak' ve 'çocuklarla doğru iletişim kurmak' iletileri:

Ama dedeme olan saygımdan, sevgimden ve ustama olan hürmetimden yüzüne vurmuyordum (s. 20).

"Çocukların Yetişkinlerle İletişimde Dikkat Etmesi Gereken Hassas Konular"

1. Madde: Yetişkinlerin çocuklara yaptıkları haksızlıkları, hataları görebilirsin. Yine de yüzlerine vurma. İnanmazlar. Çocuksun görmezden gel. Bırak kendilerini dünyanın en zeki insanları sansınlar (s. 21).

'Abartma Tozu'nda yer alan 'çocuğa ve aile hayatına zaman ayırmak', 'değerleri unutmamak' ve 'yardımlaşmak' iletileri:

Eskiden az oyuncağım vardı ama birlikte oynayabilecek bir annem, babam vardı (s. 60).

Kendi çocuğunun farkına varmıyor ama başka çocukları telefon ekranından seviyordu. Önüne geçtim ve 'Anneeeee!' diye çığlık attım. Sonunda beni fark etti (s. 76).

Eskiden yardım etmek, nazik bir davranıştı, parayla yapılmazdı (s. 54).

'Oh Ne Ala Memleket'te bulunan 'toplum kurallarına uymak' iletisi:

Gıcık Olduğum Şeyler Listesi'nde 11.madde bu: İnsanların sıraya girmeyi beceremeyip birbirini ezmesi (s. 116).

'Babaannem Geri Döndü'de yer alan 'çocuğu anlamak' iletisi:

Öğretmenim tüm bunları onu sinir etmek için yaptığımı düşünüyor. Ama alakası yok. Sorun sadece canımın sıkılması (s. 9).

Ben böyleyim tamam mı? Böyleyim ben! Sizin yüzünüzden böyleyim! Siz sürekli beni uyarıyorsunuz diye böyleyim (s. 117).

Kitaplardaki ulusal gelişimi destekleyen iletiler ve sıklıklarına dair bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Ulusal Gelişimi Destekleyen İletiler ve Sıklıklarına Dair Bulgular

Kitaplar	Eğitsel iletiler	Toplam	
		f	%
DB	dil bilinci (3), ülke sevgisi (1)	4	9,3
AT	dil bilinci, dili doğru kullanmak (12), yaşadığı yerin tarihini bilmek (2)	14	32,6
ONAM	millî bayramları tanımak ve bayramlara önem vermek (8), Atatürk'e değer vermek (4), büyüklerin kıymetini bilmek (1), dil bilinci, dili doğru kullanmak (3), ülkesini sevmek (1)	17	39,5

BGD	dil bilinci, dili doğru kullanmak (8)	8	18,6
Toplam		43	100

Tablo 4'te dört kitapta da ulusal gelişimi destekleyen iletilerin bulunduğu görülmektedir. Dört kitapta toplam 43 kez ulusal gelişime yönelik iletiye yer verilmiştir. 'Oh Ne Ala Memleket' (%39,5) ve 'Abartma Tozu' (%32,6) kitaplarında diğer kitaplara oranla ulusal gelişime yönelik daha fazla ileti bulunmaktadır. Kitapların tümünde 'dil bilinci', 'dili doğru kullanmak' iletilerinin ele alındığı görülmektedir. 'Oh Ne Ala Memleket' kitabında diğer kitaplara oranla ulusal gelişimi destekleyen daha farklı iletilere de yer verilmiştir. Bunlar: 'millî bayramları tanımak ve bayramlara yer vermek', 'Atatürk'e değer vermek', 'büyüklerinin kıymetini bilmek'tir. 'Ülke sevgisi' iletisinin 'Dedemin Bakkalı' ve 'Oh Ne Ala Memleket' kitaplarında yer aldığı görülmektedir.

Ulusal gelişimi desteklemeye yönelik iletilerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

'Abartma Tozu' kitabında yer alan 'dil bilinci, dili doğru kullanma' iletisi:

Bozulma böyle bir şey çünkü Tevfik Abi. Bir kişi yanlış konuşursa herkes yanlış konuşmaya başlıyor zamanla (s. 116).

Buğdaylı Sağlık Ocağı tabelasını indirmişler, yerine Buğdaylı Hospital yazan tabela koymuşlar (s. 124).

'Oh Ne Ala Memleket'te yer verilen 'millî bayramları tanımak ve bayramlara önem vermek', 'Atatürk'e değer vermek' ve 'büyüklerin kıymetini bilmek' iletileri:

Çocuklar, bu yıl 23 Nisan'ın yüzüncü yılını kutlayacağız. Biliyorsunuz, her sene 23 Nisan'da çocuklar bir günlüğüne büyüklerin yerine geçer (s. 27).

İyi ki çocuğuz ve bir çocuk bayramımız var (s. 68). Bütün dünyada bir tek bize bayram (s. 68).

Her gün okula gidebiliyorsak, evlerimizde huzurla yaşayabiliyorsak, Türkçe konuşabiliyorsak; bunun sizin ve silah arkadaşlarınızın ve Kurtuluş Savaşı'nda sizinle birlikte olan herkesin sayesinde olduğunu biliyoruz (s. 44).

'Babaannem Geri Döndü' kitabında yer alan 'dil bilinci, dili doğru kullanma' iletisi:

Telefonla konuşurken sürekli 'aaanadın mı?' diyor. Sessiz harflerin yarısını kullanmıyor, seslileri de yanlış kullanıyor" (s. 18).

Ben aşırı kelimesini çok kullanırım. Babaannem de 'Bir şeyi beğendiysen 'çok güzel' de, 'aşırı' deme' derdi" (s. 48).

Kitaplarda evrensel gelişime yönelik yer alan iletiler ve sıklıklarına dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Evrensel Gelişimi Destekleyen İletiler ve Sıklıklarına Dair Bulgular

Kitaplar	Eğitsel iletiler	Toplam	
		f	%
DB	dünya çocuklarını unutmamak (7), paylaşımcı olmak (6)	13	81,3
AT	eşitlik (2)	2	12,5
ONAM	barışı savunmak (1)	1	6,3
BGD	-	-	-
Toplam		16	100,1

Tablo 5 incelendiğinde kitapların sadece üçünde evrensel gelişimi desteklemeye yönelik iletilere yer verildiği görülmektedir. 'Babaannem Geri Döndü' kitabında evrensel gelişime yönelik bir iletiye yer verilmemiştir. Kitaplardan 'Dedemin Bakkalı'nda (%81,3) en çok iletiye yer verilmiştir. Bu iletiler 'dünya çocuklarını unutmamak' ve 'paylaşımcı olmak'tır. 'Abartma Tozu' kitabında 'eşitlik', 'Oh Ne Ala Memleket'te ise 'barışı savunmak' iletilerine yer verilmiştir.

Evrensel gelişimi desteklemeye yönelik iletilerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

'Dedemin Bakkalı' kitabında yer alan 'dünya çocuklarını unutmamak' iletisi:

Afrika'daki çocuklara. Kandilse sadece bize mi kandil? Onlara da kandil (s. 127).

'Abartma Tozu' kitabında bulunan 'eşitlik' iletisi:

Bana göre bütün çocuklar birbirinin aynısıdır Tevfik Abi. İnsanlar, çocuklar birbirinden ayrılmaz. Herkes eşittir (s. 122).

Başka bir farkım yok (s. 123).

Kitaplarda dinî gelişimi desteklemeye yönelik yer alan iletiler ve sıklıkları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Dinî Gelişimi Destekleyen İletiler ve Sıklıklarına Dair Bulgular

Kitaplar	Eğitsel iletiler	Toplam	
		f	%
DB	ibadet etmek (10), hayır yapmak (6), dua etmek (5), dua ve Kur'an öğrenmek (4), sevap-günah bilmek (2), beddua etmemek (1), kandil kutlamak (1), tövbe etmek (1)	30	69,8
AT	şükretmek (2), ibadet etmek (1)	3	7
ONAM	dua etmek (2), ibadet etmek (1)	3	7
BGD	şükretmek (3), ibadet etmek (3), dua etmek (1)	7	16,3
Toplam		43	100,1

Tablo 6'da kitapların tümünde dinî gelişimi destekleyen iletilerin olduğu görülmektedir. Ancak 'Dedemin Bakkalı' (%69,8) kitabında diğer kitaplara oranla daha fazla ileti mevcuttur. 'Babaannem Geri Döndü' (%16,3), 'Abartma Tozu' (%7) ve 'Oh Ne Ala Memleket' (%7) kitaplarında dinî ileti oranları birbirine yakındır. 'İbadet etmek' iletisi tüm kitaplarda, 'dua etmek' ise üç kitapta yer almaktadır. 'Dedemin Bakkalı' kitabında dinî gelişimi destekleyen 8 farklı iletiye yer verilirken diğer kitaplarda iki ya da üç farklı iletiye verilmiştir.

Dinî gelişimi destekleyen iletilere dair örneklere aşağıda yer verilmiştir:

'Dedemin Bakkalı' kitabında yer alan 'ibadet etmek' iletisi:

Öğlen 1'de uyanıp camiye gidiyor (s. 26). Sonra ikindi için tekrar camiye gidiyor (s. 27).

'Babaannem Geri Döndü' kitabında yer alan 'şükretmek' ve 'ibadet edene saygı göstermek' iletileri:

O namazdayken, tespih çekerken falan konuşmaz, dikkatini dağıtmazdık (s. 91).

Ohhh be dedim, rüyaymış. Şükürler olsun (s. 137)

Kitaplarda yer alan çevre bilinci gelişimini destekleyen iletiler ve sıklıkları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Çevre Bilinci Gelişimini Destekleyen İletiler ve Sıklıklarına Dair Bulgular

Kitaplar	Eğitsel iletiler	Toplam	
		f	%
DB	hayvanları sevmek (3)	3	6,8
AT	doğayı korumak (11), hayvanları sevmek (2)	13	29,5
ONAM	hayvanları sevmek (4), doğayı sevmek (1)	5	11,4
BGD	hayvanların sorumluluğunu üstlenmek (12), hayvanları tanımak ve sevmek (6), doğayı tanımak ve sevmek (3), doğal afetleri tanımak (1), hayvanları korumak (1)	23	52,3
Toplam		44	100

Tablo 7 incelendiğinde dört kitapta da çevre bilinci gelişimini desteklemeye yönelik iletilerin olduğu görülmektedir. Kitapların tümünde toplam 44 kez iletiye yer verilmiştir. 'Havyanları sevmek' iletisi dört, 'doğayı korumak/sevmek' iletisi ise üç kitapta yer almıştır. Çevre bilinci gelişimine yönelik

iletiler en çok 'Babaannem Geri Döndü' (%52,3) ve 'Abartma Tozu' (%29,5) kitabındadır. En az ise 'Dedemin Bakkalı' (%6,8) ve 'Oh Ne Ala Memleket' (%11,4) kitabında yer almaktadır.

Çevre bilinci gelişimini desteklemeye yönelik iletilere dair bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

'Abartma Tozu' kitabında yer alan 'doğayı korumak' iletisi:

Kasabanın içindeki yüzyıllık ağaçları kesip yerine bina yaptılar. O binaların bahçelerine fidan dikip sitenin adını 'Orman Kent' koydular (s. 78).

Göller vardı kuruttular. Orman vardı, ağaçları kestiler (s. 110).

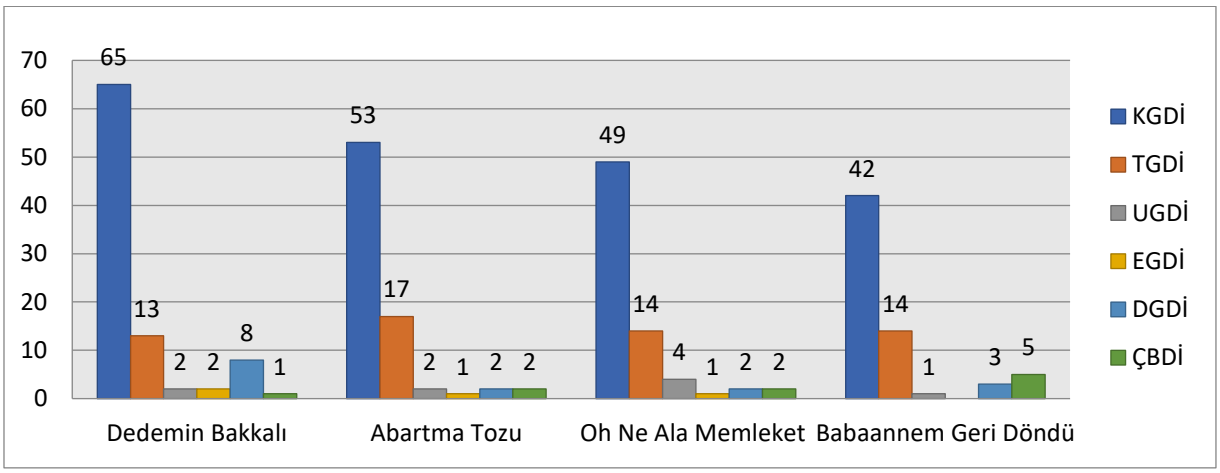
'Oh Ne Ala Memleket'te bulunan 'hayvan sevgisi' iletisi:

Öğretmenlerimiz senelerdir hayvan sevgisi deyip duruyorlardı. Biz neden sınıflarda tek başımıza eğitim görüyoruz? Elbette hayvan dostlarımıza da yer var (s. 124).

'Babaannem Geri Döndü' kitabında yer alan 'hayvanların sorumluluğunu üstlenmek' iletisi:

Ben de çocuklar istiyor diye ses etmez, sahiplenirdim… Onların da canı var. İyi bakmak, gezdirmek, dolaştırmak lazım (s. 149). Kedileri ve köpeği barınaktan sahiplendim (s. 149).

Kitaplarda yer alan eğitsel iletilerin dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

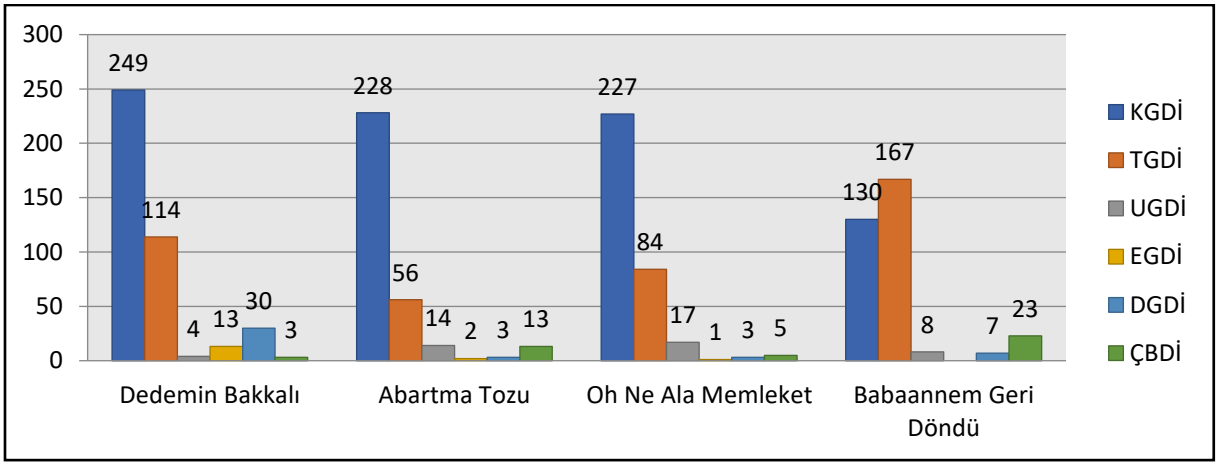


Şekil 1. Kitaplarda Yer Alan Eğitsel İletilerin Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde en fazla farklı eğitsel iletiye 'Dedemin Bakkalı' (f=91); en az farklı iletiye ise 'Babaannem Geri Döndü' kitabında yer verildiği görülmektedir. Dört kitapta da kişisel gelişime yönelik daha fazla farklı ileti mevcuttur. Yine dört kitapta en az farklı iletinin ulusal, evrensel ve dinî gelişim ile çevre bilincini geliştirmeyi destekleyen iletilerde olduğu belirlenmiştir.

'Dedemin Bakkalı' adlı kitapta 65 kişisel, 13 toplumsal, 2 ulusal, 2 evrensel ve 8 dinî gelişim ile 1 çevre bilincini destekleyen iletiye rastlanmıştır. 'Abartma Tozu' kitabında 53 kişisel, 17 toplumsal, 2 ulusal, 1 evrensel ve 2 din gelişim ile 2 çevre bilincini destekleyen ileti bulunmuştur. Yazarın 'Oh Ne Ala Memleket' kitabında 49 kişisel, 14 toplumsal, 4 ulusal, 1 evrensel ve 2 dinî gelişim ile 2 çevre bilincini destekleyen iletiye rastlanmıştır. 'Babaannem Geri Döndü'de ise 42 kişisel, 14 toplumsal, 1 ulusal ve 3 dinî gelişim ile 5 çevre bilincini destekleyen iletiye rastlanmıştır, evrensel bilinci destekleyen iletilere ise rastlanmamıştır.

Kitaplarda yer alan eğitsel iletilerin tekrar edilme sıklığına dair bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.

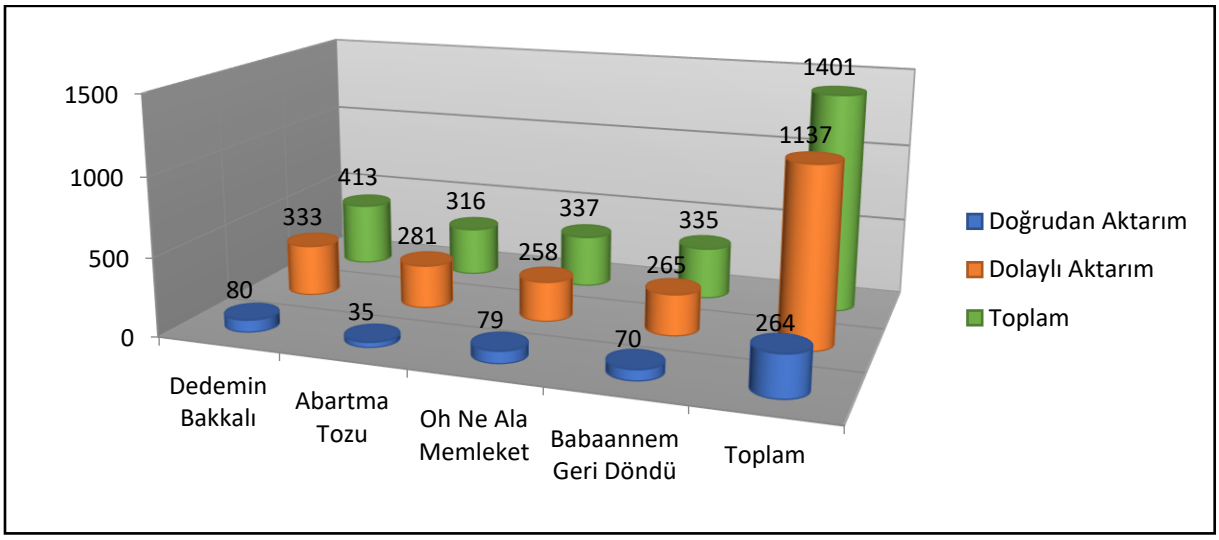


Şekil 2. Kitaplarda Yer Alan Eğitsel İletilerin Tekrar Edilme Sıklığı

Şekilde 2'te en fazla eğitsel iletinin 'Dedemin Bakkalı' (f=413) kitabında olduğu görülmektedir. 'Oh Ne Ala Memleket' (f=337), 'Babaannem Geri Döndü' (f=335) ve 'Abartma Tozu' (f=316) kitaplarındaki iletilerin oranları birbirine yakındır.

'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu' ve 'Oh Ne Ala Memleket' kitaplarında kişisel gelişimi destekleyen iletilerin tekrar edilme sıklığı daha fazladır. Üç kitapta da ikinci sırada toplumsal iletiler yer almaktadır. 'Babaannem Geri Döndü' kitabında ise toplumsal gelişimi destekleyen iletilerin daha sık tekrarlandığı görülmektedir. Bu kitapta kişisel gelişimi destekleyen ileti sayısı fazla olmasına rağmen tekrar sıklığı bakımından ikinci sıradadır. Evrensel, ulusal ve dinî gelişim ile çevre bilicini destekleyen iletiler kitaplarda az kullanılmakla beraber tekrarlanma sıklıkları da düşüktür.

Kitaplarda yer alan iletilerin aktarılış biçimi yönünden dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Kitaplardaki Eğitsel İletilerin Aktarılış Biçimi Yönünden Dağılımı

Şekil 3'te yazarın dört kitapta da eğitsel iletilerin büyük bir kısmını dolaylı olarak (%81,2) aktardığı görülmektedir. İletilerin çok az bir kısmını doğrudan aktardığı (%18,8) belirlenmiştir. Özellikle 'Abartma Tozu' kitabında doğrudan aktarılan ileti sayısının çok az olduğu görülmektedir. Diğer üç kitapta doğrudan aktarılan iletilerin sayısı birbirine yakındır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kitaplar çocukların duygu ve düşünce dünyasını geliştiren ögeler arasında yer almaktadır. Okuduklarından yola çıkarak çocuk; kafasında doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramları oluşturmaktadır. Bu sebeple çocukların okuduğu kitapların çocuklara doğru iletiler sunması

gerekmektedir. Bu çalışmada Şermin Yaşar'ın çocuklara yönelik yazmış olduğu 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket' ve 'Babaannem Geri Döndü' kitaplarında yer alan eğitsel iletiler incelenmiştir.

Çalışmada Şermin Yaşar'ın incelenen dört kitabında toplam 1401 kez eğitsel iletiye ver verildiği belirlenmiştir. Eğitsel iletilerin en fazla 'Dedemin Bakkalı' (f=413), en az ise 'Abartma Tozu'nda (f=316) olduğu belirlenmiştir. 'Oh Ne Ala Memleket' (f=337) ve 'Babaannem Geri Döndü' (335) kitaplarında ise iletilere yer verme oranının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan Yaşar'ın, kitaplarında eğitsel iletilere sıkça yer verdiğini söylemek mümkündür. Yazarın çoğu zaman mizahı da işin içine katarak dolaylı bir şekilde bunu yaptığı söylenebilir. Kitaplarında mümkün olduğunca didaktik bir anlatımdan uzak durduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen iletilerin sunuluş biçimine dair bulgular da bunu desteklemektedir. Çalışma sonucunda dört kitapta yer alan iletilerin 1137'sinin (%81,2) dolaylı ve 264 tanesinin (%18,8) doğrudan aktarıldığı tespit edilmiştir. Bu açıdan yazar doğrudan okuruna mesaj vermek yerine okurunun okuduklarını yorumlamasını ve bir çıkarımda bulunmasını istemektedir. Zira Sever (2019) tarafından da çocuk kitaplarında, çocukların neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmesine mani olacak emir ve kurallardan oluşan cümlelere yer verilmemesi gerektiği vurgulanır. Yaşar'ın da kitaplarında buna dikkat ettiği görülmektedir. "Sağlıklı beslen, abur cubur tüketme" demek yerine 'Oh Ne Ala Memleket' kitabında abur cubur tüketimindeki kısıtlamaları eleştiren kahramanlar fazla abur cubur tüketip soluğu hastanede almaktadır. Böylece çocuğa bir olayın olası sonuçları üzerinden ders verilmektedir. Ancak burada verilmek istenen mesajları tamamen çocuğun çıkarması beklenir. Ayrıca alanyazında da eğitsel iletiler açısından incelenen çocuk kitaplarında iletilerin çoğunlukla dolaylı yoldan aktarıldığı görülmektedir (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015, Kavak ve Baş, 2018; Tekin ve Büyükikiz, 2019).

Çalışmada 'Dedemin Bakkalı' kitabında 91, 'Abartma Tozu'nda 77, 'Oh Ne Ala Memleket'te 72 ve 'Babaannem Geri Döndü'nde 65 farklı eğitsel ileti tespit edilmiştir. En çok ileti 'Dedemin Bakkalı', en az ileti ise 'Abartma Tozu' kitabında belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında yazarın kitaplarında çocuklara çeşitli açılardan eğitsel iletiler sunduğu görülmektedir. Bu bakımdan çeşitliliğin çokça olduğu söylenebilir. Yaşar'ın 'Babaannem Geri Döndü' kitabı hariç diğer üç kitabında yer alan eğitsel iletilerin çocukların kişisel, toplumsal, ulusal, evrensel, dinî ve çevre bilinci gelişimlerini desteklemeye yönelik iletiler olduğu görülmüştür. 'Babaannem Geri Döndü' kitabında evrensel gelişimi destekleyen bir ileti bulunmamakla beraber diğer beş amaca yönelik iletilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Yaşar'ın 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu' ve 'Oh Ne Ala Memleket' adlı kitaplarında en çok çocukların kişisel gelişimini ve sonrasında toplumsal gelişimlerini destekleyen iletilerin yer aldığı görülmüştür. Ancak 'Babaannem Geri Döndü' kitabında çocukların en çok toplumsal gelişimini devamında kişisel gelişimini desteklemeye yönelik iletilerin olduğu belirlenmiştir. Alanyazında benzer çalışmalarda ele alınan çocuk kitaplarında da kişisel gelişimi destekleyen iletilerin diğer iletilerden daha fazla olduğu, ikinci sırayı ise toplumsal gelişimi destekleyen iletilerin aldığı görülmüştür (Acele, 2019; Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Gül, 2019; Kavak ve Baş, 2018; Tekin ve Büyükikiz, 2019). Bu yönüyle yazarın kitapları diğer araştırmalarda incelenen çocuk kitapları ile benzerlik göstermekte, çocukların kişilik gelişimini öncelikli olarak desteklemeyi hedeflemektedir. Ayrıca toplumsal iletilerin ikinci sırada yer alması ile çocuğun toplumun bir parçası olduğu da unutulmamaktadır. Ancak Yaşar'ın kitaplarında ulusal, evrensel, dinî ve çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletilere çok daha az yer verdiği görülmüştür. Bunun sebebi seçtiği olayların daha çok çocuk kahramanların kendi küçük dünyalarında geçiyor olmasından ve çocuk ile çevresi etrafında şekillenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu sonuç alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Tekin ve Büyükikiz, 2019).

Kişisel gelişimi destekleyen iletiler açısından bakıldığında en çok iletiye 'Dedemin Bakkalı' (f=249), en az ise 'Babaannem Geri Döndü' (f=130) kitabında yer verildiği görülmüştür. 'Dedemin Bakkalı' kitabında 'girişimci olmak', 'Abartma Tozu' kitabında 'aşırıya kaçmamak', 'Oh Ne Ala Memleket' kitabında 'hayal kurmak' ve 'Babaannem Geri Döndü' kitabında 'iletişim diline dikkat etmek' iletilerinin en sık tekrarlanan kişisel gelişimi destekleyen iletiler olduğu belirlenmiştir. Bu da yazarın her kitabında farklı bir konu ele alarak çocukların kişisel gelişimlerine değişik açılardan katkı sağlamaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak kitaplarda özellikle vurgulanan kişisel iletiler farklı olmakla

birlikte ‘sağlıklı beslenmek’, ‘okumaya önem vermek’ ve ‘temiz olmak’ gibi yazarın her kitabında yer verdiği iletiler de bulunmaktadır. Tüm bu iletilere bakıldığında günümüz eğitim sisteminin yetiştirmeyi amaçladığı bireylerde olmasını istediği özellikleri Yaşar’ın kitaplarında ele aldığı söylenebilir. Örneğin ‘Dedemin Bakkalı’ kitabında en çok yer verilen girişimci olmak iletisinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders programlarında da vurgulandığı görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da buna vurgu yapılır ve programda belirlenen ‘Kişisel Gelişim’ ve ‘Bilim ve Teknoloji’ temalarında girişimciliğe yer verildiği görülür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Keza Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri girişimci olmaktır, bir diğeri ise yazarın ‘Babaannem Geri Döndü’ kitabında en çok yer verdiği ‘iletişim diline dikkat etmek’ iletisi ile paralel olan ana dilinde iletişim yetkinliğidir (MEB, 2019). Bu bakımdan yazarın kitaplarında ön plana çıkan eğitsel iletilerin günümüz eğitim sisteminin hedefleri ile paralel olduğunu söyleyebiliriz. Alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerinde yer alan eğitsel iletileri inceleyen Türkben (2019) de metinlerin çocuğun girişimciliği destekleyen metinler olduğunu tespit etmiştir.

Toplumsal iletişimi destekleyen iletiler açısından bakıldığında en çok iletinin ‘Babaannem Geri Döndü’ (f=167), en az ise ‘Abartman Tozu’ (f=56) kitabında yer aldığı belirlenmiştir. ‘Dedemin Bakkalı’ ve ‘Oh Ne Ala Memleket’ kitaplarında ‘çocukla doğru iletişim kurmak’ ve ‘Abartma Tozu’ kitabında ‘çocuğa ve aileye zaman ayırmak’ iletileri ön plana çıkarılmıştır. Sadece ‘Babaannem Geri Döndü’ kitabında vurgulanan ileti ‘farkındalık yaratmak’ olup doğrudan çocuğu içeren bir ileti değildir. Zira yazar bu kitabında çocukların yanı sıra büyüklere de çeşitli iletiler verir. Çocuk gibi davranan babaanne kendi çocuklarına “siz de çocuktunuz, böyle şeyler yapıyordunuz, unutmayın” mesajını verirken babaannenin aşırılıklarına katlanan ebeveynler de “yaşlılara karşı sabırlı ve anlayışlı olmalıyız” mesajını vermektedir. Bu bakımdan sunduğu iletiler ile diğer kitaplardan da farklılaşmaktadır. Alanyazına bakıldığında ise Akçay ve Baş (2015) Samed Behrengi’nin hikâyelerinde en çok ön plana çıkarılan toplumsal gelişimi destekleyen iletilerin ‘birlik ve beraberlik sağlamak’ ile ‘toplumsal eşitlik’ olduğunu belirlemişlerdir. Tekin ve Büyükikiz (2019) ise Aytül Akal’ın çocuk kitaplarında en çok vurgulanan toplumsal gelişimi destekleyen iletinin ‘yardımsever olmak’ olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bakımdan Yaşar’ın çocuk kitaplarında toplumsal gelişimi destekleyen iletilerin diğer yazarlardan ayrıldığı, toplum içerisinde çocuğu daha ön plana çıkarmaya çalıştığı söylenebilir. Nitekim Taşdelen (2005) alanı ve sınırı çocuk olan ve asıl gayesi çocuğun dünyasının anlaşılması olan çocuk edebiyatını çocuğu anlayan edebiyat olarak ifade eder ve çocuk edebiyatçısının asıl görevinin çocukluğu bir metin hâline getirmek olduğunu söyler. Bu sebeple de bir çocuk edebiyatı yazarının çocukluktan uzak durmaması gerektiğini vurgular. Zira Yaşar da ‘çocuğu anlamak’ ve ‘çocukla doğru iletişim kurmak’ iletilerine dört kitabında da yer vermiştir ve çocuğun gözünden yetişkinleri anlatmıştır. Öyle ki ‘Dedemin Bakkalı’ kitabı doğrudan çocukluk anılarından oluşmaktadır. Bu kitapta çocuk davranışlarını anlamaya çalışmayan yetişkinler, çocuğun (yazarın kendisidir) yetişkinlerin engeline takılan girişimcilik deneyimleri ve çocuk gözünden yetişkin davranışları anlatılmıştır. ‘Abartma Tozu’ kitabında bireysel başlayan aşırılıklar ve abartılarla toplumdaki değişimler ve yozlaşmalar anlatılmıştır. ‘Oh Ne Ala Memleket’ kitabında çocukları anlamaya çalışmayan, onların fikirlerini sormayan yetişkinler ele alınmış, çocukların deneme yanılma yolu ile doğruyu nasıl buldukları ve çocuğu anlayıp doğru bir iletişim kurunca sorunların nasıl çözüldüğü gösterilmiştir. ‘Babaannem Geri Döndü’nde ise çocuklarını anlayıp onlarla doğru iletişim kuramayan ebeveynlere babaanne üzerinden çocukluk günleri hatırlatılmış, çocukla ve aile ile kaliteli zaman geçirildiğinde sorunların çözüldüğü görülmüştür. Bunlar dışında yazar ‘çocuğa ve aileye zaman ayırmak’, ‘çocuklar arasında kıyas yapmamak’, ‘çocukla ve aile ile kaliteli zaman geçirmek’, ‘çocukluğu yaşamak’ gibi iletilere de kitaplarında sıkça yer vermektedir. Bu açılardan kahramanları çocuklar olan, çocukların başından geçen olayları konu edinen bu kitaplar bir çocuk kitabı gibi durmasına rağmen yetişkinlere de hitap etmektedir. Bu yönden bakıldığında “nitelikli çocuk edebiyatı örnekleri yetişkin edebiyat okuru tarafından da okunabilmelidir” (Şirin, 2019, s. 36) görüşü ile uyuşmaktadır.

Ulusal gelişimi destekleyen iletiler açısından sonuçlara bakıldığında ise Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olan yazarın her kitabında ‘dil bilinci’, dili doğru kullanmak’ iletisine yer verdiği belirlenmiştir. Dildeki bozulmalar, dili doğru kullanmamak iletisine “Abartma Tozu” kitabında yazarın daha fazla değindiği, aynı zamanda dili koruma vurgusu da yaptığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Mavisel Yener’in de çocuğun ulusal gelişimini desteklemek adına çocukta dil bilinci

oluşturmaya katkı sağlayacak iletilere öykülerinde yer verdiği görülmüştür (Cesur ve Baş, 2015). Yazarın 'Oh Ne Ala Memleket' kitabında da ayrıca 'Atatürk'e değer vermek' ve 'millî bayramlara önem vermek' iletilerine yer verdiği ve önemle üzerlerinde durduğu görülmüştür.

Evrensel gelişimi destekleyen iletiler açısından incelendiğinde ise kitaplarda en az rastlanan iletiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalarda ele alınan bazı çocuk kitapları ile benzerlik göstermektedir (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015). Acele (2019) ve Gül'ün (2019) çalışmalarında ise evrensel iletilerin son sırada yer almadığı belirlenmiştir.

Dinî gelişimi destekleyen iletilerin de ulusal ve çevre bilinci gelişimini destekleyen iletilerle yakın oranda kitaplarda yer aldığı tespit edilmiştir. Dinî iletilerde 'ibadet etmek', 'şükretmek', 'hayır yapmak' gibi iletilere yer verilmiş, fakat bu iletilere diğer iletiler kadar yer verilmediği belirlenmiştir. Bu açıdan Akçay ve Baş'ın (2015) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca dinî iletiler ders verme amacı gütmeden olay döngüsü içinde yer almaktadır.

Çalışmadaki diğer bir sonuç ise çevre bilincini geliştirmeye yönelik iletiler; 'doğayı sevmek ve korumak', 'hayvanları sevmek ve korumak' ile 'sorumluluklarını üstlenmek' şeklinde farklı isimlerle ve çok olmamakla birlikte yazarın incelenen tüm kitaplarında mevcuttur. 'Babaannem Geri Döndü' kitabında sadece hayvan sevgisi değil, evcil hayvan edinmek isteyenlere bir hayvanın bakımı ile ilgili sorumluluklar da hatırlatılmaktadır. Koray Avcı Çakman'ın hikâyelerini inceleyen Kavak ve Baş (2018) eğitsel iletilerde kısmen farklı bir sınıflandırma yaparak hayvanları sevmek, doğal yaşamı sevmek ve doğayı/çevreyi korumak iletilerini sevgiye yönelik iletiler başlığı altında ele almışlardır. Bu kapsamda inceledikleri hikâyelerde yazarın insan sevgisinden sonra hikâyelerinde en sık yer verdiği iletinin hayvanları sevmek olduğunu; doğal yaşamı sevmek ve doğayı/çevreyi korumak iletilerine de yine sıkça yer verdiğini belirlemişlerdir. Cesur ve Baş (2015) ise Mavisel Yener'in kitaplarında kişisel gelişimi destekleyen iletiler arasında saydıkları sevgiye değer verme iletisinin içerisinde hayvan ve çevre sevgisini de ele aldığını tespit etmişlerdir Ayrıca çalışmalarında Mavisel Yener'in kitaplarında çevre bilinci oluşturmaya yönelik iletiler olduğunu da belirlemişler, ancak bu iletiyi ulusal gelişimi destekleyen iletiler sınıfına dâhil etmişlerdir. Tekin ve Büyükikiz (2019) de Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında çevre bilinci geliştirmeye yönelik iletiler arasında doğanın değerini bilmek ve hayvanlara iyi davranmak iletilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu da yazarların çocuklar için yazdıkları kitaplarda çevre ve doğa konularına duyarsız kalmadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, Şermin Yaşar'ın bu çalışmada ele alınan dört çocuk kitabında da eğitsel iletilere sıkça yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kitaplarda çocukların kişisel ve toplumsal gelişimini destekleyen iletilerin ağırlıkta olmakla beraber ulusal, evrensel, dinî ve çevre bilinci gelişimini de destekleyen iletilere yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca yazarın bu iletileri verirken didaktik bir anlatımdan uzak mizahi bir anlatıma sahip olduğu ve bu doğrultuda da iletilerin çoğunu dolaylı bir şekilde aktardığı belirlenmiştir. Yaşar'ın kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın yetiştirmeyi hedeflediği bireylerde olması gereken özelliklerle de benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Çalışmada yazarın kitaplarında daha çok kişisel ve toplumsal iletilerin olduğu belirlenmiştir. Nitekim alanyazındaki çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Bu sebeple çocuk kitabı yazacak olan yazarların diğer ileti türlerine de kitaplarında sıkça yer vermesi çocukların gelişimi açısından önemli bir ihtiyaçtır.
2. Günümüz dünyası özellikle çevre ve hayvan hakları konusunda önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sebeple çocuk kitaplarında bu konuların yazarlar tarafından daha sık ele alınmasına ihtiyaç vardır. Nitekim bu konulara yönelik duyarlılık çocuklara küçük yaşta kazandırılmalıdır. Aksi takdirde ileride kazandırılması pek mümkün olmamaktadır.
3. Çocuk edebiyatı çocuğun okuma alışkanlığı kazanması açısından önemlidir. Çocuklar kendini bulduğu, eğlendiği kitapları okumayı sever. Yazar mizahi ögelere kitaplarında sıkça yer verdiği ve olayları çocuk dili ve çocuk bakış açısı ile aktardığı için çocukların öğreticilik kaygısı taşımayan bu kitaplarla okuma alışkanlığı edinebilecekleri düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenler ve aileler okuma listelerine bu kitapları ekleyebilirler.

4. Bu çalışmada Şermin Yaşar'ın dört kitabı incelenmiştir. Ancak yazar farklı yaş gruplarına yönelik de kitaplar yazmaktadır. Diğer araştırmacılar tarafından yazarın bu çalışmada ele alınmayan diğer kitapları da eğitsel iletiler açısından incelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın 1. yazarı %50, 2. yazarı %50 oranında çalışmaya katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Acele, M. (2019). *İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik eserlerinin eğitsel iletiler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akçay, S. ve Baş, B. (2015) Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 77-90. DOI: 10.16916/aded.76227

Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi.* İstanbul:Ya-pa Yayın.

Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(10), 92-100.

Canlı, S. ve Aslan, C. (2018). Çetin Öner'in "Gülübirlik" adlı çocuk romanının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, *17*(2), ss. 812-833. DOI:10.17051/ilkonline.2018.419306

Cesur, E. ve Baş, B. (2015). Mavisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 64-76. DOI: 10.16916/aded.96055

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam Yayınları.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (B. Tütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çınar, İ. (2009). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. *Eğitişim Dergisi*, *22.*

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2,* 43-55.

Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gül, M. (2019). *Nur İçözü'nün eserlerinde eğitsel iletiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Kaplan, K. (2013). *Hidayet Karakuş'un roman ve hikâyelerinde yer alan eğitsel iletiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Karahanoğlu, E. (2017). *Sevinç Kuşoğlu'nun çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kavak, S. ve Baş, B. (2018). Koray Avcı Çakman'ın hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1141-1159. DOI: 10.16916/aded.461083

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (7. baskı). Ankara: Engin Yayıncılık.

Köse, S. (2011). *Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" serisindeki eğitsel iletiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kuru, H. (2018). Çetin Öner'in "Gülübik" adlı çocuk kitabında eğitsel iletiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(24), 323-329. DOI: 10.20875/makusobed.376750

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr adresinden edinilmiştir.

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

Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Uçan At Yayınları.

Tanju, E. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *21*(21), 30-39.

Taşdelen, V. (2005). Çocuk edebiyatı: çocuğu anlayan edebiyat. *Hece Dergisi*, *104/105,* 319-331.

Tekin, A. ve Büyükikiz, K. K. (2019). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7*(2), 110-123. DOI: 10.35233/oyea.662748

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Güncel Türkçe sözlük.* https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *8*(3), 2027-2056.

Uzuner-Yurt, S. ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel iletileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(4), 474-488.

Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. Şimşek, T. (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya el kitabı* (ss. 61-108). Ankara: Grafiker Yayınları.

İncelenen Kitaplar

Yaşar, Ş. (2019). *Dedemin bakkalı* (13. baskı). Ankara: Taze Kitap.

Yaşar, Ş.(2019). *Abartma tozu*. Ankara: Taze Kitap.

Yaşar, Ş. (2021). *Oh ne ala memleket*. İstanbul: Doğan Egmont.

Yaşar, Ş. (2021). *Babaannem geri döndü*. İstanbul: Taze Kitap.

Extended Abstract

Introduction

Children's literature is defined as an educational type of literature that will help children recognize life, develop their imagination, and instill the love of reading in them (TDK, 2021). Children's literature plays an important role in enriching children's emotional and thought worlds. It is a guide for children in their journeys to discover themselves and life.

Children's books contribute to children's education by means of messages. Children's books should include messages that will allow children to realize their potential and add good feelings and values to them. For this reason, the messages in children's books are of importance. The messages to be received by children in the most important period of their development may play a decisive role in their future lives. Therefore, identification of the messages in the books children read is of importance in allowing not only educators and parents but also those working in the field to see what messages children face.

The aim of this study was to examine the educational messages in the books of Şermin Yaşar titled 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket' and 'Babaannem Geri Döndü'. The following research questions were formulated to scrutinize the educational messages in those books:

1. What are the messages that support personal development in Şermin Yaşar's children's books?
2. What are the messages that support social development in Şermin Yaşar's children's books?

3. What are the messages that support national development in Şermin Yaşar's children's books?
4. What are the messages that support universal development in Şermin Yaşar's children's books?
5. What are the messages that support regional development in Şermin Yaşar's children's books?
6. What are the messages supporting environmental consciousness in Şermin Yaşar's children's books?
7. What are the presentation types of educational messages in Şermin Yaşar's children's books?

Method

The study was designed as an embedded single-case design from case study designs. The data consisted of Şermin Yaşar's children's books titled 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu', 'Oh Ne Ala Memleket' and 'Babaannem Geri Döndü'.

The data were collected via document analysis and analyzed through content analysis. Firstly, a review of the relevant literature was conducted by examining the studies on educational messages. Later, the educational messages in the selected books were coded. After the coding procedure, themes were formed. It was decided to collect the codes identified in terms of aims of messages under six themes while the codes specified regarding the presentation of messages were collected under two themes. The educational messages were categorized under the following themes in terms of their goals: the messages that support personal development, social development, national development, universal development, religious development, and the development of environmental consciousness. The themes specified regarding the presentation of messages were: Indirect messages and direct messages (Akçay and Baş, 2015; Cesur and Baş, 2015; Kavak and Baş, 2018; Tekin and Büyükikiz, 2019).

In qualitative research, one of the important criteria is validity in which the researcher explains in detail how s/he achieved the conclusions (Yıldırım and Şimşek, 2008). In this regard, the procedures were detailed for data collection and analysis in this study. In addition, similar studies in the literature were considered to provide validity and guided data gathering and analysis procedures (Miles and Huberman, 1994, cited in Yıldırım and Şimşek, 2008). One of the strategies used to ensure consistency and reliability in qualitative research is expert review (Merriam, 2018). The expert review was implemented after the examination of the books. Necessary examinations were performed by the expert, joint resolutions were provided upon consultation on issues that were evaluated differently. The findings were organized and interpreted per the feedback provided by the expert.

Results and Discussion

Based on the findings, a total of 1401 educational messages were found in Şermin Yaşar's books investigated in this study. It was determined that while the highest number of educational messages was in 'Dedemin Bakkalı' (f=413), the book with the least number of messages was 'Abartma Tozu' (f=316). On the other hand, the books 'Oh Ne Ala Memleket' (f=337) and 'Babaannem Geri Döndü' (335) had quite a similar number of educational messages. Therefore, it can be argued that Yaşar has frequently used educational messages in her books. However, the author gives messages indirectly by using humor most of the time. It is seen that she keeps away from a didactic narration in her books. The findings on the presentation of the messages obtained in the study also support this. Using a total of 1401 educational messages in her four books, the author was determined to give 1137 (81,2%) of these messages indirectly and 264 of them (18,8%) directly.

It was concluded that there were 91 educational messages in 'Dedemin Bakkalı', 77 in 'Abartma Tozu', 72 in 'Oh Ne Ala Memleket' and 65 in 'Babaannem Geri Döndü'. While the highest number of educational messages was in 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu' was identified with the lowest number of educational messages. In general, it was observed that the author provided children with a diverse range of educational messages. It was seen that the educational messages in Yaşar's three books, except 'Babaannem Geri Döndü', were messages aimed at developing personal, social, national, universal, religious, and environmental consciousness development in children. Although there is no message supporting universal development in 'Babaannem Geri Döndü', the book consisted of messages regarding the other five purposes. In Yaşar's books 'Dedemin Bakkalı', 'Abartma Tozu' and 'Oh Ne Ala Memleket', most of the messages supported personal development in children, followed

by messages supporting their social development. However, in 'Babaannem Geri Döndü' most of the messages support was for social development, followed by the messages supporting personal development. It was also identified in the prior studies that the messages supporting the personal development formed the majority in the children's books examined, followed by the messages supporting social development (Acele, 2019; Akçay and Baş, 2015; Cesur and Baş, 2015; Gül, 2019; Kavak and Baş, 2018; Tekin and Büyükikiz, 2019).

To conclude, it was found that Şermin Yaşar frequently used educational messages in her four books, discussed in this article. Although the messages supporting personal and social development in children were used more in the books, the messages supporting the development of national, universal, religious, and environmental awareness were also included. The author did not use a didactic style but humorous narration when providing these messages and conveyed most of the messages indirectly. The messages are similar to the desired individual characteristics aimed to be instilled in the curriculum prepared by the Ministry of National Education.

Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1421-1442.

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

Geliş/Received: 16.05.2021 Kabul/Accepted: 28.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Sınıflandırılması[*]

Teymur EROL[**]
Hasan KAVRUK[***]

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırmaktır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden bir olan betimsel model kullanılmıştır. Çalışma verileri, 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'ndan elde edilmiştir. Verilerin tasnifinde kullanılan temel araç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bulunan sınıflama tablosudur. Çalışmada elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Programda yer alan 289 kazanım incelenmiş, bunlardan 36'sı psikomotor, 6'sı duyuşsal alan olarak belirlenmiştir. Geriye kalan 247 kazanım, bilişsel alanda tasnif edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, bilişsel alanda sınıflandırılan kazanımların %22,7'si olgusal, %65,2'si kavramsal, %8,9'u işlemsel, %3,2'si üstbilişsel bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel süreç bakımından kazanımların %4,9'u hatırlama, %47,8 anlama, %18,2'si uygulama, %7,7'si analiz etme, %11,7'si değerlendirme, %9,7'si yaratma boyutundadır. Kazanımların %70,4'ü hatırlama, anlama ve uygulamadan oluşan alt düzey bilişsel basamaklara, %29,6'sı analiz etme, değerlendirme ve yaratmadan oluşan üst düzey bilişsel basamaklara yöneliktir. Türkçe Öğretim Programı'nın ağırlık merkezini belirleyen bu sonuçlar, aynı amacı taşıyan benzer çalışmalarla tutarlık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel alan, kazanım, taksonomi, Türkçe öğretim programı, yenilenmiş Bloom taksonomisi

Classification of the Turkish Course Curricula Objectives Based on Bloom's Revised Taxonomy

Abstract

The purpose of this study is to classify the 5th, 6th, 7th and 8th grades Turkish Course Curricula objectives based on Bloom's Revised Taxonomy. The study is descriptive and qualitative by design. The research data come from Turkish Course Curricula published in 2018 by the Turkish Ministry of Education. The data were first classified based on the classification table in Bloom's Revised Taxonomy. Document analysis was then used to analyze the classified data. In the analysis, 36 objectives were classified in the psychomotor, 6 in the affective, and the remaining 247 in the cognitive domains. The analysis further revealed that 22,7% of the objectives included factual, 65,2% conceptual, 8,9% procedural, and 3,2% metacognitive knowledge categories. In terms of cognitive processes, 4.9% of learning objectives were classified as remembering, 47,8% as understanding, 18,2% as applying, 7,7% as analyzing, 11,7% as evaluating, and 9,7% as creating

[*] Insac'18 (Uluslararası Bilim ve Akademi Kongresi'18) Sempozyumu'nda (8-9 Aralık 2018, Konya) bildiri olarak sunulan bu çalışma gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir.

[**] Dr. Öğr. Gör., Sütçü İmam Üniversitesi, TÖMER, Kahramanmaraş, erolteymur@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1738-0858

[***] Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya, hasan.kavruk@inonu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6352-4985

objectives. This means that 70,4% of these objectives focus mainly on lower levels in Bloom's Revised Taxonomy (remembering, understanding, applying), while only 29,6% on higher levels (analyzing, evaluating, creating). These findings indicate that the core of the Turkish curricula is consistent with the previous studies that had the same purposes.
Keywords: Cognitive dimension, learning objectives, taxonomy, Turkish course curricula, Bloom's revised taxonomy

Giriş

Öğretim programları, hedef, içerik, yaklaşım ve yöntem bakımından uygulayıcısına yol gösteren standart araçlardır. Standart sağlayıcı bir kaynak olarak programın her yönüyle sınanmış olması gerekir. Çünkü öğrenme ve öğretme süreçleri ancak iyi hazırlanmış bir programla başarıya ulaşır.

Her öğretim programı toplumsal tercihleri yansıtır. Toplumun tercih ettiği ortak davranışlar ve değer normları öğretim programları etrafında formüle edilir. (Varış, 1994). Yaşam boyu kullanılabilecek beceriler öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılır (Güzel ve Karadağ, 2013). Dil öğrenme alanları açısından hangi yeterliklerin geliştirileceği kapsamlı olarak programlarda betimlenir. Programların görünürlüğü ise belli bir plan ve kasıt gözetilerek hazırlanan ders materyalleri ile ortaya çıkar.

Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme bileşenleri eğitim bilimciler tarafından bir öğretim programının temel unsurları olarak değerlendirilmektedir. (Bilen, 2002; Demirel, 2013; Erden, 1998). Öğretim programının başarısı, sözü edilen bu ögelerin bilimsel veri ve yaklaşımlarla ele alınarak, kuramsal ve pratik düzlemde uyumlu olarak ilişkilendirilmesine bağlıdır (Özdemir vd. 2015). Çünkü program bileşenleri tekil değil, sarmal ve etkileşimsel görevler yüklenmektedir. Birindeki uyumsuzluk sistemin dinamik yapısı gereği diğerlerini de işlevsiz hale getirebilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımın temsilcileri arasında sayılan Bruner'in 1960'lı yıllarda sarmal müfredat (spiral curriculum) kavramıyla tanımladığı bu yapıda, ders boyunca konular ve temalar gözden geçirilmekte, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır (Takaya, 2008). Bruner'e (1960) göre ders sadece işlenen konudan ibaret değil, birbirini izleyen tüm konuların devamı, karşılaştırılması ve derinlemesine işlenişidir. Çünkü bilgilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi zihinde sarmal bir yapıda gerçekleşmektedir (Güneş, 2011).

Günümüze kadar hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim bilimleri, öğrenme psikolojisi, bilişsel psikoloji, göstergebilim, dil bilim gibi farklı disiplinlerde ortaya çıkan kuramsal yaklaşımlardan etkilediği görülmektedir. Dil öğrenme alanına transfer edilen yeni bulguların, kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin yeni bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kıldığı anlaşılmaktadır (Onan, 2017). Esasen öğretim programları sürekli geliştirilmesi gereken açık yapılı kaynaklardır. Toplumsal izdüşümü olan her gelişme, açık bir yapıya sahip olan bu kaynakları etkiler. Bunun yanında üretim ve tüketim ilişkilerinin dönüştürdüğü sosyal yapı ve değişen bireysel gereksinimler dil öğretimi konusundaki yerleşik paradigmaların gözden geçirilmesini zorunlu kılar. Zira yaşam dinamikleri öğretim programlarının da dinamik olmasını gerektirir (Varış, 1994). Bu nedenle, uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımını esas alan Türkçe öğretim programları son yıllarda ihtiyaçlara göre yeniden hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmış, dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2011).

Davranışçı dil yaklaşımı esas alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programlarında kazanımlar amaç, hedef ve davranışlar ifadesi ile karşılanmıştır (Demirel, 2011; Sözer, 1998). 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanım, "öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler" olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s. 19). Program geliştirme literatüründe, kazanım yerine kullanılan hedef kavramı, genel olarak istendik özellikler içeren davranış değişikliği biçiminde ele alınmıştır (Varış, 1994; Demirel, 2011; Sönmez, 2001).

Öğrenme çıktıları olarak değerlendirilebilecek kazanımlar (Krathwohl, 2002), 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda çerçevesi çizilen değerler ve yetkinliklere ulaşma aracı biçiminde

tasarlanmıştır. Bu tasarımda, millî ve manevi mirasın oluşturduğu değerler, bireyin ulusal boyuttaki düzeyini; yaşamın her alanında ihtiyaç duyulacak beceriler bütünü olan yetkinlikler ise bireyin evrensel boyuttaki eylemlerini ifade etmektedir (MEB, 2018).

Program kazanımları, eğitim bilimciler tarafından (Bilen, 2002; Gözütok, 2007; Sözer, 1998) uzak, genel ve özel (yakın) kazanımlar/hedefler olarak sınıflandırılmıştır. Uzak kazanımlar, politik felsefenin bir yansıması; genel kazanımlar, uzak kazanımların yorumu veya dar anlamıyla, uzak kazanımların öğretim kademelerindeki pratiğidir. Özel kazanımlar ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış düzeylerini içeren bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklardır. Bu nedenle kazanımlar dar çerçevede öğretim programının, geniş çerçevede eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturur (Gözütok, 2007).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom'un editörlüğünde hazırlanarak 1956 yılında yayımlanan taksonomi, 1990'lı yıllarda Bloom'un meslektaşları ve öğrencileri tarafından, öğrenme psikolojisinde ortaya çıkan yeni bilgi ve düşünceler dikkate alınarak güncellenmiştir. 2001 yılında yayımlanan yeni taksonomide bilişsel alan, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır (Krathwohl, 2002). İlk boyut olan bilgi boyutu, öğretim programlarında kazanım formuyla yer alan cümlelerin ad ya da ad öbeklerini içermektedir. Bu boyutta, kazanımın hangi bilgi türlerine yönelik olduğu betimlenmekte ve dört bilgi türü kategorize edilmektedir:

Öğrencilerin bir disiplini anlamak için ihtiyaç duydukları ayrıntılar ve temel unsurlar bilgisi ile terminoloji bilgisine olgusal bilgi denilmektedir.

Daha büyük bir yapı içinde birlikte işlev gören, birbiriyle ilişkili sınıflandırma ve kategoriler, ilke ve genellemeler, teori, model ve yapılar bilgisine kavramsal bilgi adı verilmektedir.

Üçüncü tür olan işlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgidir. Bu bilgi, araştırma yöntem ve becerilerini, algoritmaları, teknik ve yöntemleri kullanma ölçütlerini içerir.

Dördüncü tür olan üstbilişsel bilgi ise, bireyin stratejik, bağlamsal ve koşullu dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi ile kendi hakkındaki bilgi ve farkındalığını içeren biliş bilgisidir (Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009; Krathwohl, 2002; Tutkun, 2012; Yüksel, 2007).

Yenilenmiş taksonominin diğer boyutu olan bilişsel süreç boyutu, öğretim programlarındaki kazanım cümlelerinin eylemlerini içermektedir. Başka bir ifadeyle, Bloom'un orijinal sınıflamasında ad formuyla yer alan bilişsel süreç basamakları, yenilenmiş taksonomide eylem formuna dönüşmüştür. Yenilenmiş taksonomide, bilişsel süreç boyutunun alt ve üst basamakları arasındaki geçiş için ön görülen aşamalı ilişkiden vazgeçilmiş; ancak orijinal taksonomide olduğu gibi, bilişsel süreç boyutunun üst basamaklarının alt basamaklardan daha karmaşık ve soyut olduğu ilkesi korunmuştur (Bekdemir ve Selim, 2008). Yeni taksonomide bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı anlama, sentez basamağı yaratma olarak değiştirilmiş, yaratma basamağı değerlendirme basamağıyla yer değiştirerek en üst basamakta yer almıştır. Böylece Bloom taksonomisindeki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme biçiminde yer alan bilişsel süreç basamakları, yenilenmiş taksonomide hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı basamak olarak yer almıştır. Literatürde (Arı, 2011; Altındağ ve Demirel, 2013; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Bekdemir ve Selim, 2008; Bümen, 2006; Krathwohl, 2002; Kuzu, 2013; Yılmaz ve Keray, 2012; Yüksel, 2007) yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunun yapısı şu şekilde açıklanmaktadır:

Hatırlama: Bilgileri uzun süreli hafızadan çağırma. Alt basamakları: 1.Tanıma, 2. Anımsama/çağrışım yapma/geri çağırma.

Anlama: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi gibi öğretici mesajları anlamlandırma. Alt basamakları: 1. Yorumlama, 2. Örnekleme, 3. Sınıflandırma, 4. Özetleme, 5. Sonuç çıkarma, 6. Karşılaştırma, 7. Açıklama.

Uygulama: Belirli bir durumda bir yöntemi veya işlemi kullanma ya da uygulama. Alt basamakları: 1. Yürütme/yapma, 2. Gerçekleştirme/uygulama/tamamlama.

Analiz etme (çözümleme): Bir materyali, onu oluşturan parçalarına ayırma, parçaların diğer parçalarla, tüm yapı ve amaçla ilişkisinin nasıl olduğunu arama. Alt basamakları: 1. Ayrıştırma, 2. Organize etme, 3. Atfetme/ ilişkilendirme/ dayandırma

Değerlendirme: Ölçüt ve standartlara dayanarak yargılarda bulunma, karara varma. Alt basamakları: 1. Kontrol etme/ denetleme, 2. Kritik etme/ eleştirme.

Yaratma: Yeni, uyumlu bir bütün veya orijinal bir ürün oluşturmak için öğeleri bir araya getirme. Parçaları kullanarak yeni bir ürün ya da fikir oluşturma. Alt basamakları: 1. Oluşturma, 2. Planlama, 3. Üretme.

Kazanımların Taksonomik Sınıflandırılması

Yenilenmiş taksonomide bir boyuttan iki boyuta geçilmiş, taksonomi bilgi ve bilişsel süreç olarak iki boyutta tasarlanmıştır. Bu boyutlar da alt kategorilere ayrılmıştır. İki boyutlu yapının dikey ekseni bilgi boyutu ve alt kategorilerine, yatay ekseni ise bilişsel süreç ve alt kategorilerine ayrılmıştır. Kazanımlar, taksonomi tablosunda yatay ve dikey boyutların kesiştiği hücre ya da hücrelere yerleştirilmektedir. Hücrenin seçimine karar verilirken, kazanım cümlesinde yer alan eylem/eylemsi ile ad unsuruna bakılmaktadır. Eylem ve eylemsiler dikey boyutun, ad unsuru da yatay boyutun seçilmesinde dikkate alınmaktadır. (Arı, 2011; Bümen, 2006; Krathwohl 2002; Özdemir vd. 2015; Tutkun, 2012). Yenilenmiş taksonomi Tablo 1'de gösterilmiştir (Krathwohl, 2002, s. 216):

Tablo 1.
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

	Bilişsel Süreç Boyutu					
Bilgi Boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Krathwohl (2002), her kazanımın taksonomi tablosunda bir veya daha fazla hücrede gösterilebileceğini belirtmektedir. Ancak yenilenmiş taksonomi tablosuna kazanımların nasıl yerleştirileceği ile farklı uygulamalar da görülmektedir. Bekdemir ve Selim'e (2008) göre taksonomik olarak kazanımlar birden fazla bilişsel süreci içeriyorsa, en karmaşık süreç dikkate alınmalıdır. Başka bir ifadeyle bir kazanım hem "anlama" hem de "analiz etme" basamaklarına yönelikse "analiz etme" seçilmelidir. Çünkü analiz etme basamağı bilişsel süreç hiyerarşisinde daha karmaşık ve soyuttur. Aslında hem Bloom'un orijinal taksonomisinde hem de yenilenmiş taksonomide bilişsel kategoriler arasında belli bir hiyerarşik yapı gözetilmiştir. Krathwohl (2002) bu hiyerarşik yapıyı şu şekilde açıklamıştır:

> Orijinal taksonomi gibi, yenilenmiş biçimi de bilişsel süreç boyutunun altı ana kategorisindeki karmaşıklık düzeyinin farklılık gösterdiğine inanılması anlamında bir hiyerarşidir. Hatırlamak anlamaktan, anlamak da uygulamaktan daha az karmaşıktır. Bununla birlikte, yenilenmiş taksonomi öğretmen kullanımına ağırlık verdiğinden, kategorilerin birbiriyle örtüşmesine izin vermek için katı hiyerarşi zorunluluğunu gevşetmiştir. Bu, en açık şekilde "anlama" düzeyinde örneklendirilmiştir. Anlama ile ilişkili bazı bilişsel süreçler (ör. açıklama), "uygulama" ile ilişkili bilişsel süreçlerin en az birinden (ör. yapma) daha karmaşıktır. Ancak, altı boyutun her birinin "merkez noktası" belirlenirse, muhtemelen basitten karmaşığa bir ölçek oluşturulacaktır (s. 214).

Öğretim programlarındaki kazanım formlarının birden çok bilgi türünü ve bilişsel süreci içermesi doğaldır. Çünkü kazanımın içerdiği bilgi, birden fazla alanı referans alabildiği gibi, kazanımın bilişsel süreç içeriği de belirgin bir hiyerarşik sıra izlemeyebilir. Örneğin programda yer alan "T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar." kazanımında eylem "yazmak"tır. Yazmak, bilişsel süreçler içerisinde "yaratma" basamağında yer alan "üretme" sürecidir ve bütün süreçlerden daha soyut ve karmaşıktır. Yazma becerisi; dönüt verme, yanlışları düzeltme, izleme ve değerlendirme gibi belli süreçleri içeren bir beceridir. Bu yönüyle önceki bilişsel süreçler olan hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme basamaklarından bağımsız değildir. Krathwohl (2002) bu durumu "en yakınlık" kavramıyla çözüme kavuşturmaktadır.

Taksonomi tablosu için yapılacak diğer bir işlem ise kazanımın bilgi türünü belirlemektir. Yenilenmiş taksonomiye göre, yukarıda verilen kazanımın bilgi türünü belirlemek için kazanımın ad öbeğine bakılacaktır. Kazanımın ad öbeği "bilgilendirici metin"dir. Ad öbeğinin yüklemle ilişkisi dikkate alındığında, kazanımın yazma sürecini içeren yöntem ve teknikleri bilme becerisine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. O halde, bilgilendirici metnin yazılabilmesi, belli yöntem ve tekniklerin bilinmesini gerektirir ki bu ölçüt "işlemsel bilgi" türünü içermektedir.

Taksonomi Çalışmalarında Görülen Farklılıklar

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre kazanımların bilgi türünü ve bilişsel düzeyini belirleyen çalışmalarda (Çiftçi, 2010; Dalak, 2015; Eyüp, 2012; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Yıldız, 2015) birbirinden oldukça farklı değerlendirmeler görülmektedir. Örneğin metnin ana fikrini belirlemek, akademik çalışmaların bazılarında (Dalak, 2015; Oktay, 2015; Ulum, 2017) anlama, bazılarında ise (Güftâ ve Zorbaz, 2008; Savaş, 2014) analiz etme basamağında gösterilebilmektedir. Bilgi türü ve bilişsel boyutun belirlenmesinde izlenecek yolu belirleyen Krathwohl'un (2002) verdiği örnekler kişisel tercihleri sınırlandıracak nitelikler taşımamaktadır. Yenilenmiş taksonomi için verilen örneklerden birinin çevirisi bu hususu desteklemek amacıyla aşağıda verilmektedir:

> Bir öğrenci, çeşitli akademik amaçlar ve durumlar için dilbilgisi, dil mekaniği ve diğer standart yazılı İngilizce kurallarını kullanarak, fikirler, konular veya temaların örüntü ve ilişkilerini analiz eden orijinal kompozisyonlar yazarak yazabilme yeteneğini gösterecektir (Krathwohl, 2002, s. 215).

Hedef cümle olarak verilen bu örnek üzerinden belirlemeler yapan Krathwohl'a göre cümlede gereksiz unsurlar atılmalı ve cümle sadeleştirilmelidir. Yukarıdaki cümlenin göz ardı edilen unsurlarından sonraki hali "Fikirler, konular veya temaların örüntü ve ilişkilerini analiz eden orijinal kompozisyonlar yazın." biçimine dönüşmektedir. Bu ayıklama yapıldıktan sonra, hedefin bilgi boyutu, "Fikirler, konular veya temaların örüntü ve ilişkileri" ifadesini gerektirmektedir. Cümlenin ad öbeğinde bulunan "örüntü ve ilişkiler" ifadesi kavramsal bilgi ile ilişkilidir ve bu nedenle hedef cümlenin bilgi türü kavramsal bilgi basamağına yerleştirilmektedir. Daha sonra bilişsel süreçlerin tespitine geçilmektedir. Hedefin bilişsel süreç boyutuna yerleştirilmesi ile ilgili olarak cümledeki iki eylem de dikkate alınmaktadır: yazma ve analiz. Bu durumda kompozisyon yazma, yaratma basamağının alt basamağı olan üretme süreci içinde; analiz ise analiz etme basamağında değerlendirilmektedir.

Seçme, sıralama, sadeleştirme ve düzenleme gibi süreçsel işlemler kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir. Çünkü süreçsel işlemler kişinin ön bilgisine, zihin yapısına, ilgi ve ihtiyacına dayalı olarak değişmektedir (Güneş, 2014a). Buna ilaveten yukarıdaki örnekte olduğu gibi, her kazanım cümlesi bilgi türünün veya bilişsel sürecin anahtar sözcüklerini içermemektedir. Aksine kazanım cümlelerinde, gerek bilişsel süreçlerin ve gerekse bilgi türlerinin bazen bitişik, bazen de binişik ilişkiler içermesi, alanlar arasında sınırlama yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle taksonominin basamakları arasında bir belirsizlik olduğunu savunanlar da bulunmaktadır (Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Taksonomik yaklaşımda karşılaşılan başka bir güçlük, uygulama boyutundan soyutlanmış kazanım ifadelerinin alanlarını belirlemektir. Bu güçlük, nispeten bilişsel ve psikomotor alanlara dağılan beceri alanlarına yönelik kazanımlarda ortaya çıkmaktadır. Erden (2004), günlük yaşantımızda sürekli kullandığımız psikomotor davranışlar arasında konuşma ve yazma becerilerini de saymaktadır. Demirel (2014), konuşmayı, bilişsel becerilerle psikomotor becerilerin ortak ürünü olarak değerlendirmekte, okuma becerisini ise bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte çalıştığı bir dizi fiziksel ve zihinsel etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Sever, okumayı bilişsel ve psikomotor alanların birlikte çalışmasından doğan zihinsel bir eylem olarak görmektedir (aktaran Karatay, 2014). Sönmez'e (2001) göre konuşma becerisi öğrenilmiş devinişsel davranışlardandır. Bu tanımlamalara göre bir kazanıma bütünüyle bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor demek mümkün görünmemektedir.

Yapılan çalışmalar (Çiftçi, 2010; Dalak, 2015; Eyüp, 2012; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Yıldız, 2015) taksonomik kategoriler arasında keskin çizgilerin

bulunmadığını göstermektedir. Son dönem dilbilimciler, konuşma süreçlerinde anlamsal, söz dizimsel, morfolojik ve fonolojik işlemlerin birbirini takip ettiğini, sözlü üretim sürecinin kavramlaştırma ve düzenleme gibi bilişsel süreçleri içerdiğini, konuşma sırasında zihinsel işlem ve süreçlerle, bilgileri seçme, işleme ve düzenleme gibi bilişsel basamakların kullanıldığını belirtmektedir (aktaran Güneş, 2014b). Konuşmayı "bireyin başkalarıyla zihinsel etkileşime girmesini" sağlayan bir araç olarak tanımlayan Güneş'e (2014b, s. 14) göre konuşma öğretimi yaklaşımları zamanla fiziksel süreçlerden zihinsel süreçlere doğru evirilmiş, yapılandırıcı dil yaklaşımıyla birlikte konuşma öğretiminde zihinsel beceri ve süreçlere daha fazla ağırlık verilmiştir.

Literatür tarandığında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi esas alınarak Türkçe dersinin temel beceri alanlarıyla ilgili yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki metinler (Yılmaz ve Keray, 2012), okuduğunu anlama (Çiftçi, 2010), etkinlikler (Savaş, 2014; Ulum, 2017), metin altı soruları (Durukan, 2009; Kuzu, 2013; Oktay, 2015), tema değerlendirme soruları (Kurnaz, 2013), dil bilgisi (Eroğlu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014), sınav soruları (Dalak, 2015; Eyüp, 2012; Güfta ve Zorbaz, 2008; Yıldız, 2015) gibi alanları kapsadığı görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş taksonomiye göre analiz eden Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) ile Çerçi'nin (2018) çalışmaları ise bu çalışmayla benzer bir perspektifi paylaşmaktadır. Her iki çalışmada, ortaokul düzeyindeki sınıfların Türkçe öğretim programında yer alan kazanımları bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de çalışma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçların sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır.

Yeni taksonominin, öğretim programlarının genel eğilim ve tutumunu ortaya koymak, kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreçler açısından dağılımını göstermek için önemli bir araç olduğu değerlendirilmektedir. Çalışmada, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bilişsel alanı içeren kazanımların yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç ve bilgi türü boyutlarına göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi "Programın 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyindeki kazanımları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada cevabı aranan alt problemler şunlardır:

1. Beşinci sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Altıncı sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yedinci sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Sekizinci sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Program düzeyinde kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre tasnif etmeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli betimseldir. Betimsel araştırmalar, nitel araştırmalar şemsiyesi altında yer alan modellerden biridir. Nitel araştırmalar, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak" tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin toplanması ve analizini gerektiren bu araştırmalar, dünyanın tek bir gerçeklikten oluşmadığını, aynı durumla ilgili farklı bakış açılarının olabileceğini kabul eder (Büyüköztürk vd., 2016).

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağı, 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'dır. Söz konusu program MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sayfasında

erişime açık biçimde yer almaktadır. Programda yer alan 289 kazanım, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarına göre analiz edilmiş, yapılan değerlendirmeler sonucunda kazanımlar ilgili basamaklara yerleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre doküman incelemesinde yapılan işlem, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analiz edilmesidir. Program (müfredat) yönergeleri eğitim bilimlerinde veri kaynağı olarak kullanılabilen yazılı materyallerden biridir.

Çalışmada, Türkçe Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları taksonomik olarak analiz edilmiş, elde edilen veriler bilgi türü ve bilişsel alana göre kategorilere ayrılmıştır. Bilgi türü ve bilişsel süreçlerin tasnif edilmesi sonucunda, sınıflara ve programın geneline ilişkin ortaya çıkan taksonomik görünüm tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak elde edilen veriler sıklık ve yüzde hesaplamalarına tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır.

Ortaokul düzeyindeki kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarının tasnifinde, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi alanında çalışması bulunan 2 kişilik uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan biri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi alanında yüksek lisans yapmıştır. Diğeri ise Türkçe eğitimi alanında çalışan ve taksonomi alanında yayını olan bir akademisyendir. Bu kapsamda yapılan işlem, araştırmacı tarafından yapılan tasnifin uzman onayına sunulmasıdır. Uzmanlara sunulan görüş formunun ilk sayfasında araştırmacı tarafından yapılan sınıflamanın hangi ölçütlere göre yapıldığı ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Formun sonraki kısımlarında her bir kazanımın bilgi türü ve bilişsel süreç tasnifi, gerekçeleriyle birlikte verilmiştir. Uzmanlardan, yapılan sınıflamayı isabetli bulmaları halinde ilgili kutucuğu işaretlemeleri, aksi durumda kendi düşüncelerini bildirmeleri istenmiştir.

Her iki uzman, kaynakçayla desteklenen sınıflandırmanın kabul edilmesinin daha doğru olacağını şifahen beyan etmiştir. Böylece dinleme becerisinde 48, okuma becerisinde 61, yazma becerisinde 4 kazanım (toplam 113 kazanım) bilişsel süreç boyutuyla kaynakçaya dayandırılarak tasnif edilmiş ve bu durum görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Geriye kalan 176 kazanım her iki uzman tarafından bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirilmiştir. Bilgi türünün belirlenmesinde ise tüm kazanımlar için görüş bildirilmiştir. Kazanımların bilişsel boyutunda, uzmanlarla araştırmacı arasında 39 kazanımla ilgili görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Bu durumdaki kazanımların bilişsel süreci belirlenirken öncelikle görüş birliğine bakılmış, görüş birliğinin sağlanamadığı durumlarda araştırmacının görüşü dikkate alınmıştır. Aynı işlem kazanımların bilgi türü için tekrar edilmiştir. Araştırmacı ile uzmanlar arasındaki uyumun belirlenmesinde Miles ve Hubermann (1994) formülü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan sınıflamanın bilişsel süreç boyutunda, yaklaşık %87 oranında yüksek düzeyli görüş birliği sağlanırken, bilgi türünün sınıflanmasına yönelik uzlaşma oranı yaklaşık %74 civarında kalmıştır. Başka bir deyişle 75 kazanımın bilgi türünde uzlaşma sağlanamamıştır. Miles ve Hubermann'a göre % 70'lik görüş birliği güvenilir bir sonuçtur.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilişsel süreçler için kazanım cümlesinin eylemine, bilgi türü için ad öbeğine bakılmaktadır. Bu kapsamda kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

Kazanımların bilgi türü belirlenirken öncelikle Krathwohl'un verdiği örnekler ve onun belirlediği ilkeler esas alınmıştır. Buna ilaveten literatür taraması (Allan ve Francis, 2018; Arı, 2011; Dalak, 2015; Keray, 2012; Krathwohl, 2002; Mayer, 2002; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Yıldız, 2015) sonucu elde edilen aşağıdaki ölçütlerin kazanımın ad/ad öbeğinde olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre kazanımın ad/ad öbeğinde sadeleştirme ve ayıklamadan sonra aşağıdaki veriler olmalıdır:

Olgusal bilgi için;

Terimler bilgisi: Kazanım cümlesinde derse ilişkin terimler, kelime bilgisi, sayı bilgisi, resim, işaret, şekil bilgisi, noktalama işaretleri, alfabe bilgisi (Keray, 2012) olmalıdır.

Ör. T.5.4.5 Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Özel ayrıntı ve ögeler bilgisi: Kazanım cümlesinde yer, tarih, kişi ve kaynakça bilgileri (Keray, 2012); bir kavramın, bütünün ya da unsurun bazı kısımlarına dair bilgi olmalıdır.

Ör. T.6.3.33 Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Kavramsal bilgi için;

Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi: Kazanım cümlesi kategoriler, sınıflamalar, kısımlar, bölümler ve düzenlemeler (Keray, 2012) içermelidir. Ör: Metin türleri, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, cümlenin ögeleri gibi kategorik bilgiler.

Ör. T.7.3.31 Medya metinlerini değerlendirir.

İlkeler ve genellemeler bilgisi: Cümlede bir unsur diğer bir unsurla veya farklı bilgi parçacıkları ve bölümleri örüntülü ve ilişkili olmalıdır. Cümle, bir parçanın diğerine katkı sunması ya da bir sürecin sonucu ile ilgili tahmin ve çıkarımda bulunulması gibi genellemeler ve bilgiler içermelidir.

Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi: Cümle; yapıları, yapılar (metin gibi) arasındaki ilişkileri, şemaları, kuramlar ve modeller bilgisini içermelidir.

Ör. T.8.3.21 Metni yorumlar.

İşlemsel bilgi için;

Cümle, adımlar dizini veya sırası bilgisini (bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgi), konuya özel yöntem ve teknikler bilgisini (izlenecek yol, sıra, yöntem ve teknikler) içermelidir.

Ör. T.5.4.6 Bir işin işlem basamaklarını yazar.

Üstbilişsel bilgi için;

Cümle strateji kullanma bilgisini (farklı stratejilerin hangi koşullar ve görevlerde en uygun olduğu hakkında bilgi) içermelidir.

Ör. 8.1.14 Dinleme stratejilerini uygular.

Kazanımların bilişsel boyutunun tespitinde, yenilenmiş taksonomi tablosundaki bilişsel süreçler ve bunların alt kategorilerinde belirlenen eylemler dikkate alınmıştır. Çünkü Krathwohl'un yaptığı çalışmalarda eyleme bakılarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Verilen eylemler programda yer alan bütün kazanım cümlelerini kapsamadığından, kazanımların bilişsel boyutunun tespitinde yerli/yabancı kaynaklarda (Arı, 2011; Dalak, 2015; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Krathwohl, 2002; Kurnaz, 2013; Mayer, 2002; Oktay, 2015; Pickard, 2007; Stanny, 2016; Savaş, 2014; Ulum, 2017) belirlenen eylemler derlenmiş, oluşturulan eylem havuzuna göre belirlemeler yapılmıştır. Bilişsel süreçlerin belirlenmesinde cümledeki eylemlerin bağlamsal olarak taşıdığı bilişsel yüke bakılmıştır. Kazanımlar değerlendirilirken kazanım altı açıklamalar da dikkate alınmış, bu açıklamalar doğrultusunda bilgi boyutu ve bilişsel süreçler belirlenmiştir. Kazanımlarla ilgili yapılan tespitler, söz konusu çalışmalardaki belirlemelerle sınanmıştır.

Bulgular

Programda 5 ila 8. sınıfların kazanım toplamı 289'dur. Söz konusu kazanımların dil öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.
2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

	İzleme/Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam
Sınıflar	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	
5. Sınıf	12	17,4	7	10,1	34	49,3	16	23,2	69
6. Sınıf	12	17,6	7	10,3	35	51,5	14	20,6	68
7.Sınıf	14	18,4	7	9,2	38	50,0	17	22,4	76
8. Sınıf	14	18,4	7	9,2	35	46,1	20	26,3	76
Genel Toplam	52		28		142		67		289

Tablo 2'deki kazanımlar incelendiğinde, sınıfların iki kategoriye ayrılarak ele alındığı, kazanım sayılarının 5. ve 6. sınıflarda birbirine yakın, 7. ve 8. sınıflarda ise eşit olduğu görülmektedir. Kazanım sayılarının yüzdelik dağılımına bakıldığında, en az kazanımın konuşma, en fazla kazanımın okuma becerisine ayrıldığı anlaşılmaktadır.

5-8. sınıflarda 190 kazanımın tekrarlandığı tespit edilmiştir. Tekrar edilen kazanımlar dikkate alınmadığında, dinleme/izleme becerisinde 15, konuşma becerisinde 7, okuma becerisinde 53, yazma becerisinde 24 olmak üzere toplamda 99 kazanım belirlenmiştir.

İncelenen sınıflarda tekrarlanmayan kazanım sayıları da tespit edilmiştir. Buna göre 5-8. sınıflarda tekrarlanmayan kazanım sayısı 42'dir. Dinleme/izleme becerisi alanında 4, okuma becerisi alanında 27, yazma becerisi alanında ise 11 kazanım farklılık göstermektedir. Konuşma becerisi alanındaki bütün kazanımlar dört sınıf seviyesi için aynıdır.

5-8. sınıfların dinleme/izleme becerisi alanında 4, konuşma becerisi alanında 16, okuma becerisi alanında 16 kazanım (toplam 36 kazanım) psikomotor alan olarak belirlenmiştir. Yazdıklarını paylaşmaya veya sunmaya yönelik 6 kazanım estetik hazla ilgili olduğu gerekçesiyle duyuşsal boyutta değerlendirilmiştir. Geriye kalan 247 kazanım bilişsel alanda sınıflandırılmıştır.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Taksonomik yaklaşım için yapılacak ilk işlem, kazanımın bilgi türünü, ardından bilişsel süreç boyutunu belirlemektir. Yenilenmiş taksonomiye göre, bilgi türünü belirlemek için kazanımın ad öbeğine, bilişsel süreç için kazanımın eylemine bakılmaktadır. Beşinci sınıf kazanımlarının her iki boyuttaki dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır:

Tablo 3.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		Hatırlama	Anlama		Uygulama		Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	OB	T.5.3.7 T.5.3.8 T.5.4.8 T.5.4.13	T.5.1.2 T.5.1.9 T.5.3.22 T.5.3.34		T.5.2.5 T.5.2.6 T.5.2.7 T.5.3.28	T.5.4.5 T.5.4.11 T.5.4.12	T.5.3.9	T.5.3.29	
	KB		T.5.1.1 T.5.1.3 T.5.1.4 T.5.1.5 T.5.1.6 T.5.3.5 T.5.3.6 T.5.3.11 T.5.3.14 T.5.3.16 T.5.3.17	T.5.3.13 T.5.3.19 T.5.3.20 T.5.3.21 T.5.3.23 T.5.3.24 T.5.3.27 T.5.3.31 T.5.3.32 T.5.4.15	T.5.4.7 T.5.4.16		T.5.3.10 T.5.3.12 T.5.3.30 T.5.3.33	T.5.1.7 T.5.1.10 T.5.1.11 T.5.3.25 T.5.3.26 T.5.4.9	T.5.3.15 T.5.3.18
	İB	T.5.4.6							T.5.4.1 T.5.4.2 T.5.4.3 T.5.4.14
	ÜB				T.5.1.12	T.5.4.4			

OB: Olgusal bilgi; KB: Kavramsal bilgi; İB: İşlemsel bilgi ÜB: Üstbilişsel bilgi

Tablo 3 incelendiğinde, 17 kazanımın olgusal, 35 kazanımın kavramsal, 5 kazanımın işlemsel ve 2 kazanımın üstbilişsel bilgi kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Beşinci sınıflarda 5 kazanım hatırlama, 25 kazanım anlama, 11 kazanım uygulama, 5 kazanım analiz etme, 7 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Programda; beşinci sınıf düzeyinde 12 kazanım dinleme/izleme, 7 kazanım konuşma, 34 kazanım okuma ve 16 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 1 kazanım belirlenmiştir. Bilişsel alanda değerlendirilen kazanım sayısı 59'dur.

Tablo 4.
Beşinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
Bilişsel Süreç	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hatırlama	4	6,8	-	-	1	1,7	-	-	5	8,5
Anlama	4	6,8	21	35,6	-	-	-	-	25	42,4
Uygulama	7	11,9	2	3,4	-	-	2	3,4	11	18,6
Analiz Etme	1	1,7	4	6,8	-	-	-	-	5	8,5
Değerlendirme	1	1,7	6	10,2	-	-	-	-	7	11,9
Yaratma	-	-	2	3,4	4	6,8	-	-	6	10,2
Toplam	17	28,8	35	59,3	5	8,5	2	3,4	59	100

Tablo 4'te, kazanımların 17'si olgusal (%28,8), 35'i kavramsal (%59,3), 5'i işlemsel (%8,5), 2'si üstbilişsel (%3,4) bilgi içermektedir. Bilişsel süreçler bakımından kazanımların 5'i hatırlama (%8,5), 25'i anlama (%42,4), 11'i uygulama (%18,6), 5'i analiz etme (%8,5), 7'si değerlendirme (%11,9) ve 6'sı yaratma (%10,2) boyutundadır. Kazanımların büyük çoğunluğu kavramsal bilgilere yöneliktir. Bilişsel süreç bakımından en fazla yoğunluk anlama basamağına verilmiştir.

Altıncı Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Altıncı sınıfa yönelik kazanımların bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutuna göre taksonomisi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Altıncı Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	OB	T.6.4.13	T.6.1.2 T.6.1.9 T.6.3.30 T.6.3.35	T.6.2.5 T.6.2.6 T.6.2.7 T.6.3.33 T.6.4.5 T.6.4.12		T.6.3.34	
	KB		T.6.1.1 T.6.1.3 T.6.1.4 T.6.1.5 T.6.1.6 T.6.3.5 T.6.3.6 T.6.3.8 T.6.3.9 T.6.3.10 T.6.3.12 T.6.3.14 T.6.3.15 T.6.3.16 T.6.3.17 T.6.3.19 T.6.3.20 T.6.3.21 T.6.3.22 T.6.3.24 T.6.3.25 T.6.3.27 T.6.3.29 T.6.3.31 T.6.4.8	T.6.4.7 T.6.4.9	T.6.3.7 T.6.3.11 T.6.3.26 T.6.3.28	T.6.1.7 T.6.1.10 T.6.1.11 T.6.3.13 T.6.3.32 T.6.4.10	T.6.3.18 T.6.3.23

İB	T.6.4.6				T.6.4.1 T.6.4.2 T.6.4.3 T.6.4.14
ÜB			T.6.1.12	T.6.4.4	

Tablo 5'e göre, 12 kazanım olgusal, 39 kazanım kavramsal, 5 kazanım işlemsel ve 2 kazanım üstbilişsel bilgi kategorisinde yer almaktadır. Altıncı sınıflarda 2 kazanım hatırlama, 29 kazanım anlama, 10 kazanım uygulama, 4 kazanım analiz etme, 7 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Altıncı sınıflarda, 12 kazanım dinleme/izleme, 7 kazanım konuşma, 35 kazanım okuma ve 14 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 1 kazanım belirlenmiş, 58 kazanım bilişsel alanda değerlendirilmiştir.

Tablo 6.
Altıncı Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
Bilişsel Süreç	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hatırlama	1	1,7	-	-	1	1,7	-	-	2	3,4
Anlama	4	6,9	25	43,1	-	-	-	-	29	50,0
Uygulama	6	10,3	2	3,4	-	-	2	3,4	10	17,2
Analiz Etme	-	-	4	6,9	-	-	-	-	4	6,9
Değerlendirme	1	1,7	6	10,3	-	-	-	-	7	12,1
Yaratma	-	-	2	3,4	4	6,9	-	-	6	10,3
Toplam	12	20,7	39	67,2	5	8,6	2	3,4	58	100

Tablo 6'da bilgi türü açısından kazanımların 12'si olgusal (%20,7), 39'u kavramsal (%67,2), 5'i işlemsel (%8,6), 2'si üstbilişsel (%3,4) bilgi içermektedir. 6. sınıf kazanımlarının 2'si hatırlama (%3,4) 29'u anlama (%50,0), 10'u uygulama (%17,2), 4'ü analiz etme (%6,9), 7'si değerlendirme (%12,1) ve 76'sı yaratma (%10,3) boyutunda yer almaktadır. En fazla kazanım bilişsel sürecin anlama boyutunda ve bilgi türünün kavramsal basamağında yer almaktadır.

Yedinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Yedinci sınıflara yönelik kazanımların bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutuna göre taksonomisi Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.
Yedinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		Hatırlama	Anlama		Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	OB	T.7.4.10	T.7.1.2 T.7.1.14 T.7.3.12	T.7.3.30 T.7.3.34	T.7.2.5 T.7.2.6 T.7.2.7 T.7.3.32 T.7.4.5 T.7.4.9 T.7.4.13		T.7.3.33	

KB		T.7.1.1 T.7.1.3 T.7.1.4 T.7.1.5 T.7.1.6 T.7.1.9 T.7.3.5 T.7.3.6 T.7.3.8 T.7.3.11 T.7.3.14 T.7.3.15 T.7.3.16	T.7.3.17 T.7.3.18 T.7.3.19 T.7.3.21 T.7.3.22 T.7.3.23 T.7.3.25 T.7.3.27 T.7.3.28 T.7.3.35 T.7.3.36 T.7.3.37 T.7.4.12	T.7.4.7 T.7.4.8 T.7.4.15	T.7.3.9 T.7.3.10 T.7.3.13 T.7.3.26 T.7.3.29	T.7.1.7 T.7.1.10 T.7.1.11 T.7.1.12 T.7.3.7 T.7.3.31 T.7.4.16	T.7.3.20 T.7.3.24
İB	T.7.4.6	T.7.3.38					T.7.4.1 T.7.4.2 T.7.4.3 T.7.4.11
ÜB			T.7.1.13	T.7.4.4			

Tablo 7'ye göre, 14 kazanım olgusal, 43 kazanım kavramsal, 6 kazanım işlemsel ve 2 kazanım üstbilişsel bilgi kategorisinde yer almaktadır. Yedinci sınıflarda 2 kazanım hatırlama, 32 kazanım anlama, 12 kazanım uygulama, 5 kazanım analiz etme, 8 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Yedinci sınıf düzeyi için, 14 kazanım dinleme/izleme becerisi, 7 kazanım konuşma becerisi, 38 kazanım okuma becerisi ve 17 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 2, bilişsel alanda 65 kazanım yer almıştır.

Tablo 8.
Yedinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
Bilişsel Süreç	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hatırlama	1	1,5	-	-	1	1,5	-	-	2	3,1
Anlama	5	7,7	26	40,0	1	1,5	-	-	32	49,2
Uygulama	7	10,8	3	4,6	-	-	2	3,1	12	18,5
Analiz Etme	-	-	5	7,7	-	-	-	-	5	7,7
Değerlendirme	1	1,5	7	10,8	-	-	-	-	8	12,3
Yaratma	-	-	2	3,1	4	6,2	-	-	6	9,2
Toplam	14	21,5	43	66,2	6	9,2	2	3,1	65	100

Tablo 8'deki kazanımların 14'ü olgusal (%21,5), 43'ü kavramsal (%66,2), 6'sı işlemsel (%9,2), 2'si üstbilişsel (%3,1) bilgi içermektedir. Bilişsel süreç boyutuna göre, 7. sınıf kazanımlarının 2'si hatırlama (%3,1), 32'si anlama (%49,2), 12'si uygulama (%18,5), 5'i analiz etme (%7,7), 8'si değerlendirme (%12,3) ve 6'sı yaratma (%9,2) boyutunda yer almaktadır. Kazanımlar bilişsel sürecin anlama boyutunda ve bilgi türünün kavramsal basamağında yoğunlaşmıştır.

Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Sekizinci sınıflara yönelik kazanımların bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutuna göre taksonomisi Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9.
Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu						
		Hatırlama	Anlama	Uygulama		Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	OB	T.8.4.11	T.8.1.2 T.8.1.13 T.8.3.9 T.8.3.27 T.8.3.32	T.8.2.5 T.8.2.6 T.8.2.7	T.8.3.30 T.8.4.5 T.8.4.10		T.8.3.31	
	KB	T.8.4.19	T.8.1.1 T.8.1.3 T.8.1.4 T.8.1.5 T.8.1.6 T.8.1.12 T.8.3.5 T.8.3.6 T.8.3.7 T.8.3.11 T.8.3.12 T.8.3.13 T.8.3.14 T.8.3.16 T.8.3.17 T.8.3.18 T.8.3.19 T.8.3.20 T.8.3.21 T.8.3.23 T.8.3.28 T.8.3.33 T.8.3.34 T.8.4.20 T.8.3.25 T.8.4.13	T.8.4.7 T.8.4.8 T.8.4.9 T.8.4.15		T.8.3.8 T.8.3.24 T.8.3.26 T.8.3.29 T.8.4.18	T.8.1.7 T.8.1.9 T.8.1.10 T.8.1.11 T.8.3.10 T.8.4.16	T.8.3.15 T.8.3.22
	İB	T.8.4.6	T.8.3.35					T.8.4.1 T.8.4.2 T.8.4.3 T.8.4.12
	ÜB			T.8.1.14	T.8.4.4			

Tablo 9 incelendiğinde, 13 kazanımın olgusal, 44 kazanımın kavramsal, 6 kazanımın işlemsel ve 2 kazanımın üstbilişsel bilgi kategorisinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Sekizinci sınıflarda 3 kazanım hatırlama, 32 kazanım anlama, 12 kazanım uygulama, 5 kazanım analiz etme, 7 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Sekizinci sınıf düzeyi için, 14 kazanım dinleme/izleme becerisi, 7 kazanım konuşma becerisi, 35 kazanım okuma becerisi ve 20 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 2, bilişsel alanda 65 kazanım değerlendirilmiştir.

Tablo 10.
Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
Bilişsel Süreç	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hatırlama	1	1,5	1	1,5	1	1,5	-	-	3	4,6
Anlama	5	7,7	26	40	1	1,5	-	-	32	49,2
Uygulama	6	9,2	4	6,2	-	-	2	3,1	12	18,5
Analiz Etme	-	-	5	7,7	-	-	-	-	5	7,7
Değerlendirme	1	1,5	6	9,2	-	-	-	-	7	10,8
Yaratma	-	-	2	3,1	4	6,2	-	-	6	9,2
Toplam	13	20,0	44	67,7	6	9,2	2	3,1	65	100

Tablo 10'da sekizinci sınıf kazanımlarının 13'ü olgusal (%20,0), 44'ü kavramsal (%67,7), 6'sı işlemsel (%9,2), 2'si üstbilişsel (%3,1) bilgi içermektedir. Kazanımların 3'ü hatırlama (%4,6) , 32'si anlama (%49,2), 12'si uygulama (%18,5), 5'i analiz etme (%7,7), 7'si değerlendirme (%10,8) ve 6'sı

yaratma (%9,2) boyutunda yer aldığı görülmektedir. Kazanımların büyük çoğunluğu kavramsal bilgilere yöneliktir. En fazla kazanım anlama, en az kazanım ise hatırlama basamağında bulunmaktadır.

Program Düzeyinde Kazanımların Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Program kazanımlarının bilişsel boyutunun tespiti için cümle yapıları incelenmiş, bütün kazanımlarda kullanılan farklı eylemlerin/yüklemlerin toplam sayısının 30 olduğu saptanmıştır. Kazanımın hangi beceri alanına ve bilişsel düzeye yönelik olduğunun belirlenmesi için cümledeki yüklem anahtar kelime görevi görmektedir. Bu nedenle böyle bir saptama yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Tespit edilen yüklemlerden "belirler/tespit eder.", "tahmin eder/ tahminde bulunur.", "cevaplar/cevap verir." ve "karşılaştırır/karşılaştırma yapar." yüklemlerinin aynı anlamda kullanıldığı görülmüş ve bu eylemler birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre kazanım cümlelerinde kullanılan eylemlerin sıklık ve yüzdelik oranları aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.
2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanım Cümlelerinin Eylemleri ve Dağılımı

No	Eylem	5. Sınıf *f*	6. Sınıf *f*	7. Sınıf *f*	8. Sınıf *f*	%	Toplam
1	Belirler/tespit eder.	9	9	14	14	15,9	46
2	Kullanır.	10	10	12	12	15,2	44
3	Yazar.	6	5	5	5	7,3	21
4	Tahmin eder/ tahminde bulunur.	4	4	4	4	5,5	16
5	Ayırt eder.	5	4	4	3	5,5	16
6	Cevaplar/cevap verir.	4	3	3	3	4,5	13
7	Uygular.	4	3	3	3	4,5	13
8	Kavrar.	2	2	3	5	4,2	12
9	Okur.	3	3	3	3	4,2	12
10	Değerlendirir.	3	3	3	2	3,8	11
11	Yapar.	3	3	3	2	3,8	11
12	Özetler.	2	2	2	2	2,8	8
13	Açıklar.	1	5	1		2,4	7
14	Yorumlar.	1	2	2	2	2,4	7
15	Sorgular.	1	1	2	2	2,1	6
16	Önerir.	1	1	1	1	1,4	4
17	Canlandırır.	1	1	1	1	1,4	4
18	(Görüş) bildirir.	1	1	1	1	1,4	4
19	Üretir.	1	1	1	1	1,4	4
20	Çıkarımlarda bulunur.	1	1	1	1	1,4	4
21	Düzenler.	1	1	1	1	1,4	4
22	Paylaşır.	1	1	1	1	1,4	4
23	(Formları) doldurur.	1	1	1	1	1,4	4
24	(Sorular) sorar.	1	1	1	1	1,4	4
25	Karşılaştırır/karşılaştırma yapar.			1	2	1,0	3
26	Sunar.			1	1	0,7	2
27	Bulur.	2				0,7	2
28	Fark eder.			1		0,3	1
29	Analiz eder.				1	0,3	1
30	Tanır.				1	0,3	1

Tablo 11'de belirlenen eylemler, bilişsel düzeylerin belirlenmesinde bağlamından soyutlanmadan incelenmiştir. Yani eylemin bilişsel yükü dikkate alınmıştır. "T.5.4.8 Sayıları doğru yazar." ile "T.5.4.6/T.6.4.6/T.7.4.6/T.8.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar./Bir işi işlem

basamaklarına göre yazar." kazanımlarında bulunan eylem yazma üretimi olarak değil, bilinen bir bilginin hatırlanması biçiminde yorumlanmış ve hatırlama sürecine yerleştirilmiştir. Diğer eylemler kategorik olarak birlikte değerlendirilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi tekrarlanma sayısı bakımından anlamlı/belirgin bir şekilde diğerlerinden ayrılan yüklemler "belirler/tespit eder" ile "kullanır" yüklemleridir. Kazanım cümlelerinin yaklaşık %31'i söz konusu yüklemlerle kurulmuştur.

Tablo 11'deki eylemlerin 15'i Krathwohl'un bilişsel düzeylerini vererek belirlediği eylemlerdir: kullan-/ yaz-/ ayırt et-/ uygula-/ kavra-/ değerlendir-/ yap-/ özetle-/ açıkla-/ yorumla-/ üret-/ düzenle-/ karşılaştır-/ analiz et-/ tanı-.

Kazanım eylemleri, aşağıda her bir bilişsel süreç için belirlenen eylem havuzuyla bağlamından koparılmadan sınanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Programa göre oluşturulan eylem ulamları şunlardır:

Hatırlama: tanıma, anımsama, bulma, hatırlama, form doldurma.

Anlama: yorumlama, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma (çıkarımda bulunma), karşılaştırma, açıklama, kavrama, cevap verme, tahmin etme, fark etme, tespit etme, belirleme, ana fikrini/duygusunu bulma, yardımcı fikirleri bulma.

Uygulama: yapma, uygulama, kullanma.

Analiz etme: ayırt etme, analiz etme.

Değerlendirme: sorgulama, düzenleme, değerlendirme, görüş bildirme, önerme.

Yaratma: oluşturma, üretme, yapma, yazma, çözüm üretme, yazılı olarak sunma, soru (sorma) üretme.

Kazanımlar bilişsel süreçlere dağıtılırken öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki eylemler ve bu eylemlerin kapsamını açıklayan akademik yayınlar dikkate alınmıştır. Taksonominin eylem havuzu dışında kalan kazanımlar, tez ve makalelerdeki belirlemeler ışığında dağıtılmış, böylece kişisel tercihler sınırlandırılmıştır.

Tablo 12.
Programın Taksonomik Görünümü

	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
Bilişsel Süreç	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Hatırlama	7	2,8	1	0,4	4	1,6	-	-	12	4,9
Anlama	18	7,3	98	39,7	2	0,8	-	-	118	47,8
Uygulama	26	10,5	11	4,5	-	-	8	3,2	45	18,2
Analiz Etme	1	0,4	18	7,3	-	-	-	-	19	7,7
Değerlendirme	4	1,6	25	10,1	-	-	-	-	29	11,7
Yaratma	-	-	8	3,2	16	6,5	-	-	24	9,7
Toplam	56	22,7	161	65,2	22	8,9	8	3,2	247	100

Tablo 12'ye göre; kazanımların 56'sı olgusal (%22,7), 161'i kavramsal (%65,2), 22'si işlemsel (%8,9) ve 8'i üstbilişsel (%3,2) bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel sürecin hatırlama boyutunda 12 (%4,9), anlama boyutunda 118 (%47,8), uygulama boyutunda 45 (%18,2), analiz etme boyutunda 19 (%7,7), değerlendirme boyutunda 29 (%11,7) ve yaratma boyutunda 24 (%9,7) kazanım yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Kazanımların organizasyonu ve görünürlüğü, genel bir kabulle Bloom'un aşamalı sınıflandırması kullanılarak elde edilmektedir. Buna göre kazanımlar zihinsel düşünme becerilerini içeren bilişsel alan; öğrenmeye yönelik tutum, değer ve alışkanlıkları sınıflayan duyuşsal alan ile fiziksel hareketleri ve bunlarla ilgili becerileri içeren psikomotor alan olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır (Gözütok, 2007). Bu çalışmada yalnızca bilişsel alan üzerinde durulmuştur.

Türkçe Öğretim Programı'nı taksonomik açıdan inceleyen bu çalışmada, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflandırılması ve elde edilen sonuçların benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programının 2018'de yayımlanmasının hemen ardından yapılan ve daha sonra gözden geçirilen bu çalışmada, bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

5 ila 8. sınıflarda dinleme/izleme, konuşma ve okuma becerisi alanında bulunan 36 kazanım psikomotor, yazma becerisi alanındaki 6 kazanım estetik hazla ilgili olduğu gerekçesiyle duyuşsal alan olarak belirlenmiş, geriye kalan 247 kazanım bilişsel alanda incelenmiştir.

Bilişsel alanda sınıflandırılan kazanımların 56'sı ve oransal olarak %22,7'si *olgusal* bilgilere yöneliktir. Kazanımların 161'i ve oransal olarak %65,2'si *kavramsal* bilgidir. Kazanımların 22'si ve oransal olarak %8,9'u *işlemsel* bilgidir. Programın 8 kazanımı *üstbilişsel* bilgi içermektedir. Bu kazanımların oransal karşılığı %3,2'dir.

Dört sınıf birlikte analiz edildiğinde 5. sınıfların farklılaştığı görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıfların tüm bilgi türlerinde benzer istatistiklere sahip olduğu söylenebilir. Üç sınıftan elde edilen verilerin dizi genişlikleri birbirine oldukça yakındır. 6, 7 ve 8. sınıflarda olgusal ve kavramsal bilgi türlerinde 1,5, işlemsel bilgi türünde 0,6, üstbilişsel bilgi türünde 0,3 puanlık dizi genişliği söz konusudur. Yalnızca işlemsel ve üstbilişsel bilgi türleri dikkate alındığında dört sınıf düzeyinde önemli bir ayrışma görülmemektedir. Ancak olgusal ve kavramsal bilgi türlerinde, 5. sınıflar diğer sınıflardan belirgin biçimde ayrışmaktadır. Diğer sınıflarla karşılaştırıldığında, 5. sınıfların olgusal bilgi kategorisindeki dizi genişliği 8,8; kavramsal bilgi kategorisindeki dizi genişliği 8,4'tür. Bu verilerden hareketle 5. sınıfların diğer sınıflara göre farklı kategoride ele alındığı sonucuna varılabilir. Sınıf kategorisinin en alt basamağında bulunan ve yaş itibariyle daha küçük olan 5. sınıflarda hiyerarşik olarak daha basit ve somut bilgilere yer verildiği anlaşılmaktadır.

5 ila 8. sınıflar düzeyinde kazanımların 12'si hatırlama, 118'i anlama, 45'i uygulama, 19'u analiz etme, 29'u değerlendirme ve 24'ü yaratma boyutundadır. Oransal olarak kazanımların %4,9'u *hatırlama,* %47,8'i *anlama,* %18,2'si *uygulama,* %7,7'si *analiz etme,* %11,7'si *değerlendirme* ve %9,7'i *yaratma* basamağındadır. Buna göre kazanımların %70,4'ünün hatırlama, anlama ve uygulamadan oluşan alt düzey bilişsel basamaklara, %29,6'sının analiz etme, değerlendirme ve yaratmadan oluşan üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bilişsel sürecin ilk basamakları basit, son basamakları karmaşık becerilere yöneliktir. Sınıf düzeylerine göre en az kazanımın hatırlama, en fazla kazanımın ise anlama ve uygulama basamağında olması tutarlı bir sonuçtur. Kazanımların ilk ve son basamaklarda dağılımsal olarak daha az yer alması beklenir. Bu durum; alt düzey beceriler için doğrulanırken, üst düzey beceriler için azalan değil, önce artan, sonra azalan bir dağılım görülmektedir. Elde edilen dağılım nedeniyle program tasarısında taksonomik bir ölçeğin kullanılmadığı değerlendirilmektedir. Söz konusu değerlendirmeyi destekleyen diğer bir veri, programda okuma becerisi altında verilen 94 anlama kazanımının dağılımıdır. Taksonomik açıdan bu kazanımların tamamının anlama basamağında yer alması gerekirken, bunların sadece 63'ü bilişsel sürecin anlama basamağında yer almaktadır. Çünkü söz konusu kazanımlar programın "Anlama" başlığı altında yer almaktadır. Anlama başlığı altındaki kazanımlara sınıf düzeyinde bakıldığında; 5. sınıflarda 23 kazanımın 14'ü (%60,9), 6. sınıflarda 22 kazanımın 14'ü (%63,6), 7. sınıflarda 25 kazanımın 18'i (%72), 8. sınıflarda 24 kazanımın 17'si (%70,8) anlama basamağında bulunmaktadır. Buna göre dört sınıfın "anlama"yı içeren kazanımlarının yalnızca %67'si gerçekte anlama basamağındadır. Geri kalanlar daha üst basamaklara yöneliktir.

Kazanımların bilişsel düzeylere dağılım oranı 5. sınıflar dışında benzerlik göstermektedir. Yapılan analizde, 5. sınıfların hatırlama ve anlama basamaklarında diğer sınıflara göre heterojen bir dağılım gözlenmiştir. Oransal dağılım dikkate alındığında, 5. sınıfların hatırlama basamağında 3,7, anlama basamağında 7,6 puanlık dizi genişliği belirlenmiştir. Buna karşılık 6, 7 ve 8. sınıfların hatırlama basamağındaki dizi genişliği 1,5; anlama basamağındaki dizi genişliği yalnızca 0,8'dir. Söz konusu basamaklar alt düzey bilişsel süreçlerdir. Bu durumda, 5. sınıfların bilişsel olarak diğer sınıflardan ayrı tutulduğu söylenebilir.

Bu çalışmada hedeflenen diğer bir sonuç, aynı amacı taşıyan ve tespit edilebilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla Türkçe Öğretim Programı'nı

taksonomik bakış açısıyla inceleyen çalışmalar (Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018) karşılaştırıldığında, her bir kazanımın bilgi ve bilişsel boyutu belirlenirken belli bir uzlaşma sağlanamadığı; ancak kazanımların geneline yönelik sonuçların birbiriyle tutarlık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında, 20 kazanım psikomotor olarak belirlenmiş, geriye kalan 269 kazanım bilişsel alanda tasnif edilmiştir. Dolayısıyla duyuşsal alanla ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. Bu çalışmada bilişsel alan olarak belirlenen kazanım sayısı 247'dir. 36 kazanım psikomotor, 6 kazanım ise duyuşsal alan olarak kabul edilmiştir. Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) psikomotor olarak belirlediği 20 kazanımın 16'sı bu çalışmadaki tasnifle örtüşmektedir. Sözü edilen araştırmacıların psikomotor olarak belirlediği 4 kazanım ise hem çalışmamızda hem de Çerçi'nin (2018) çalışmasında duyuşsal boyutta yer almaktadır. Çerçi'nin (2018) çalışması incelendiğinde, 4 kazanımın duyuşsal boyutta yer aldığı, psikomotor alanla ilişkilendirilen kazanım olmadığı görülmektedir.

Üç çalışma arasındaki farklılık, bilgi türü ve bilişsel süreç boyutunda daha da belirginleşmektedir. Çerçi'nin (2018) sınıflamasına göre programdaki hiçbir kazanım hatırlama boyutunda yer almamaktadır. Aynı şekilde hiçbir kazanımın bilgi türü üstbilişsel değildir. Buna karşılık, Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında kazanımların 19'u hatırlama boyutundayken 2 kazanım üstbilişsel bilgi içermektedir. Bu çalışmadaki verilere göre 12 kazanım bilişsel olarak hatırlama boyutunda yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi içeren kazanım sayısı ise 8'dir.

Sözü edilen çalışmalar incelendiğinde; hatırlama, anlama ve uygulama gibi alt düzey bilişsel basamaklar ile analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel basamaklara dağılan kazanım oranlarının tutarlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmadaki bulgulara göre kazanımların %70,9'u alt düzey, %29,1'i üst düzey bilişsel basamaklara yöneliktir. Çerçi'nin (2018) çalışmasında, kazanımların %71,71'i alt düzey, %28,9'u üst düzey bilişsel basamaklarda yer alırken, Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında, alt düzeydeki kazanım oranı %66,17, üst düzeydeki kazanım oranı ise %33,83'tür. Programın ağırlık merkezini belirleyen bu sonuçlara göre araştırmacılar arasındaki uzlaşma oranı oldukça yüksektir. Buna karşılık, her üç çalışmanın programa ilişkin taksonomik görünümü incelendiğinde her bir kazanıma yönelik tasarruflarda birbiriyle tutarlık göstermeyen sonuçlara varıldığı görülmektedir:

Çerçi'nin (2018) çalışmasında; kazanımların %1,40'ı olgusal, %48,77'si kavramsal, %49,82'si işlemsel bilgi içermektedir. Üstbilişsel bilgiyle ilgili herhangi bir kazanım belirlenmemiştir. Bilişsel süreç bakımından kazanımların %34,74'ü anlama, %28,42'si uygulama, %8,77'si analiz etme, %15,79'u değerlendirme, %12,28'u yaratma basamaklarında yer almış, hatırlama basamağında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı ifade edilmiştir.

Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında; kazanımların %43,87'si olgusal, %18,96'sı kavramsal, %36,43'ü işlemsel, %0,74'ü üstbilişsel bilgi basamaklarında olduğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutuna göre kazanımların %7,06'sı hatırlama, %24,91'i anlama, %34,20'si uygulama, %13,38'i analiz etme, %8,92'si değerlendirme, %11,52'si yaratma basamağında yer almıştır.

Bu çalışmanın verilerine göre kazanımların %22,7'si olgusal, %65,2'si kavramsal, %8,9'u işlemsel, %3,2'si üstbilişsel bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutuna göre kazanımların %4,9'u hatırlama, %47,8 anlama, %18,2'si uygulama, %7,7'si analiz etme, %11,7'si değerlendirme, %9,7'si yaratma boyutundadır.

Aynı amacı taşıyan üç çalışmanın oransal olarak uyumluluk düzeyi incelendiğinde; Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışması ile bu çalışmanın bilgi boyutu bakımından örtüşme oranı yaklaşık %40 civarındadır. Bilişsel süreçlerin tasnifindeki örtüşme oranı ise yaklaşık %72'dir. Bu oran, Miles ve Hubermann'ın (1994) güvenirlik eşiğinin üstünde yer almaktadır. Çerçi'nin (2018) çalışmasındaki tasnifte, kazanım kodları yer almadığından, her bir kazanımın bilgi türü ve bilişsel süreç bakımından karşılaştırılmasıyla elde edilen örtüşme oranı hesaplanamamıştır.

Çalışmalar arasındaki uyum oranını etkileyen diğer bir husus, öteden beri istikrarsız biçimde sınıflanan bazı kazanımlardan kaynaklanmaktadır. Metnin ana fikrini veya ana duygusunu belirlemeye yönelik kazanımlar, bu durumu tipik olarak örneklemektedir. Yakın dönem çalışmalarında (Dalak, 2015; Oktay, 2015; Ulum, 2017) ana fikir bulmayı içeren kazanımlar anlama basamağında yer

almaktadır. Bu çalışmada, hem verilen kaynakça hem de yenilenmiş taksonominin eylem havuzu dikkate alınmış, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak (Dalak, 2015; Keray, 2012; Ulum, 2017) çıkarımda bulunmak veya sonuç çıkarmak olarak değerlendirilmiştir. Bir metindeki ana fikir ile bu fikri destekleyen yardımcı fikirleri tespit etmenin bilişsel süreçleri muhtemelen benzerlik taşımaktadır. Dolayısıyla her iki kazanım için aynı ölçütler işletilmiş, ilgili kazanımlar bilişsel sürecin "anlama" boyutuna yerleştirilmiştir. Ana ve yardımcı fikirlerin bulunması ile ilgili kazanımlar, Güftâ ve Zorbaz (2008) ile Savaş'ın (2014) çalışmalarındakine benzer biçimde, Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında bilişsel sürecin analiz etme boyutunda yer almıştır. Sonuç olarak, benzer perspektif taşıyan taksonomi çalışmalarında genel bir uzlaşma sağlanamadığı anlaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Taksonomi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri alanlarının öğretim programlarındaki ağırlık düzeyini belirlemede etkili bir araç olarak kullanılabilir.
2. Türkçe öğretim programındaki eğitim ve öğretim süreçlerinin ölçülebilir biçimde formüle edilmesinde, performans ve yeterliklerin izlenmesi ve değerlendirilmesinde taksonomi yol gösterici olabilir.
3. Temel dil becerilerinin oransal olarak Türkçe öğretim programda dengeli biçimde yer alması, taksonomik ölçekler kullanılarak sağlanabilir.
4. Türkçe öğretim programını geliştirme sürecinde amaçlar ile kazanımların, programın uygulanma sürecinde ise kazanımlarla etkinliklerin uyumlu olması için taksonomiden yararlanılabilir.
5. Taksonominin bilgi ve bilişsel boyutları nasıl yapılandırdığına ilişkin yeterli birikim, program geliştirme uzmanlarına ve Türkçe öğretmenlerine kuram ve uygulamada önemli katkılar sunabilir.
6. Taksonomik ölçekler kullanılarak hazırlanan öğretim programlarında, temel becerilere yönelik öncelikler daha belirgin olduğundan, öğrenme süreçleri öğretmen tarafından uygulanabilir biçimde planlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %70, 2. yazar %30 oranlarında bu çalışmaya katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Allan, C. O. ve Francis, P. H. (2018). *Curriculum foundations, principles and issues*. Essex: Pearson Education Limited.

Altındağ, M. ve Demirel, Ö. (2013). Yeni taksonominin 11'inci sınıf dil ve anlatım dersi öğrenme ürünlerine katkısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 1-13.

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 749-772.

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(1), 13-25.

Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 185-196.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Büyükalan Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, *18*(4), 1550-1573. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.632521

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çerçi. A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *6*(2), 70-81.

Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *TÜBAR-27*, 185-200.

Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.

Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, *181,* 84-93.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, *1*(1), 72-80.

Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 965-982.

Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* İstanbul: Ekinoks Yayınları.

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 205-218.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 123-148.

Güneş, F. (2014a). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *9,* 59-74.

Güneş, F. (2014b). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-27.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 45-52.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Köğce, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış. *İlköğretim Online*, *8*(3), 1-7.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2

Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, *41*(4), 224-232. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_4

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.

Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(39), 145-159.

Özdemir, M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 363-375.

Pickard, J. M. (2007). The new Bloom's taxonomy: An overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, *25*(1), 45-55.

Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Stanny C. J. (2016). Reevaluating Bloom's taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student. *Learning Education Sciences 6*(4), 1-12. DOI: 10.3390/educsci6040037

Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39*(1),* 1-19. DOI: 10.1007/s10780-008-9039-2

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education. 2*(1), 14-22.

Ulum, H. (2017). *MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Ülper, H. ve Yalınkılıç K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 449-461.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık.

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

Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(2), 479-497.

Yılmaz, E. ve Keray B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(2), 20-31.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 479-509.

Extended Abstract

Introduction

Bloom's taxonomy is a framework of learning objectives that educators use for categorizing learning goals. The categories in the taxonomy are ordered from simple to complex, easy to difficult, and from concrete to abstract. The taxonomy comprises three learning domains: cognitive, affective, and psychomotor. The cognitive domain is the first part of the taxonomy and includes those objectives that deal with thinking skills. The second is the affective domain, and it includes objectives that describe changes in attitudes, values, and habits. The third is the psychomotor domain. It includes objectives related to motor and movement skills. This study focuses on the cognitive domain.

Method

This study aims to classify the cognitive and knowledge dimension of Turkish Course Curricula objectives based on Bloom's Revised Taxonomy. The research model is descriptive. Descriptive research is a type of research in which qualitative data collection tools such as document analysis, interview, and observation are used, and a process in which holistic and realistic perceptions of events in natural environments is followed (Yıldırım and Şimşek, 2018). Büyüköztürk et al. (2016) assert that this type of research involves collecting analyzing non-numerical data, and does not see the world as an absolute unity.

Research data were analyzed using the document analysis method. Document analysis is the systematic examination of existing records or documents which contain information about the topics to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2018). Curriculum guidelines are also one type of written documents used as data sources in educational sciences.

The study firstly defined the cognitive dimension of the Turkish Course Curricula objectives and the criteria for determining the types of knowledge clearly. Then, learning objectives in the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade curricula were analyzed taxonomically. As the third step, the objectives were classified into two dimensions as *knowledge* and *cognitive*. The overall taxonomic results were then presented in tables. As the final step, descriptive statistics (frequency and percentage) were used.

Content validity was achieved using item relevance ratings by two experts. The experts were asked to rate each objective on how well it fit the knowledge or the cognitive dimension. They were asked to put a tick on the corresponding boxes to indicate agreement. Using the available literature, experts classified the objectives into the two dimensions. To determine agreement between coders, Miles and Huberman's (1994) formula was used. The values for both dimensions were above the 70% cut-off criterion, and content validity was statistically established.

Result and Discussion

The results are as follows:

36 of the listening, speaking, and reading objectives (5^{th}-8^{th} grades) were placed in the psychomotor, 6 of the writing objectives were in the affective, and the remaining 247 objectives were placed in the cognitive domain. The objectives in the affective domain dealt with aesthetic pleasure.

56 objectives were about factual, 161 were conceptual, 22 were procedural, and 8 were about metacognitive knowledge. All of those objectives were placed in the cognitive dimension. 12 objectives fall into remembering, 118 understanding, 45 applying, 19 analyzing, 29 evaluating, and 24 creating categories. This means that 70,4% of these objectives focus mainly on lower levels in Bloom's Revised Taxonomy (remembering, understanding, applying), while only 29,6% on higher levels (analyzing, evaluating, creating).

Another important finding is the similarity between the results in previous studies and the current study. Literature provides enough evidence to support the study findings. Büyükalan-Filiz and Yıldırım (2019) and Çerçi (2018), for example, shared partially similar results with this study.

The comparison of the agreement rates among these three studies are as follows: agreement rates in the current study and Büyükalan-Filiz and Yıldırım's (2019) study are 40% and

72% for the knowledge and cognitive dimensions respectively. Çerçi's (2018) study does not include learning objectives. Therefore, agreement rates could not be calculated. As a result, no general agreement could be reached in taxonomy studies highlighting the same issues.

Uluçay, M. (2021). Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesi ile derlem temelli sıklık listelerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1443-1468.

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

Geliş/Received: 12.08.2021 Kabul/Accepted: 28.10.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Öncesi Çocuklarının Kelime Hazinesi ile Derlem Temelli Sıklık Listelerinin Karşılaştırılması

Melike ULUÇAY[*]

Öz

Bu çalışma 60 ay ve üzeri okul öncesi çocuklarının en sık kullandıkları ilk 1000 kelime ile derlem temelli çeşitli listeleri karşılaştırarak, okul öncesi çocuklarının dil edinim sürecinde kullandıkları kelimelerin bu listelerden ne ölçüde farklılaştığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çocukların kelime hazinesini tespit etmek için sekiz hafta süreyle etkileşimli okuma yöntemiyle kitap okunmuş, çocuklar konuşturularak söyledikleri her söz kayıt altına alınmış ve kelime havuzu oluşturulmuş böylece sıklık listesi elde edilmiştir. Bütüncül çoklu durum deseni kullanılan çalışmada okul öncesi çocuklarının kelime sıklık listesi ile genel bir derlem olan A Frequency Dictionary of Turkish'in, Hedef Kelime Listesi'nin, çocuk kitaplarının, 1. Sınıf Türkçe ders kitabının ve ilkokul öğrencilerinin ilk 1000 kelimesi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile A Frequency Dictionary of Turkish'in ilk 1000 kelimesi ve 1. Sınıf Türkçe Kitabının ilk 1000 kelimesi arasında farklılaşma oranının daha fazla; Hedef Kelime Listesi, çocuk kitapları ve ilkokul öğrencilerinin ilk 1000 kelimesi arasında farklılaşma oranının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, kelime hazinesi, kelime sıklığı

A Comparison of Preschool Children's Vocabulary and Corpus-Based Frequency Lists

Abstract

The aim of this study, comparing 60 months and older pre-schoolers' first most frequently used 1000 words with various corpus-based lists, is to reveal the extent to which the words used by preschool children in the language acquisition process differ from these lists. To determine the vocabulary levels of the children, interactive reading method was applied for eight weeks, any vocabulary produced by the children was recorded, a word pool was created, and thus a frequency list was obtained. In the study in which a holistic multi-case design was used, the frequency list of preschool children and the first 1000 words of A Frequency Dictionary of Turkish, which is a general corpus, the first 1000 words of Target Word List, the first 1000 words of a children's book, the first 1000 words of 1st grade Turkish textbooks, and the first 1000 words of primary school students were compared. As a result, the rate of differentiation between the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of the A Frequency Dictionary of Turkish, and the first 1000 words of the 1st Grade Turkish Book was found to be quite high while it was seen that there was less differentiation between the Target Word List, children's books, and the first 1000 words of primary school students.

Keywords: Preschool, vocabulary, word frequency

Giriş

Anne karnındayken sesleri duymaya başlayan, dünyaya geldiğinde ağlayarak iletişim kuran bir bebek 1 yaşından itibaren üretici kelime hazinesindeki sınırlı sayıda olan ilk kelimelerini kullanarak o zamana kadar sadece kapısından bakabildiği dilin dünyasına adım atar. Çocuk önce ihtiyaçlarını ifade

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Erzincan, melikeulucay@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0001-6333-1286

etmek için dili bir araç olarak kullanırken devam eden süreçte dünyayı anlamak, her yönüyle kendini ifade etmek, sosyalleşmek ve içinde yaşadığı toplumda kendine bir yer edinebilmek için dili bir araç olarak kullanmaya devam eder.

Dil; seslerin birleşmesiyle heceler, hecelerin birleşmesiyle kelimeler, kelimelerin birleşmesiyle kelime grupları ve cümlelerin oluştuğu çok düzenli ve sistemli bir yapıdır. Bu sistemli düzen insanoğlunun dil öğrenme sürecinde de kendini gösterir. Bebekler öncelikle ses çıkarırlar; ardından heceler, hecelerden sonra kelimeler ifade eder ve 18. aydan itibaren cümle kurmaya başlarlar. Bu sıralı düzen hiçbir bebek ve çocukta değişmez ancak çeşitli faktörlerin etkisiyle daha hızlı ya da daha yavaş devam edebilir. Hayat boyu devam eden dil gelişiminin en kritik dönemi okul öncesi dönemde, her çocuğun dil gelişiminin -çeşitli faktörlerden etkilendiği için- farklılıklar gösterebildiğini belirten birçok çalışma yapılmıştır (Dereli ve Koçak, 2005; Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Ergin, 2012; Eryılmaz, Uladı, Geyik ve Öztürk, 2019; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014; Yıldırım, 2008). 0-6 yaşlarda beden, dil ve zihin gelişimi çok hızlı ilerlemektedir. Bu dönemdeki gelişmeler çocuğun yaşamını ve geleceğini belirleyici olmaktadır (Güneş, 2010, s. 28). Okul öncesi dönemde dil gelişimi hızlı bir seyir takip eder, bu seyrin desteklenmesi çocukta hem sosyal gelişmeyi hem de zihinsel gelişmeyi beraberinde getirir (Ayrancı, 2018, s.17). Dilin kazanılması, doğrudan çocuğun bilişsel gelişimine dayanmakta olup zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama, kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir (Karacan, 2000b).

Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi; bir bireyin ana dilinde ya da öğrendiği bir yabancı dilde bildiği, zihninde anlamlandırabildiği ve kendini ifade ederken kullandığı bütün kelimelerdir. Kelime hazinesinin iki boyutu vardır. Birincisi; anlama sürecinde duyulan, zihinde yer bulan ve anlamının bilindiği ya da bağlama göre anlamlandırılabilen kelimelerden oluşan alıcı kelime hazinesidir. İkincisi ise anlatım sürecinde aktif olarak kullanılan kelimelerden oluşan üretici kelime hazinesidir.

Dilin anlaşılması kullanılmasına öncülük eder, bir başka deyişle çocuklar dili kullanmadan çok önce kelimeleri ve cümleleri anlarlar (Karacan, 2000a: 265). Yani bebeklerin henüz konuşmaya başlamadan önceki dönemlerinde alıcı kelime hazineleri işlemeye başlar. Duyulan her kelime zihinde yer alan alıcı kelime hazinesine eklenir ve duyulma sıklığına bağlı olarak bebeğin konuşmaya başladığı dönemde üretici kelime hazinesinde kullanılmaya başlar.

Dil gelişiminin önemli aşamalarından biri olan kavram geliştirme süreci yaş ve yaşantılarla ilgilidir. Bilişsel gelişim dönemine uygun olarak karşılaşılan uyarıcılarla öğrenilen kavramlar ve kelimeler artmaktadır. Böylece gelişen kelime hazinesi temel dil becerilerini desteklemektedir. Kelime hazinesi düşünce üretilmesi ve geliştirilmesi sürecinde de önemli bir rol oynar. Bu süreçte zihindeki alıcı kelime hazinesine katılan yeni kelime, kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler sayesinde duygu ve düşünce dünyası zenginleşir, geliştirilen yeni duygu ve düşünceler dile kelimelerle dökülerek varlık bulur. Bu kelimelerin varlık bulması, duygu ve düşüncelerin verilmek istenen mesaja göre zihindeki üretici kelime hazinesi içinde yer alan en uygun kelimelerin seçilmesi ve dilsel kodların oluşturulması yoluyla gerçekleşir.

Çocuğun kelime hazinesini tespit etmek dil gelişimini takip etmek adına önemlidir ancak okul öncesi dönem çocuklarından sözlü veri toplamak ve çocukların kelimelerin anlamlarını gerçekten bilip bilmediklerini tespit etmek zor ve zahmetli bir iştir. Çünkü bir kelimeyi bilmek sadece söylenişini bilmek değil anlamıyla birlikte bilmek demektir. Hurlock'a göre; konuşmanın iki kriteri vardır:

1.Çocuğun söylediği kelimelerin anlamını bilmesi, çıkarılan seslerin belirli bir objeye karşılık getirilerek kullanılmasıdır.

2.Çocuğun söylediği kelimelerin, başkaları tarafından anlaşılabilecek şekilde düzgün olmasıdır. (aktaran: Özbaydar, 1970).

Dilin ustaca kullanılmasının ve inceliklerinin öğrenilmesinin 5-10 yaşları arasında olduğu kabul edilmekle birlikte, çocukların büyük bir çoğunluğu, temel dil kazanma sürecinin önemli bir bölümünü, 5-6 yaşlarında gerçekleştirmektedir. (Yapıcı, 2004, s. 6) 5 yaşındaki bir çocuk objeleri işlevlerine göre tanımlar; hız, sayı, zaman ve uzam kavramları gelişmiştir. 5-6 kelimeli cümle kurar. Birçok zıt kavramı anlar. Farklı zamanları ve çeşitli cümle kalıplarını kullanabilir. Cümleyi değişik biçimlerde kurabilir.

Kendi yanlışlarını kendisi düzeltir. (Ayrancı, 2018; Karacan, 2000a) Bu yüzden 5 yaştan itibaren kelime hazinesini tespit etmek çok daha kolaylaşır. 48-72 ay arasındaki çocuklar üzerinde kelime hazinesi ile ilgili çalışmalar daha fazla yapılmaktadır. Ülkemizde çalışmaların çoğunda kelime hazinesinin sosyoekonomik düzey, yaş aralığı, cinsiyet, teknoloji kullanımı gibi değişkenlere göre değişip değişmediği ya da çocukların dil yapılarının nasıl bir gelişim gösterdiği araştırılmıştır. (Altun, 2019; Aydoğan ve Koçak, 2003; Savaş ve Turan, 2011; Dereli, 2003, Derman, 2017) Bu çalışmaların çoğunda okul öncesi çocuklarının kelime hazinesini ölçmek için genelde resimli kelime testlerinin uygulandığı görülmektedir. (Dereli ve Koçak, 2005; Erdoğan vd. 2005; Ergin, 2012; Eryılmaz vd., 2019; Koçak vd. 2014; Derman, 2017; Yıldırım, 2008).

Jonhston'a (1993) göre (aktaran Işıtan ve Turan, 2014, s. 108) çocuğun gerçek dil performansına ilişkin en güvenilir bilgi doğal iletişim ortamında gözlem ve dil örneği analizi ile sağlanmaktadır, bu nedenle gerçek iletişim ortamından alınan doğal dil örneği analizi değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olarak düşünülmektedir. Ülkemizde öğrencileri konuşturarak sözlü veri elde etme yoluyla yani dil örneği alınarak yapılan çalışmalar daha azdır. (Acarlar, 2005; Aktürk, 2012; Savaş ve Turan, 2011). Kelime hazinesi belirleme çalışmalarında yazılı veya sözlü veri yoluyla elde edilen sıklık listeleri ana dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Aksan (2000) bir dilde en sık kullanılan ilk 1000 kelimenin o dille yapılan üretimlerin yaklaşık %80'ini karşıladığını söyleyerek sıklık listelerindeki ilk 1000 kelimenin temsil gücünü ortaya koyar. Sıklık listelerinden çok daha hacimli olan derlem çalışmaları da dil öğretiminde önemlidir. Karadağ (2019a) dilin genel amaçlı olarak öğretiminde derlem temelli sıklık listelerinin veya sıklık sözlüklerinin kullanılmasının son derece işlevsel olduğunu belirterek dil öğretiminde dilde en sık kullanılan birimlerin öncelikli olarak öğretiminin hedeflendiğini vurgular. Bu yüzden her seviyede derlem temelli sıklık listeleri oluşturulması kelime öğretiminde işlevsel olarak kullanılması bakımından önemlidir. Bir dil için oluşturulmuş derlem temelli sıklık listesi dilin genel görünümünü temsil etmektedir. Böyle bir liste ile özel amaçlı hazırlanan sıklık listelerinin karşılaştırılması iki liste arasındaki ortaklığı ve ayrılığı göstermekte, böylece elde edilen veriler dil öğrenme ve öğretme sürecinde yönlendirici olmaktadır. Karadağ (2019a) genel derlemlerin dilin genel görünümünü ortaya koyduğu için bu görünümde fazla soyut kelime yer aldığını belirtir ve bu yüzden alt yaşlarda (okul öncesi ve temel eğitim düzeyi) bulunan çocukların soyut düşünce gelişimi henüz gerçekleşmediği için genel derlemlerin çocukların dil eğitiminde işlevsel olmadığını belirtir.

Bu çalışmada 60 ay ve üzeri okul öncesi çocuklarının kelime hazinesi tespit edilmiş, sıklık listesi elde edilmiş ve bu liste derlem temelli çeşitli listelerle karşılaştırılmıştır. Okul öncesi çocuklarının dil edinim sürecinde kullandıkları kelimelerin çeşitli sıklık listeleriyle ne ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesindeki ilk 1000 kelime ile Aksan ve arkadaşlarının (2017) *A Frequency Dictionary of Turkish* (Türkçe Sıklık Sözlüğü) adlı çalışmalarındaki ilk 1000 kelime arasında ne kadar farklılık vardır?

2. Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesindeki ilk 1000 kelime ile Karadağ'ın (2019b) *Kelime Öğretimi* kitabında yer alan "Hedef Kelime Listesi"nin ilk 1000 kelimesi arasında ne kadar farklılık vardır?

3. Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesindeki ilk 1000 kelime ile çocuk kitaplarının ilk 1000 kelimesi (Baş, 2006) arasında ne kadar farklılık vardır?

4. Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesindeki ilk 1000 kelime ile 1. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki ilk 1000 kelime arasında ne kadar farklılık vardır?

5. Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesindeki ilk 1000 kelime ile ilkokul öğrencilerinin ilk 1000 kelimesi (Karadağ 2005) arasında ne kadar farklılık vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2013: 97) göre durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve

raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Bu çalışmada birden çok durum olduğu, her bir durum bütüncül bir yaklaşımla incelendiği ve birbiriyle karşılaştırıldığı için bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çalışmadaki durumu, okul öncesi çocuklarının en sık kullandığı ilk 1000 kelime ile çeşitli sıklık listelerinin karşılaştırılması oluşturmaktadır.

Katılımcılar ve İnceleme Nesneleri

Araştırmanın katılımcılarını Erzincan ilinin 4 farklı bölgesinden seçilen okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 60 ay ve üzeri yaş grubundaki 17 kız, 13 erkek olmak üzere 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın inceleme nesnesini ise söz konusu çocuklardan sözlü dil yoluyla elde edilen kelime havuzu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Okul Öncesi Eğitimi Programı, okul öncesi ders kitapları, okul öncesi çocuklarının hazırbulunuşluk düzeyleri ve alan uzmanlarının görüşü alınarak çalışma için farklı 8 tema belirlenmiştir. Farklı temalar çocukların kullandığı kelimelerin çeşitliliğini tespit etmek bakımından önem taşımaktadır. Bu temalar hayal gücü, paylaşım, yardımseverlik, temizlik, kıskançlık-sevgi, aile-anne sevgisi, arkadaşlık aile bağları temalarıdır. Belirlenen temalara göre seçilen 8 hikâye kitabı için alan uzmanlarından kitapların çalışma kapsamında kullanılabilir olduğuna yönelik onay alınmış ve bu kitaplar çocuklara etkileşimli olarak okunmuştur. Çalışmada okunan kitaplar ve bilgileri Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmada Kullanılan Çocuk Kitapları

Sıra	Kitabın Adı	Yazar	Yayınevi	Sayfa Sayısı	Yayım Tarihi
1.	Kırmızı Fili Gördünüz mü?	Ferit Avcı	Can Çocuk Yayınları	24	2007
2.	Aydedeyi Saklayan Çocuk	Özdilek Erdem	Kök Yayıncılık	16	2002
3.	Tombik Ayı Teşekkür Ediyor	Karma Wilson-Jane Chapman	Pearson Yayınları	35	2015
4.	Burun	Yekta Kopan	Marsık Kitap	24	2009
5.	Kıskanç Kurbağa Eda	Tülin Kozikoğlu	Redhouse Kidz Yayınları	28	2015
6.	Memo ve Ay	Alice Briere Haquet	Mavibulut Yayıncılık	36	2016
7.	Minik Ayı Vadu Arkadaş Arıyor	Ayfer Gürdal Ünal	Can Çocuk Yayınları	32	2017
8.	Babamın Burnundan Düştüm	Ayla Çınaroğlu	Uçanbalık Yayınları	24	2010

Etkileşimli okuma sırasında çocuklara kitaptaki resimler, konu ve olaylarla ilgili Whitehurts ve Zevenbergen'in (2003) belirlediği soru tipleri dikkate alınarak "tamamlama", "hatırlama", "açık uçlu", "ne-neden-niçin", "geliştirme" soruları sorulmuş böylelikle hikâye okuma öncesi, süresi ve sonrasında çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Uygulamalar sekiz hafta boyunca, haftada bir gün yapılmıştır ve her bir çocuk için uygulama ortalama 10 dakika sürmüştür. Etkileşimli okuma yöntemiyle hikâye okuma etkinliği yapılırken çocukların söylediği her söz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Sınıf ortamında çocukların hep bir ağızdan konuştukları ve birbirlerinin sözlerini taklit ettikleri pilot uygulamalar sırasında tespit edilmiş

dolayısıyla çalışmanın güvenilirliğini artırmak için ve veri toplama sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için çocuklarla uygulama sınıf ortamında ancak ders dışında yapılmıştır.

Ses kayıtları ile elde edilen 21299 kelimeden oluşan dil örneği önce bilgisayar ortamına yazı olarak aktarılmıştır. Ardından çocukların konuşma dilinde kullandıkları kelimeler, telaffuzları hatalı olan kelimeler ve ağız özelliği taşıyan kelimeler Standart Türkiye Türkçesine göre düzeltilmiştir. Rakamlar yazıyla ve aralarına (+) işareti konularak yazılmıştır. Ayrı yazılan birleşik kelimeler ve sözlükte yer almamasına rağmen kalıplaşmış olan kelimeler aralarına (+) işareti konularak yazılmıştır. Özel isimler, ayırt edilebilmeleri için "*" işareti ile deyimler ise "#" işareti ile belirtilmiştir. Bu işlemler yapıldıktan sonra oluşturulan metin havuzu Simple Concordance 4.07 programı ile işleme tabi tutularak 21299 kelime hazinesi unsurundan oluşan kelime sıklık listesi elde edilmiştir. Listede yer alan fiillerdeki çekim ekleri ve fiilimsi ekleri atıldıktan sonra fiil kök, gövde veya tabanlarına "-" işaret konulmuştur. Aynı kök ya da gövdeye eklenmiş olan çekim ekleri atılarak bu kök veya gövdeye ait olan sıklık hesaplanarak söz konusu kelimenin sıklığına eklenmiştir. Havuzlarda yer alan eş sesli kelimeler tespit edilmiştir. Uzatılan ünlemler kısaltılarak yazılmıştır. Kelime listesinin oluşturulmasında ve analiz edilmesinde kelimelerin geçtiği yerleri ve sıklıklarını gösteren Simple Concordance Program 4.07 ile Microsoft Excel yazılımları kullanılmıştır.

Hazırlanan kelime listesi ile karşılaştırılacak olan diğer 5 liste içinde yer alan parantezli kelimelerin benzer fakat birbirinden farklı olan açıklamaları eşleştirilmiştir. Ardından listelerin ilk 1000 kelimeleri karşılaştırılmış ve böylece ortak kelimeler, bunların oranları, listelerin birbirleriyle ne kadar uyumlu oldukları ve ne kadar farklılaştıkları tespit edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Karar tarihi= 18.10.2017
Belge sayı numarası= 77629021-44-E.16967303

Bulgular

Okul Öncesi Çocuklarının Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2.
Okul Öncesi Çocuklarının Toplam ve Farklı Kelime Sayıları

Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Toplam/Farklı Kelime Oranı
21299	1732	12,29

Tablo 2., 60 ay ve üstü okul öncesi çocuklarının etkileşimli okuma yapılarak elde edilen sözlü verilere göre kullandıkları toplam kelime sayısının 21.299 olduğunu göstermektedir. Çocukların kullandığı birbirinden farklı kelime sayısı ise 1732'dir. Toplam kelimelerin farklı kelimelere oranı 12,29'dur. Bu bulgu çocukların konuşmalarında geçen her farklı kelimenin ortalama olarak 12,29 kez tekrar ettiğini göstermektedir.

Tablo 3.
Okul Öncesi Çocuklarının İlk 1000 Kelimesi

S.	**Kelimeler**	105	bul-	49	daha	31	diş	22	ara-
810	da/de	103	al-	49	doğru	31	hem	22	benze-
697	o	98	burun	49	küçük	31	kal-	22	benzet-
630	bir	94	belki	48	köpek	30	kuş	22	bütün
505	çünkü	94	yer	48	paylaş-	29	aklına gel-	22	dolap
493	ben (zamir)	92	işte	48	üst	29	dışarı çık-	22	hediye et-
399	bil-	91	bir tane	47	ee	29	gir-	22	ile
379	şey	88	gör-	47	iki	29	kötü	22	kadar
362	ol-	87	güzel	47	iyi	28	gece	22	kız
327	olabil-	85	ne	46	çamur	28	ışık	22	uzun
313	oyna-	85	ora	45	bebek	28	izle-	22	zürafa
298	çok	82	diye	45	değil	28	teşekkür et-	21	ağız
290	için	75	ver-	44	bazen			21	at-
288	anne	72	ayı	44	ilgili	27	fırçala-	21	çalış-
274	başka	72	hiç	43	bura	27	o yüzden	21	falan
259	var	71	yani	43	düşün-	27	sen	21	temizle-
249	arkadaş	71	yıka-	42	herkes	26	aç-	21	ye-
240	yap-	69	hiçbir	42	topla-	26	ayak	20	aynı
226	sonra	68	düş	41	yemek	26	kıskan-	20	bir kere
214	iste-	68	getir-	40	en (zarf)	26	uyu-	20	biraz
207	git-	67	yardım et-	40	kurbağa	26	yan	20	dur-
205	sev-	65	ya da	40	nasıl	25	bile	20	gerek-
190	de-	64	hayır (xevet)	39	araba	25	çağır-	20	hemen
172	ama			39	şu	25	çiçek	20	kaç-
171	yok	63	ay dede	39	top	25	karanlık	20	koy-
166	ki	63	söyle-	38	kardeş	25	yemek ye-	20	leylek
159	gel-	62	kendi	38	şöyle	24	fikir	20	üzgün
154	biz	62	üzül-	38	yağmur	24	kaybol-	20	yatak
154	mı/mi/mu/mü	62	zaman	37	büyük	24	mikrop	20	zorlan-
		60	el (organ)	37	sadece	24	saç	19	Allah
151	böyle	60	hayvan	37	tavşan	24	yardım	19	aa
151	çık-	58	merdiven	36	zıpla-	23	abla	19	ağaç
146	oyuncak	57	her	35	güneş	23	bir sürü	19	amca
144	ay (uydu)	57	ya (bağlaç)	34	bırak-	23	hepsi	19	göz
143	evet	57	yüz (çehre)	34	iç	23	hikâye	19	kalp
141	mesela	55	hep	34	okul	23	koş- (koşu)	19	karın
139	oyun	54	gibi	33	tabii (elbette)	23	nere	19	kulak
117	çocuk	53	öyle			23	oda	19	tablet
117	ve	52	bak-	33	unut-	23	Su	19	temiz
112	fil	51	biri	32	balık	23	tane	19	tırman-
106	bu	51	dışarı	32	doktor	23	yat-	18	büyü-
106	ev	51	kedi	32	zaten	22	canı sıkıl-	18	hıı (ünlem)
105	baba	50	insan	31	akşam	22	ad	18	kandır-

18	kırmızı	14	tut-	11	dünya	9	Ebrar	8	kat
18	o kadar	14	yürü-	11	erkek	9	acı- (ağrı)	8	kez
18	sevin-	13	adam	11	et-	9	anneanne	8	kıyafet
18	telefon	13	arkadaş ol-	11	gez-	9	ara	8	kirli
17	Barbie	13	belli et-	11	içeri	9	ayak izi	8	kok-
17	ağla-	13	diğer	11	kafa	9	azıcık	8	koltuk
17	niye	13	hadi	11	kapı	9	bahçe	8	kule
17	önce	13	hava	11	kaybet-	9	baş	8	küs-
17	saklan-	13	karga	11	köstebek	9	beğen-	8	sarı
17	şimdi	13	kocaman	11	neden	9	değiştir-	8	siyah
17	zor	13	organ	11	oynayabil-	9	dev	8	sor-
16	artık	13	sabah	11	tatlı	9	doğur-	8	soru
16	bit- (tükenmek)	13	saklambaç	11	yanlış	9	dön-	8	tam
		13	san-	11	yazı (nesir)	9	elbise	8	tuvalet
16	doğ-	13	şura (şu yer)	10	arka	9	görebil-	8	uzat-
16	hediye			10	az	9	hatta	8	yaramazlık
16	iş	13	tamam	10	başla-	9	ıslan-	7	özür dile-
16	oku-	13	tanı-	10	birazcık	9	kişi	7	akıl
16	ön	13	uç-	10	birlikte	9	kullan-	7	alabil-
16	park	13	yaş (ömür)	10	çek-	9	sür-	7	annecik
16	vur-	13	yıldız	10	çıkar-	9	taş	7	as-
16	yağ-	13	yine	10	çöp	9	televizyon	7	aydınlat-
16	zıp zıp	12	bu kadar	10	dağınık	9	yorul- (yorgun)	7	aydınlık
15	alt	12	çıkabil-	10	davran-			7	boy (uzunluk)
15	besle-	12	eğer	10	devam	9	yukarı		
15	cam	12	eşya	10	geç-	8	izin al-	7	boya-
15	duvar	12	gözlük	10	hasta	8	açık	7	cık (ünlem)
15	götür-	12	hani	10	hatırla-	8	ağ (örgü)	7	çimen
15	pis	12	her zaman	10	her gün	8	aile	7	çukur
15	tak-	12	kirlen-	10	hisset-	8	anlat-	7	dört
15	yan-	12	mutlu ol-	10	kâğıt	8	babaanne	7	duy-
15	yastık	12	otur-	10	kahvaltı	8	bacak	7	gül
14	anla-	12	resim	10	kay-	8	balon	7	hangi
14	ayıcık	12	taraf	10	kes-	8	bas-	7	in-
14	birbiri	12	uzak	10	kız-	8	bazı	7	izin ver-
14	durum	12	yapabil-	10	konuş-	8	becerikli	7	kaktüs
14	hım	12	yıkan-	10	kork-	8	boyama	7	kır-
14	kalk-	12	yoo	10	lazım	8	bugün	7	kolye
14	kitap	11	abi	10	öğretmen	8	bulut	7	lavabo
14	komşu	11	ateş	10	özle-	8	gerekli	7	merak et-
14	mutlu	11	ayakkabı	10	parça	8	giyin-	7	normal
14	özelik	11	baykuş	10	sağ (yön)	8	gün	7	oynat-
14	rüzgâr	11	bin-	10	tek	8	hiç kimse	7	örümcek
14	sıkıl-	11	boş	10	yeni	8	iç-	7	para
		11	çizgi film	9	ali	8	kapat-	7	pasta

7	sarıl-	6	sallan-	5	uçak	4	ip	4	uzay
7	takıl-	6	sanki	5	yapıştır-	4	kabuk	4	yaprak
7	tekrar	6	say-	5	yeşil	4	kanat	4	yaramaz
7	temizlen-	6	seç-	5	yiyecek	4	kaplumbağa	4	yetiş-
7	üç	6	sıkış-	5	yüksek			4	yoksa
7	yak- (ateş)	6	silah	5	yüzük	4	kaydırak	4	yorgun
7	yarat-	6	spor	4	dünyaya gel-	4	kaz-	4	yüz- (suda)
7	yaşa-	6	sümük			4	keşke	3	güneş aç-
7	yavru	6	tüm	4	söz dinle-	4	kısa	3	güneş doğ-
6	canı iste-	6	yakala-	4	Ahmet Enes	4	kirpi	3	ışık tut-
6	şaka yap-	6	yalan	4	Dadu	4	kurtar-	3	Ankara
6	Counter	5	geri dön-	4	ak-	4	küçücük	3	Ece
6	GTA	5	eda	4	bat-	4	leke	3	Ecrin
6	ayrıl-	5	astronot	4	bekle-	4	masa	3	Elif
6	banyo	5	aşağı	4	beri	4	masal	3	Erzurum
6	bardak	5	at	4	beyaz	4	mekik	3	Eylül
6	beraber	5	atla-	4	bir daha	4	nefes al-	3	Iphone
6	beş	5	banyo yap-	4	bomboş	4	orta	3	Kerim
6	bisiklet	5	bilgisayar	4	cadı	4	oysa	3	Kürşat abi
6	bulaşık	5	bir parça	4	canavar	4	öl-	3	örümcek adam
6	çıkart-	5	çatı	4	çivi	4	öp-		
6	çiz-	5	çok çok	4	dağıt-	4	özel	3	pitbul
6	dede	5	damla	4	dakika	4	özel harekat	3	Winks
6	düşür-	5	devam et-	4	dans et-			3	Zeynep
6	eğik	5	döv-	4	davranış	4	parlak	3	zuma
6	eğlenceli	5	dürbün	4	diş fırçası	4	parti	3	açıl-
6	eski	5	farklı	4	doğum günü	4	perde	3	ağır
6	göster-	5	gerçek			4	piknik yap-	3	aha
6	hızlı	5	gündüz	4	dokun- (temas)	4	pil	3	altı
6	inan-	5	ha			4	pişir-	3	altın
6	indir-	5	hazırla-	4	düzgün	4	robot	3	anlatabil-
6	isim	5	hortum	4	e (harf)	4	saat	3	apartman
6	iş yap-	5	kaybolabil-	4	eskiden	4	sofra	3	ara sıra
6	kırıl-	5	kızdır-	4	fazla	4	sohbet et-	3	aslında
6	kokarca	5	kim	4	falan	4	söz	3	AVM
6	kol	5	kimse	4	film	4	sürekli	3	aydınlan-
6	kolay	5	köy	4	giy-	4	sürpriz	3	aydınlatabil-
6	kopar-	5	kucak	4	gökyüzü	4	şarj		
6	kuzen	5	ortalık	4	hamur	4	şarkı	3	ayır-
6	lahana	5	öbür	4	hapşır-	4	şeker	3	bal
6	meyve	5	patla-	4	harf	4	şimşek çak-	3	balkon
6	mutfak	5	roket	4	herhalde	4	tren	3	bence
6	piknik	5	sil-	4	ihtiyacı ol-	4	ulaş-	3	beş buçuk
6	renk	5	süpürge	4	ilk	4	uyan-	3	bileklik
6	sakla-	5	tanış-	4	inek	4	uyut-	3	bin

3	bir defa	3	kapak	3	taşı-	2	Antep	2	bayram
3	bodrum	3	karar	3	tek başına	2	Çaki	2	bekçi
3	boya	3	kavuş-	3	temizlik	2	Efe	2	belli (malum)
3	bu yüzden	3	kayıp	3	temizlik yap-	2	Elsa	2	bıçak
3	bulaş-	3	kendi başına	3	tepe	2	Emir	2	bir an
3	buzdolabı	3	kere	3	terle-	2	Emregil	2	birikinti
3	can	3	kesil-	3	teyze	2	Esra+abla	2	birkaç
3	çabuk	3	kızgın	3	tırmanabil-	2	Güney	2	bisküvi
3	çal-	3	kokla-	3	tırnak	2	İstanbul	2	bitir-
3	çanta	3	komik	3	tilki	2	İzmit	2	bozul-
3	çarp-	3	körebe	3	titre-	2	Kocaeli	2	böcek
3	çekmece	3	kutu	3	toplan-	2	Kuzey	2	böylece
3	çilek	3	makas	3	toplantı	2	Maşa	2	bülbül
3	değişik	3	malzeme	3	toprak	2	Mehmet Ali	2	cennet
3	dil (organ)	3	market	3	uzan-	2	Melek	2	cevap
3	doğa	3	mavi	3	uzay aracı	2	Memo	2	cırmala-
3	dol-	3	misafir	3	uzay gemisi	2	Neslişah	2	cimcikle-
3	dolu (xboş)	3	mutluluk	3	üzüntü	2	Nilüfer	2	civciv
3	dost	3	oğlan	3	valla	2	OMP	2	çak-
3	dök-	3	otobüs	3	veya	2	Pamuk Prenses	2	çamaşır
3	dökül-	3	oturabil-	3	video	2	Raşit	2	çamurlu
3	düşebil-	3	ödev	3	vücut	2	Rümeysa	2	çapak
3	düz	3	paket	3	ya (ünlem)	2	Tombik Ayı	2	çay (içecek)
3	eğlen-	3	panda	3	yakın	2	Yusuf	2	çekiç
3	etkinlik	3	parende	3	yaklaş-	2	ağrıyabil-	2	çevir-
3	fener	3	parmaklık	3	yanlışlık	2	akıllı	2	çıplak
3	filan	3	pek	3	yem	2	alt değiştir-	2	çiçek
3	geçin-	3	peri	3	yer çekimi	2	an (zaman)	2	çikolata
3	geri	3	polis	3	yet-	2	annemgil	2	çirkin
3	gine	3	sağla-	3	yol	2	arkadaşlık	2	çizgili
3	güçlü	3	salıncak	3	yuvarlak	2	asıl-	2	çoban
3	gül-	3	sert	3	yuvarlan-	2	ayılı	2	değ-
3	hala(henüz)	3	ses	3	zıplayabil-	2	ayıp	2	deli
3	hastalık	3	silahçılık	2	canı acı-	2	ayrıca	2	deniz
3	hava karar-	3	sinirlen-	2	güneş bat-	2	babasıgil	2	deprem
3	havuç	3	siz	2	güneş bat-	2	bağ (ilgi)	2	deri
3	hey	3	soğuk	2	kalbi kırıl-	2	bahset-	2	derinlik
3	hık	3	son	2	nefes al-	2	bakabil-	2	dışarı çıkabil-
3	hurdalık	3	sula-	2	öyle gel-	2	balina	2	diken
3	ilaç	3	şeytan	2	söz ver-	2	basit	2	dikkat et-
3	ilk önce	3	tabak	2	vakit geçir-	2	başka biri	2	dinozor
3	isteyebil-	3	tahmin et-	2	yazık ol-	2	başörtü	2	dinle-
3	kandırıl-	3	tara-	2	Alperen	2	bayağı		
3	kap-	3	tarif et-						

2	diyebil-	2	hastane	2	kıl	2	saldır-
2	dolaş-	2	havuz	2	kıvırcık	2	salon
2	domuz	2	hayal	2	koca	2	sandalye
2	dondurma	2	hayvanat bahçesi	2	konu	2	sat-
2	doy-			2	kop-	2	satranç
2	dönüş-	2	hız	2	kovala-	2	sebze
2	dua	2	hopla-	2	kötülük		
2	duman	2	hoşlan-	2	kukla		
2	duş	2	ısın-	2	kullanabil-		
2	düzenle-	2	ışıldat-	2	kuyruk		
2	edin-	2	ışın	2	küs		
2	eğ-	2	iğne	2	lunapark		
2	elbiseli	2	ihtiyaç	2	maç		
2	elektrik	2	ileri	2	makine		
2	emek	2	ilgilen-	2	mangal		
2	engelle-	2	iyileştir-	2	minder		
2	erken	2	izlet-	2	minnacık		
2	etek	2	kaçırabil-	2	mutlu et-		
2	evcilik	2	kadarcık	2	nehir		
2	ezebil-	2	kafes	2	neyse		
2	fırça	2	kaldır-	2	odun		
2	fırlat-	2	kalemtraş	2	oluş-		
2	galiba	2	kalpli	2	ooo		
2	gaz	2	kana-	2	otomatik		
2	geçir-	2	kanepe (çekyat)	2	otuz beş		
2	gene			2	Oyun bilgisayarı		
2	gezme	2	kapalı	2	öğrenci		
2	gidebil-	2	kara (renk)	2	öldür-		
2	giydir-	2	karınca	2	önceden		
2	gök	2	karışık	2	örtü		
2	gönder-	2	karıştır-	2	özgür		
2	göre	2	karşı	2	pahalı		
2	görün-	2	kart (kâğıt)	2	parfüm		
2	görüş-	2	kaş	2	pati		
2	gözük-	2	kat-	2	pazar		
2	güçlen-	2	katla-	2	peçete		
2	güldür-	2	kavga et-	2	peş		
2	güleryüz	2	kazan-	2	pırıltılı		
2	gürle-	2	kelebek	2	püskürtebil-		
2	güven-	2	kenar	2	reklam		
2	halı	2	kendi kendine	2	renkli		
2	hamak	2	kepçe	2	sade		
2	harita	2	kesin	2	sakal		
2	hasta et-	2	kestir-				
2	hastalan-						

Tablo 3'e bakıldığında diğer sıklık listelerinde olduğu gibi "da/de, o, bir, ben" gibi kelimelerin en çok tekrar eden kelimeler olduğu görülmektedir. Bu listedeki en fazla kullanılan ilk 100 kelimenin bazıları cümle içinde türlerine göre incelendiğinde farklı tür kategorisinde değerlendirilebilmekle birlikte liste görünümünde, kelime bazında bakıldığında türlerin oranları şöyledir: Kelimelerin %36'sı isim, %23'ü fiil, %11'i zarf, %11'i zamir, %9'u edat, %9'u bağlaç, %1'i ünlemdir.

Listede çocukların dünyasında önemli yeri olan isimlerden "anne, arkadaş, oyuncak, oyun, çocuk, fil, baba, ayı, düş, ay dede, hayvan, kedi, köpek, bebek"; fiillerden ise "oyna-, sev-, iste-, üzül-, paylaş-" gibi kelimelerin sıklıkları fazladır. En fazla kullanılan bağlaç listenin en sık kullanılan dördüncü kelimesi olan "çünkü" bağlacıdır. En sık kullanılan zarflar "çok, sonra", en sık kullanılan zamirler "o, ben", en sık kullanılan edatlar ise "için, mı/mi, böyle"dir.

Okul Öncesi Çocuklarının ilk 1000 Kelimesi ile Aksan ve Arkadaşlarının (2017) A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) Adlı Çalışmalarındaki ilk 1000 Kelimenin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul öncesi çocuklarının kullandığı ilk 1000 kelime ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'nün ilk 1000 kelimesi birleştirildiğinde ortaya çıkan listedeki birbirinden farklı kelimelerin sayısı 1741'dir. Her iki listede yer alan ortak kelimelerin sayısı 254'tür. Buna göre iki sıklık listesi %25,4 oranında uyumludur ve iki liste birbirinden %74,6 oranında farklılaşmaktadır.

İki listede ortak olan 254 kelime alfabetik olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.
Ortak Kelime Listesi

adam	ben (zamir)	davran-	eski	hayal
ağabey	benze-	de-	et-	hayvan
ağla-	beraber	değ-	etkinlik	hem
aile	beri	değil	ev	hemen
ak-	besle-	deniz	evet	hep
al-	beyaz	devam	falan	hepsi
alt	bil-	diğer	fazla	her
ama	bile	dinle-	fikir	herhalde
anla-	bilgisayar	diye	film	herkes
anne	bin-	doğ-	gece	hisset-
araba	bir	doğa	gel-	ile
arka	biraz	doğru	gerek-	ileri
at-	birbiri	doktor	gerekli	ilgilen-
atla-	biri	dol-	geri	ilgili
ay (uydu)	birlikte	dost	getir-	ilk
ayak	biz	dur-	gez-	in-
az	boy(uzunluk)	durum	gibi	inan-
baba	bu	duş	gir-	insan
bağ (ilgi)	bul-	duvar	git-	isim
bahset-	bura	duy-	giy-	iste-
bak-	can	eğer	hangi	iyi
bas-	cevap	el (organ)	hani	izle-
bazen	çiçek	en (zarf)	hasta	kadar
bebek	da (de)	engelle-	hastane	kafa
bekle-	daha	erkek	hatta	kal-
belki	dakika	erken	hava	kalk-

kalp	kullan-	parti	sor-	uzun
kap-	kurtar-	pazar	soru	var
kara (renk)	kuş	pek	spor	ve
karar	makine	polis	su	ver-
kat-	malzeme	renk	şu	veya
kay-	masa	resim	tabii (elbette)	vur-
kaybet-	mesela	saat	tak-	yağ-
kazan-	mutlu	sabah	tam	yakala-
kenar	ne	sadece	tamam	yan
kendi	neden	sağla-	tane	yani
kere	nere	sakla-	taraf	yap-
kes-	niye	salon	tek	yarat-
kesin	normal	san-	tekrar	yat-
kez	o	sanki	telefon	yatak
ki	oda	sat-	televizyon	ye-
kim	oku-	say-	tepe	yemek
kimse	okul	sen	top	yeni
kitap	ol-	ses	topla-	yer
kol	ora	sev-	toprak	yet-
kolay	orta	sil-	tut-	yine
konu	otur-	silah	unut-	yok
kop-	oyna-	siz	uyan-	yol
kork-	oyun	soğuk	uyu-	zaman
koy-	öl-	son	uzak	zaten
kulak	para	sonra	uzan-	zor

Okul Öncesi Çocuklarının ilk 1000 Kelimesi ile Karadağ'ın (2019b) Kelime Öğretimi Kitabında Yer Alan "Hedef Kelime Listesi"ndeki İlk 1000 Kelimenin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul öncesi çocuklarının kullandığı ilk 1000 kelime ile Karadağ'ın Hedef Kelime Listesindeki ilk 1000 kelime birleştirildiğinde ortaya çıkan listedeki birbirinden farklı kelimelerin sayısı 1445'tir. Her iki listede de yer alan ortak kelimelerin sayısı 536'dır. Buna göre iki sıklık listesinde %53,6 oranında uyum olduğu görülmektedir. İki liste birbirinden %46,4 oranında farklılaşmaktadır.

İki listede ortak olan 536 kelime alfabetik olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.
Ortak Kelime Listesi

abla	akıl	anlatabil-	as-	aynı
aç-	aksam	anne	aşağı	ayrıca
açık	al-	anneanne	aslında	ayrıl-
acil-	alabil-	apartman	at	az
adam	alt	ara-	at-	baba
ağabey	altın	araba	ateş	babaanne
ağaç	ama	arka	atla-	bacak
ağız	amca	arkadaş	ay (uydu)	bahçe
ağla-	an (zaman)	arkadaş ol-	ayak	bak-
aile	anla-	arkadaşlık	ayakkabı	balık
ak-	anlat-	artık	ayı	balkon

bardak	çabuk	döv-	göre	ilgili
baş	çağır-	dünya	görebil-	ilk
bas-	çal-	dur-	görün-	ilk önce
başka	çalış-	durum	göster-	in-
başla-	cam	düş	götür-	inan-
bat-	can	düşün-	göz	indir-
bayram	çanta	duvar	gül	inek
bazen	çarp-	duy-	gül-	insan
bazı	çek-	düzenle-	gün	ip
bebek	cennet	edin-	güneş	is
beğen-	cevap	eğer	güven-	ışık
bekle-	çık-	eğlen-	güzel	isim
belki	çıkar-	eğlenceli	hadi	iste
ben (zamir)	çıkart-	el (organ)	hala (henüz)	iste-
bence	çiçek	elbise	hangi	iyi
benze-	civciv	emek	hasta	izle-
beraber	çiz-	en (zarf)	hastalan-	kaç-
beri	çizgi film	erkek	hastane	kadar
besle-	çoban	erken	hatırla-	kafa
beyaz	çocuk	eski	hatta	kafes
bil-	çok	eskiden	hava	kahvaltı
bile	çöp	eşya	havuç	kal-
bilgisayar	çünkü	et-	havuz	kaldır-
bin-	da (de)	ev	hayal	kalk-
bir	daha	evcilik	hayır(xevet)	kalp
bir kere	dakika	evet	hayvan	kalpli
bir sürü	davran-	farklı	hayvanat bahçesi	kapat-
bir tane	davranış	fazla	hazırla-	kapı
bırak-	de-	fikir	hediye	kaplumbağa
biraz	dede	film	hem	karanlık
birbiri	değil	fırçala-	hemen	karar
birçok	değişik	geç-	hep	kardeş
biri	değiştir-	gece	her	karın
birkaç	deli	geçin-	her gün	karşı
birlikte	deniz	geçir-	her zaman	kavga et-
bisiklet	dev	gel-	herkes	kay-
bit- (tüken-)	devam et-	gene	hiç	kaybet-
bitir-	diğer	gerçek	hiç kimse	kaybol-
biz	dinle-	gerek-	hiçbir	kazan-
boş	diş	geri	hikâye	kedi
boy (uzunluk)	dışarı	getir-	hisset-	kenar
böyle	doğ-	gez-	hızlı	kendi
böylece	doğa	gibi	iç	kere
bu	doğru	gidebil-	iç-	kes-
bugün	doğum günü	gir-	içeri	kesil-
bul-	doktor	git-	için	keşke
bulaşık	dolaş-	giy-	ihtiyaç	kez
bura	dolu (boş)	giyin-	ilaç	kim
bütün	don-	gol	ile	kimse
büyü-	dondurma	gönder-	ileri	kır-
büyük	dost	gör-	ilgilen-	kırıl-

kırmızı
kısa
kişi
kitap
kıyafet
kız
kız-
kocaman
kol
komik
komşu
konu
konuş-
köpek
körebe
kork-
koş-(koşu)
kötü
kötülük
kovala-
koy
koy-
küçük
kulak
kullan-
kurbağa
kurtar-
kus-
kuş
kuzen
leylek
maç
malzeme
masa
masal
mavi
merak et-
merdiven
mesela
meyve
motor
mutfak
mutlu
mutlu ol-
mutluluk
nasıl
ne
neden
nere
neyse
niye
o
öbür
oda
ödev
odun
oğlan
öğrenci
öğretmen
oku-
okul
ol-
olabil-
oldur-
on
önce
önceden
öp-
ora
orta
otobüs
otur-
öyle
oyna-
oyun
oyuncak
özle-
para
parça
park
paylaş-
pazar
pek
peri
pes
piknik
piknik yap-
pişir-
polis
renk
resim
saat
sabah
saç
sadece
sağ (yon)
sağla-
sakla-
saklambaç
saklan-
salıncak
sallan-
san-
sanki
sarı
sarıl-
şarkı
sat-
say-
sebze
seç-
şeker
sen
ses
sev-
sevin-
şey
sil-
silah
simdi
sinirlen-
siyah
siz
sofra
soğuk
son
sonra
sor-
soru
şöyle
söyle-
söz
spor
su
şu
sür-
sürekli
tabak
tabii (elbette)
tak-
takıl-
tam
tamam
tane
tanı-
tanış-
taraf
taş
taşı-
tatlı
tavşan
tek
tekrar
telefon
televizyon
temiz
temizle-
temizlik
tepe
teşekkür et-
teyze
tilki
top
topla-
toplan-
toprak
tren
tüm
tut-
uç-
uçak
ulaş-
unut-
üst
uyan-
uyu-
uzak
üzgün
üzül-
uzun
üzüntü
var
ve
ver-
veya
vur-
ya (bağlaç)
ya (ünlem)
ya da
yağ-
yağmur
yak- (ateş)
yakala-
yakın
yaklaş-
yalan
yan
yan-
yani
yanlış
yap-
yapabil-
yaramaz
yardım
yardım et-
yaş (ömür)
yaşa-
yat-
yatak
yavru
yazı (nesir)
yem
yemek
yeni
yer
yeşil
yet-
yıka-
yine
yiyecek
yok
yol
yukarı
yüksek
yürü-
yüz (çehre)
yüz-(suda)
zaman
zaten
zıpla-
zor

Okul Öncesi Çocuklarının İlk 1000 Kelimesi ile Çocuk Kitaplarındaki (Baş, 2006) İlk 1000 Kelimenin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul öncesi çocuklarının kullandığı ilk 1000 kelime ile çocuk kitaplarındaki ilk 1000 kelime birleştirildiğinde ortaya çıkan listedeki birbirinden farklı kelimelerin sayısı 1499'dur. Her iki listede de yer alan ortak kelimelerin sayısı 475'tir. İki sıklık listesinde %47,5 oranında uyum olduğu görülmektedir. İki liste birbirinden %52,5 oranında farklılaşmaktadır.

İki listede ortak olan 475 kelime alfabetik olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.
Ortak Kelimeler Listesi

Ali	aslında	bin	çarp-	dol-
Allah	at	bin-	çek-	dolaş-
İstanbul	at-	bir	cennet	dolu (xboş)
abla	ateş	bir an	cevap	dön-
aç-	atla-	bir daha	çevir-	dört
açık	ayak	bırak-	çık-	dost
acil-	ayı	biraz	çıkar-	döv-
adam	ayır-	birbiri	çiçek	doy-
ağabey	ayni	biri	çoban	dua
ağaç	ayrıl-	birkaç	çocuk	dünya
ağır	az	birlikte	çok	dur-
ağız	baba	bit- (tüken-)	çünkü	durum
ağla-	bacak	bitir-	da (de)	düş
aile	bahçe	biz	daha	düşün-
ak-	bak-	boş	damla	duvar
akıl	balık	boy (uzunluk)	davran-	duy-
akıllı	baş	böyle	de-	eğer
akşam	bas-	böylece	dede	eğlen-
al-	başka	bu	değil	el (organ)
alt	başla-	bu kadar	değiştir-	elbise
altı	bayram	bu yüzden	deli	en (zarf)
altın	bazen	bugün	deniz	erkek
ama	bazı	bul-	dev	eski
amca	bebek	bulut	devam	et-
an (zaman)	beğen-	bura	diğer	etek
anla-	bekle-	burun	dil (organ)	ev
anlat-	belki	bütün	dinle-	evet
anne	belli (malum)	büyü-	dışarı	fazla
anneanne	ben (zamir)	büyük	diş	geç-
ara-	benze-	çabuk	diye	gece
araba	beraber	çağır-	doğ-	geçir-
arka	beri	çal-	doğru	gel-
arkadaş	beş	çalış-	dök-	gene
artık	beyaz	cam	doktor	gerçek
as-	bil-	can	dökül-	gerek-
aşağı	bile	canavar	dokun-(temas)	geri

getir-
gez-
gibi
gir-
git-
giy-
gök
gökyüzü
gönder-
gör-
göre
görün-
göster-
götür-
göz
güçlü
gül
gül-
gün
gündüz
güneş
güzel
hadi
hala (henüz)
halı
hangi
hani
hasta
hastalık
hatırla-
hatta
hava
hayır (xevet)
hayvan
hazırla-
hediye
hem
hemen
hep
hepsi
her
her gün
her zaman
herkes
hey
hiç
hiç kimse
hiçbir
hisset-
hız
iç
iç-
içeri
için
iki
ilaç
ile
ileri
ilgili
ilk
in-
inan-
inek
insan
ip
iş
ışık
isim
iste
iste-
iyi
izle-
kaç-
kadar
kafa
kal-
kaldır-
kalk-
kalp
kanat
kapat-
kapı
kara (renk)
karanlık
karar
kardeş
karga
karın
karşı
kat-
kavuş-
kaybet-
kaybol-
kazan-
kedi
kenar
kendi
kendi kendine
kes-
kesil-
kez
ki
kim
kimse
kir-
kırıl-
kırmızı
kısa
kişi
kitap
kız
kız-
kocaman
kol
kolay
koltuk
komşu
konu
konuş-
kop-
kopar-
köpek
kork-
koş- (koşu)
kötü
kötülük
köy
koy-
kucak
küçük
kulak
kurtar-
kuş
kutu
kuyruk
leylek
masa
masal
mavi
meyve
mi/mi/mu/mu
mutfak
mutlu
mutluluk
nasıl
ne
neden
nere
niye
o
o kadar
obur
oda
odun
oğlan
öğretmen
oku-
okul
ol-
olabil-
öl-
öldür-
ön
önce
öp-
ora
orta
ortalık
otur-
öyle
oyna-
oysa
oyun
para
parça
pazar
pek
peri
pes
renk
resim
saat
sabah
saç
sadece
sağ (yön)
sakla-
saklan-
saldır-
san-
sanki
sarı
sarıl-
şarkı
sat-
say-
seç-
sen
ses
sev-
sevin-
şey
sıkıl-
silah
şimdi
siyah
siz
sofra
soğuk
son
sonra
sor-
soru
şöyle
söyle-
söz
su
sür-
şu
tak-

takıl-	topla-	üç	yan-	yıldız
tam	toplan-	üzüntü	yani	yine
tamam	toprak	var	yap-	yiyecek
tane	tüm	ve	yaprak	yok
tanı-	tut-	ver-	yardım	yoksa
taraf	uç-	vücut	yaş (ömür)	yol
taş	ulaş-	vur-	yaşa-	yorgun
taşı-	unut-	ya (bağlaç)	yat-	yukarı
tatlı	üst	ya da	yatak	yüksek
tek	uyan-	yağ-	yavru	yürü-
tekrar	uyu-	yağmur	ye-	yüz (çehre)
temiz	uzak	yak- (ateş)	yeni	yüz- (suda)
tepe	uzan-	yakala-	yer	zaman
teyze	uzat-	yakın	yeşil	zaten
tilki	uzay	yaklaş-	yet-	zor
titre-	üzül-	yalan	yetiş-	
top	uzun	yan	yıka-	

Okul Öncesi Çocuklarının İlk 1000 Kelimesi ile 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki İlk 1000 Kelimenin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul öncesi çocuklarının kullandığı ilk 1000 kelime ile 1. Sınıf Türkçe ders kitabındaki ilk 1000 kelime birleştirildiğinde ortaya çıkan listedeki birbirinden farklı kelimelerin sayısı 1552'dir. Her iki listede de yer alan ortak kelimelerin sayısı 378'dir. İki sıklık listesinde %37,8 oranında uyum olduğu görülmektedir. İki liste birbirinden %62,2 oranında farklılaşmaktadır.

İki listede ortak olan 378 kelime alfabetik olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.
Ortak Kelimeler Listesi

aç-	as-	banyo	beyaz	boya
adam	aşağı	bas	bil-	boya-
ağaç	at	bas-	bile	böyle
ağır	at-	basit	bilgisayar	böylece
ağla-	atla-	başka	bin	bu
aile	ay (uydu)	basla-	bin-	bugün
akıllı	ayak	bat-	bir	bul-
al-	aydınlat-	baykuş	bırak-	bulut
alt	aynı	bayram	biraz	bura
altı	ayrıca	bazen	birbiri	bütün
ama	ayrıl-	bazı	biri	büyü-
anla-	az	bekle-	birikinti	büyük
anlat-	baba	belki	birkaç	çabuk
anne	babaanne	ben (zamir)	bisiklet	çalış-
ara-	bahçe	bence	bit- (tüken-)	can
arka	bak-	benze-	biz	çarp-
arkadaş	balık	beraber	böcek	çek-
artık	balon	beş	boy (uzunluk)	çekmece

cennet
çevir-
çık-
çıkabil-
civciv
çiçek
çiz-
çocuk
çok
çünkü
da (de)
daha
de-
dede
değil
değiştir-
deniz
dev
devam
diğer
diken
dinle-
diş
diye
doğ-
doğru
doğur-
dolaş-
dön-
dört
dost
doy-
dünya
dur-
durum
düş
düşün-
duvar
duy-
düz
eğer
eğlen-
eğlenceli
el (organ)
erken
eski
et-
etkinlik
ev
evet
falan
fazla
fikir
fil
film
geç-
gece
gel-
gerçek
gerek-
geri
getir-
gibi
gir-
git-
gök
gökyüzü
gol
gör-
göre
görebil-
göster-
götür-
göz
gül-
gün
gündüz
güneş
güven-
güzel
hadi
hangi
hatırla-
hava
havuç
hayvan
hazırla-
hem
hemen
hep
hepsi
her
herkes
hey
hiç
hiçbir
hızlı
i-
iç-
içeri
için
iki
ile
ilgili
ilk
in-
inan-
insan
ip
is
ışık
isim
iste
iste-
iyi
kaç-
kadar
kafa
kafes
kâğıt
kal-
kaldır-
kalk-
kalp
kanat
kapat-
kara (renk)
kardeş
karga
karınca
karşı
kat
kaybol-
kazan-
kedi
kenar
kendi
kere
kesil-
kesin
keşke
kez
ki
kim
kimse
kırıl-
kirpi
kısa
kişi
kitap
kıvırcık
kız
kız-
kol
kolay
komik
konuş-
köpek
körebe
kork-
koş- (koşu)
küçük
kullan-
kurtar-
kuş
lazım
maç
masal
mavi
meyve
mi/mi/mu/mu
misafir
mutlu
mutluluk
nasıl
ne
nere
niye
o
oğlan
oku-
ol-
olabil-
önce
ora
otur-
ön
öyle
oyna-
oyun
parlak
pek
pes
renk
renkli
resim
roket
rüzgâr
sabah
sadece
saklan-
san-
sanki
sarıl-
su
şarkı
sebze
seç-
sen
sert
ses
sev-
sevin-
şey
simdi
siz
son
sonra
sor-
şöyle

söyle-	tepe	uyut-	yap-	yemek
söz	teyze	uzak	yapabil-	yeni
sür-	tilki	uzay	yapıştır-	yer
sürekli	top	üzül-	yaprak	yet-
tabii (elbette)	toplan-	uzun	yaramaz	yıldız
tam	toprak	var	yaş (ömür)	yine
tane	tüm	ve	yaşa-	yok
taraf	tut-	ver-	yastık	yol
tas	üç	vur-	yat-	yorgun
tatlı	uç-	yağmur	yatak	yukarı
tavşan	unut-	yak-(ateş)	yavru	yüksek
tek	üst	yakın	yazı (nesir)	yürü-
telefon	uyan-	yaklaş-	ye-	zaman
televizyon	uyu-	yan	yem	zürafa

Okul Öncesi Çocuklarının İlk 1000 Kelimesi ile İlkokul Öğrencilerinin İlk 1000 Kelimesinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul öncesi çocuklarının kullandığı ilk 1000 kelime ile ilkokul öğrencilerinin ilk 1000 kelimesi birleştirildiğinde ortaya çıkan listedeki birbirinden farklı kelimelerin sayısı 1528'dir. Her iki listede de yer alan ortak kelimelerin sayısı 455'tir. İki sıklık listesinde %45,5 oranında uyum olduğu görülmektedir. İki liste birbirinden %54,5 oranında farklılaşmaktadır.

İki listede ortak olan 455 kelime alfabetik olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.
Ortak Kelimeler Listesi

abla	anne	az	bekle-	birkaç
aç-	anneanne	azıcık	ben (zamir)	birlikte
adam	apartman	baba	bence	bisiklet
ağabey	ara-	babaanne	benze-	bit- (tüken-)
ağaç	araba	bacak	beraber	bitir-
ağız	arka	bahçe	beri	biz
ağla-	arkadaş	bak-	beş	boy (uzunluk)
aile	artık	bal	besle-	boya
akıl	as-	balık	beyaz	böyle
akıllı	aşağı	banyo	bıçak	böylece
akşam	at	bardak	bil-	bozul-
al-	at-	bas	bilgisayar	bu
alabil-	ateş	bas-	bin-	bugün
alt	atla-	başka	bir	bul-
altı	ayak	başla-	bir sürü	bulaşık
altın	ayakkabı	bayram	bir tane	bura
ama	ayı	bazen	bırak-	burun
amca	ayır-	bazı	biraz	bütün
anla-	aynı	bebek	birazcık	büyü-
anlat-	ayrıca	beğen-	birbiri	büyük
anlatabil-	ayrıl-	bekçi	biri	çabuk

cadı
çağır-
çal-
çalış-
çamaşır
can
çanta
çek-
çekmece
çiçek
çık-
çıkar-
çıkart-
çimen
civciv
çizgi film
çoban
çocuk
çok
çok çok
çünkü
da (de)
daha
de-
dede
değil
değiştir-
deniz
deri
devam et-
diğer
dinozor
dinle-
diş
dışarı
diye
doğru
doktor
dolaş-
dön-
dondurma
dört
dünya
dur-
durum
düş
düşün-
duvar
duy-
düz
eğer
eğlen-
eğlenceli
el (organ)
elbise
en (zarf)
erkek
erken
eski
eşya
et-
ev
evcilik
fazla
fil
fırçala-
geç-
gece
geçir-
gel-
gerek-
geri
getir-
gez-
gezme
gibi
gir-
git-
giy-
giyin-
gör-
göre
görün-
göster-
götür-
göz
gül
gün
gündüz
güneş
güzel
hadi
halı
hangi
hasta
hastalan-
hava
havuç
havuz
hayvan
hayvanat bahçesi
hazırla-
hediye
hem
hemen
hep
her
her gün
herkes
hiç
hiçbir
hikâye
hızlı
hoşlan-
iç
iç-
için
iğne
iki
ile
ilk
ilk önce
in-
indir-
inek
insan
ip
iş
isim
iste
iste-
iyi
izle-
kabuk
kaç-
kadar
kahvaltı
kal-
kaldır-
kalk-
kanat
kap-
kapalı
kapat-
kapı
kaplumbağa
kara (renk)
kardeş
karga
karşı
katla-
kavga et-
kaybet-
kaybol-
kazan-
kedi
kelebek
kenar
kendi
kere
kes-
ki
kim
kimse
kir-
kirli
kırmızı
kısa
kişi
kitap
kıyafet
kız
kocaman
kok-
kolay
komşu
konu
konuş-
köpek
körebe
kork-
koş- (koşu)
kotu
kovala-
koy
koy-
kucak
küçük
kulak
kurbağa
kuş
kutu
kuyruk
leylek
maç
market
masa
masal
mavi
meyve
mi/mi/mu/mu
mutlu
mutlu ol-
nasıl
ne
neden
nere
o
öbür
oda
ödev
odun
öğrenci
öğretmen
oku-
okul
ol-
olabil-
ön
önce

öp-	sakın	sor-	tırnak	yardım
ora	saklambaç	soru	top	yardım et-
örtü	saklan-	şöyle	topla-	yaş (ömür)
otobüs	salıncak	söyle-	tren	yaşa-
otur-	sallan-	söz	tut-	yat-
oturabil-	sandalye	su	üç	yatak
öyle	sanki	süpürge	uçak	yavru
oyna-	sarı	sür-	unut-	yazı (nesir)
oyun	şarkı	sürekli	üst	ye-
oyuncak	sat-	şu	uyan-	yemek
para	say-	tabak	uyu-	yer
parça	sebze	tabii (elbette)	uzak	yeşil
park	seç-	tane	üzgün	yıka-
pazar	sen	taraf	üzül-	yine
pes	ses	taş	uzun	yiyecek
piknik	sev-	taşı-	var	yok
pis	sevin-	tatlı	ve	yol
pişir-	şey	tavşan	ver-	yüksek
reklam	sıkıl-	tek	veya	yürü-
renk	sil-	tekrar	ya da	yuvarlak
renkli	şimdi	telefon	yakala-	yüz (cehre)
resim	şirin	televizyon	yaklaş-	yüz- (suda)
saat	siyah	temiz	yan	zaman
sabah	siz	temizle-	yan-	zıpla-
saç	sofra	temizlik	yani	zor
sadece	son	teşekkür et-	yap-	zürafa
sağ (yon)	sonra	teyze	yaramaz	

Tartışma ve Sonuç

60 ay ve üzeri okul öncesi çocuklarının sözlü dil örneği üzerinden kelime hazinesinin tespit edilip sıklık listesinin derlem temelli çeşitli listelerle karşılaştırıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Okul öncesi çocuklarının etkileşimli okuma yapılarak elde edilen sözlü verilere göre kullandıkları toplam kelime sayısı 21.299, birbirinden farklı kelime sayısı ise 1732'dir. Çocuklar konuşmalarında her farklı kelimeyi ortalama olarak 12,29 kez tekrar etmiştir. Acarlar (2005) çocukların kullandığı toplam sözcük sayısının artmasıyla sözcük tekrarlarının da arttığını belirtmektedir. Çocuklar kelime türü olarak en fazla isimleri kullanmıştır. Bu isimler çocuğun hem gündelik hayatında en fazla ilişkili olduğu kavramlarla hem de zengin hayal dünyalarındaki kavramlarla ilgilidir. Gelişim düzeylerine göre çocuklar, bu dönemlerinde dil bilgisi kurallarını içselleştirdiği için bütün kelime türlerini rahatlıkla kullanmaktadırlar. Konuşurken sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi kurdukları, olaylar ve karakterler arasında ilişki kurabildikleri, artan meraklarıyla birlikte sorgulamalar yaptıkları için en sık kullanılan ilk 100 kelimeyi türleri bakımından zengin kullandıkları tespit edilmiştir.

Okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile Aksan ve arkadaşlarının (2017) A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) adlı çalışmalarındaki ilk 1000 kelime karşılaştırıldığında iki listenin %25,4 oranında uyumluyken %74,6 oranında farklılaştığı tespit edilmiştir. TSS dilin genel görünümünü ortaya koyan bir derlem olduğu ve soyut kelime fazla barındırdığı ve bu da çocukların

gelişim özelliklerine aykırı olduğu için (Karadağ, 2019a) iki liste arasındaki uyum oranının az olması beklenen bir durumdur.

Okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile Karadağ'ın (2019b) temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarından oluşturulan sıklık listesi olan "Hedef Kelime Listesi"ndeki ilk 1000 kelime karşılaştırıldığında iki listenin %53,6 oranında uyumlu olduğu, %46,4 oranında ise farklılaştığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile çocuk kitaplarındaki ilk 1000 kelime karşılaştırıldığında iki listenin %47,5 oranında uyumlu, %52,5 oranında ise farklı olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin sıklık listesi ile çocuk kitaplarının sıklık listesini karşılaştıran Baş (2006) %63 oranında iki listenin uyumlu olduğunu tespit etmiştir. Baş'ın (2006) araştırmasında uyum oranının daha yüksek olmasında temel etken, araştırmanın ilköğretimin çeşitli seviyelerindeki eserleri içermesidir.

Okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki ilk 1000 kelime karşılaştırıldığında iki listede %37,8 oranında ortaklık olduğu, %62,2 oranında ise farklılaşma olduğu görülmektedir. Dil edinme sürecinde olan çocukların diliyle kitap dilleri arasında elbette farklılık olacaktır ancak bu farklılığın ders kitaplarında çocuk kitaplarının da üstünde olması dikkat çekicidir.

Okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile ilkokul öğrencilerinin ilk 1000 kelimesi karşılaştırıldığında ise iki listenin %45,5 oranında uyumlu olduğu, %54,5 oranında farklılaştığı tespit edilmiştir.

Listelerin karşılaştırma sonuçlarına göre çocukların ilk 1000 kelimesi ile Türkçe Sıklık Sözlüğü ve 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı arasında ortaklığın daha az, dil edinme sürecindeki çocukların gelişim düzeyi göz önüne alındığında çocukların ilk 1000 kelimesi ile Hedef Kelime Listesi, çocuk kitapları ve ilkokul öğrencilerinin ilk 1000 kelimesinin daha yüksek oranda örtüştüğü söylenebilir. Buna rağmen 60 ay ve üzeri okul öncesi çocuklarının kelime sıklık listesi ile diğer tüm derlemlerin kelime sıklık listelerinin yarıdan fazla örtüşmediği görülmektedir. Uyumlu olan kelimelerin içinde de hemen hemen her seviyede kullanılan iletişimsel kelimeler yer almaktadır. Bu iletişimsel kelimeler göz önüne alındığında listelerin ileri sıralarında farklılığın daha da arttığı görülmektedir.

Genel dil derlemleri dilin sıklık bakımından genel görünümünü ortaya koymakta ve öğrencilerin eğitimi için lise öncesi seviyelerde işlevsel olmamaktadır. Bu yüzden okul öncesi, ortaokul ve lise eğitim seviyelerinde hazırlanan özel derlemler eğitimin düzenlenmesinde önem taşımaktadır. Bu özel derlemler çocuk kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerin nitelik ve seviyesinin belirlenmesinde, çocuklara öğretilecek kelimelere referans olması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın sonucuna göre okul öncesi çocuklarının ilk 1000 kelimesi ile diğer derlemlerin ilk 1000 kelimesinin yarıdan fazla örtüşmemesi durumu bu çalışmada incelenen derlemlerin okul öncesi çocukları için referans olarak kullanılamayacağını göstermektedir. Bunun için daha kapsamlı çalışmalarla okul öncesi çocuklarının sözlü dilleri üzerinden hazırlanacak işlevsel ve büyük derlemlerin ana dil eğitiminde referans olarak kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Karadağ'ın (2019a) ana dili olarak Türkçe eğitimi bakımından geniş hacimli bir özel çocuk dili derlemine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan çalışması ile örtüşmektedir. Ayrıca okul öncesinde dönemde dil ve zihin gelişimi hızlı olduğu ve uyaran sayısı her geçen gün arttığı için hazırlanacak derlemlerin belli aralıklarla güncellenmesi gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Karar tarihi= 18.10.2017

Belge sayı numarası= 77629021-44-E.16967303

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, yazarın kendisi tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi,* 20(56), 61-74

Aktürk, B. (2012). *Understanding the Gestural, Lexical and Grammatical Development of Turkish-Speaking Infants and Toddlers: Validity Study of the Turkish Communicative Development Inventory (TIGE)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U.U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish.* London and New York: Routledge.

Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 8(2), 1158-1182.

Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 159, 203-210.

Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 13-34.

Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4–6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dereli, E., Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (14) , 245-253 .

Derman, M.T. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 372-383.

Erdoğan, S., Bekir, H.Ş ve Aras. S.E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 231-246.

Ergin, B. (2012) *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Eryılmaz D., Uladı G., Geyik M. ve Öztürk M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(1), 265-277.

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*. 2(3), 27-38.

Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama.* 13 (25), 105-124

Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, *3*(4), 263-268.

Karacan, E. (2000b). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 9(7).*

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma (*Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, Ö. (2019a). Neden bir çocuk dili derlemine ihtiyacımız var? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 765-780.

Karadağ, Ö. (2019b). *Kelime öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(4), 100-106.

Özbaydar, B. (1970). 12-24 ay arasında dil gelişmesi. *İstanbul Üniversitesi Tecrubi Psikoloji Çalışmaları*, *8*, 79-86.

Savaş, M. ve Turan, M. (2011). Okulöncesi altı yaş grubu öğrencilerin sahip oldukları kelime servetinin incelenmesi. *New World Science Academy (NWWSA).* 6(1), 841-859.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 1(1), 1–18.

Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği) (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). *Dialogic reading: a shared book reading intervention for preschoolers. on reading books to children:* parents and teachers. (eds) Anne van Kleeck, Steven A. Stahl, & Eurydice B. Bauer London: Lawrance Erlbaum.

Extended Abstract

Introduction

Body, language, and mind development progresses very rapidly between 0-6 ages. Developments in this period determine the child's life and future (Güneş, 2010, p. 28). Language develops rapidly in the pre-school period, supporting this development process helps both social and mental development in the child (Ayranci, 2018, p.17). The acquisition of language is directly based on the cognitive development of the child, and each of the mental adaptation processes is closely related to perception, concept development and language acquisition (Karacan, 2000b).

The concept development process, one of the important stages of language development, is related to age and experiences. In the cognitive development period, the concepts and words learned with the stimuli increase. Thus, the developing vocabulary supports the basic language skills. Vocabulary also plays an important role in the generation and development of ideas. In this process, the world of emotion and thought is enriched by the new words and concepts added to the receptive vocabulary in the mind and the relationships between them, and the new feelings and thoughts developed come into existence by being put into words. The expression of these words occurs through the selection of the most appropriate words in the productive vocabulary in the mind and the creation of linguistic codes according to the message to be conveyed by the feelings and thoughts.

Although it is assumed that the skillful use of the language and learning its subtleties occurs between the ages of 5-10, a significant part of the basic language acquisition process takes place at the age of 5-6 in the majority of children (Yapıcı, 2004, s. 6). Therefore, it becomes much easier to identify vocabulary level from the age of 5. Frequency lists obtained through written or oral data in vocabulary determination studies have an important place in mother language teaching. Aksan (2000) states that the first 1000 words that are used most frequently in a language meet approximately 80% of the lingual productions and reveals the representation power of the first 1000 words in the frequency lists. Corpus studies, which are much more voluminous than frequency lists, are also important in language teaching. Creating corpus-based frequency lists at every level is important in terms of functional use in vocabulary teaching. The corpus-based frequency list created for a language represents the general view of the language. Comparison of such a list and frequency lists prepared for special purposes shows

the commonality and dissimilarity between the two lists, so that the data obtained is guiding in the language learning and teaching process.

The vocabulary of preschool children aged 60 months and over was determined, a frequency list was obtained, and this list was compared with various corpus-based lists. In this study, carried out to reveal the difference between the frequency lists and the words used by preschool children in the language acquisition process, following questions were sought:

1. How different are the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words in Aksan et al.'s (2017) A Frequency Dictionary of Turkish (Turkish Frequency Dictionary) study?

2. How different are the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of the "Target Word List" in Karadag's (2019b) Vocabulary Teaching book?

3. How different are the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of the children books (Baş, 2006)?

4. How different are the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of the 1st grade Turkish textbooks?

5. How different are the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of the primary school students (Karadag, 2005)?

Method

The case study method, which is one of the qualitative research approaches, was used in the research. According to Creswell (2013: 97), case study research is the researcher's use of multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audio-visual) about real life, a current limited system (a situation), or multiple constrained systems (states) in a given time. It is a qualitative approach in which it collects detailed and in-depth information through materials and documents and reports, and introduces a situation description or situation themes. Holistic multiple case design was used here since there are multiple cases in the research and each case has to be analysed with a holistic approach and compared with one another. The case in the study is the comparison of the preschool children's first most frequently used 1000 words and various frequency lists.

Result and Discussion

The results obtained are as follows:

According to the verbal data obtained through interactive reading, the total number of words used by preschool children is 21,299 while the number of different words is 1732. The children repeated each different word an average of 12.29 times in their speech. Acarlar (2005) states that as the total number of words used by children increases, word repetitions also increase. Nouns were used mostly used in the speeches. These nouns are related to the concepts that the child is most associated with in his daily life and the concepts in his/her rich imagination worlds. According to their developmental level, they use all word types easily because they internalize the grammar rules in this period. It has been determined that the children use the first 100 most frequently used words richly in terms of their types, as they establish cause-effect, purpose-effect relationships while speaking, and they can establish relationships between events and characters, and make inquiries with their increasing curiosity.

Comparing the first 1000 words of preschool children with the first 1000 words in Aksan et al.'s (2017) study called A Frequency Dictionary of Turkish, it was found that the two lists were compatible at a rate of 25.4% but differed by 74.6%. Since FDT is a corpus that reveals the general aspects of the language and contains a lot of abstract words, which is contrary to the developmental characteristics of children (Karadag, 2019), it is normal that the rate of agreement between the two lists is low.

When the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words in the "Target Word List", which is the frequency list created by Karadag (2018) from the written expressions of the students at the basic education level, were compared, it was found that the two lists were compatible with 53.6% and differed by 46.4%.

When the first 1000 words of preschool children were compared with the first 1000 words in children's books, it was determined that the two lists were compatible at a rate of 47.5% and different at a rate of 52.5%. Comparing the frequency list of primary school students with the frequency list of children's books, Baş (2006) found that the two lists were compatible at a rate of 63%. It is seen that the ratio of common words between children and books in both studies is low.

A 37.8% of commonality and 62.2% of differentiation were found between the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words in the 1st grade Turkish textbook. The difference between the language of the children in the acquisition period and the languages of the books is acceptable, but the fact that this difference in textbooks is higher than that of children books is quite striking.

The first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of primary school students were found to be compatible with 45.5% and different by 54.5% when compared.

According to the comparison results of the lists, it is seen that the compatibility rate between the first 1000 words of the children and the Turkish Frequency Dictionary, and the 1st Grade Turkish Book is quite low while this rate between the first 1000 words of the children, the Target Word List, children's books, and the first 1000 words of the primary school students is rather higher when the developmental level of the children in the language acquisition process is taken into account.

According to the results of this study, the fact that the first 1000 words of preschool children and the first 1000 words of other corpus do not overlap more than half shows that these corpus used in the study cannot be used as a reference for preschool children. For this, it is revealed that functional and large corpuses to be prepared through the oral languages of preschool children should be used as a reference in mother tongue education with more comprehensive studies. This result coincides with the study of Karadağ (2019a) which reveals that there is a need for a large volume of special children's language collection in terms of teaching Turkish as a mother tongue. In addition, since language and mental development is rapid in the pre-school period and the number of stimuli increases day by day, the corpus that will be prepared should be updated at regular intervals.

Mutlu, H. H. ve Set, G. (2021). Kişiler bakımından çeviri çocuk romanları ile yerli çocuk romanlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1469-1487.

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

Geliş/Received: 26.05.2021 Kabul/Accepted: 06.09.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kişiler Bakımından Çeviri Çocuk Romanları ile Yerli Çocuk Romanlarının Karşılaştırılması*

*Hasan Hüseyin MUTLU***
*Gülşah SET****

Öz

Bu çalışmada çeviri çocuk romanları ile yerli çocuk romanlarındaki karakterler, nitelikleri, türleri, oluşturulma yöntemleri ve karakter eğitiminde kullanılıp kullanılamaması bakımından incelenmiştir. Çalışmanın evrenini en çok baskı yapan çeviri ve yerli çocuk romanları oluşturmaktadır. Örneklemini ise José Mauro De Vasconcelos'un Şeker Portakalı adlı çeviri çocuk romanı ve Zülfü Livaneli'nin Son Ada'nın Çocukları adlı yerli çocuk romanı oluşturmaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı yapıtlarının özellikleri, karakter kavramı ve karakter eğitimi başlıkları hakkında literatür taranmış, elde edilen bilgiler ve ilgili değerlendirmeler sunulmuştur. Çalışma, nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma deseni ile yapılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak veriler toplanmış; incelenen romanlardaki karakterlerin nitelikleri, türleri, oluşturulma yöntemleri ve karakter eğitimi açısından değerleri belirlenmiş, tablolar halinde gösterilmiştir. Karakterler genel olarak benzer özelliklerde oluşturulmuş; hayvanseverlik, meraklılık, akıllı olma, duygusallık gibi özelliklerin çeviri ve yerli çocuk romanlarının kahramanlarının genelinde ortak özellikler olduğu görülmüş ve karakterlerin çoğunun, karakter eğitiminde kullanılabilecek yapıda oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çeviri edebiyat, çocuk romanı, karakter, karakter eğitimi

Personal Comparison of Translated Children's Novels and Local Children's Novels

Abstract

In this study, the characters in translated children's novels and local children's novels were examined in terms of their qualities, types, creation methods, and whether they can be used in character education. The universe of the study consists of most printed translated children's novels and local children's novels. The sample is composed of the translated children's novel named José Mauro De Vasconcelos's Şeker Portakalı and the native children's novel named Zülfü Livaneli's Son Ada'nın Çocukları. While creating the theoretical framework of the study, the literature about children's literature, features of children's literature works, character concept and character education titles scanned, and the information obtained and related evaluations were presented. The study was carried out using a basic qualitative research design, which is one of the qualitative research types. Using document analysis method data were analyzed; qualities, types, creation of characters in novels examined methods and character education values are determined and shown in tables. Characters in translated children's novels and local children's novels were generally created with similar characteristics; it was discovered that animal-loving, curiosity, smartness, emotionality were common features in the heroes, and it was concluded that the majority of the characters were created in a structure that can be used in character education.

Keywords: Children's literature, translation literature, children's novel, character, character education

* Bu makale, birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan aynı başlıklı tezden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, hasanhuseyinmutlu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9082-709X
*** Öğretmen, Ordu, setgulsah@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2503-6451

Giriş

Çocuk edebiyatı çocuğun gelişim döneminde bilişsel gelişim seviyesi de dikkate alınarak duygu ve düşünceleri doğrultusunda oluşturulan edebiyattır (Şimşek 2018, s. 40). Sever'e (2008, s. 17) göre ise erken çocukluk çağı ile birlikte ergenlik dönemini de içine alarak çocukların bilişsel gelişim seviyelerine uygun bir şekilde duygu ve düşünce dünyalarını estetik bir değeri olan eserlerle zenginleştiren edebiyata çocuk edebiyatı denilmektedir. Çocuk edebiyatının temelinde çocuk olduğu için eserlerin dil, konu ve anlatım yönünden çocukların anlama, kavrama ve ilgi seviyelerine uygunluk göstermesi gerektiği anlaşılmaktadır (Sarıyüce, 2012, s. 9).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukları bilişsel, zihinsel ve duyuşsal yönden etkilemesinin yanı sıra en önemli katkılarından biri de çocukların dil gelişimini desteklemesidir. Çünkü çocuk edebiyatı ürünlerinin en önemli türlerinden biri olan kitaplar çocuğun dil seviyesine göre yazıldığı için onlara hitap edecek şekilde oluşturulmaktadır. Çocuklar okudukları kitaplardaki karakterler gibi davranıp, onlar gibi konuştuğu için çocuk kitaplarıyla ulaşılmak istenen kazanımlara bu noktalara dikkat edilerek daha kolay ve etkili şekilde ulaşılabilir (Akın 2019, s. 106-107). Çocuk edebiyatı ürünlerinin olumlu katkılarının yanı sıra olumsuz etkileri de görülebilir. Zira çocuklar bu edebiyat çıktıları ile kendi hayal dünyalarını oluşturur, analiz becerilerini geliştirir, bilgi edinir. Bunun yanında kitaplardaki kahramanlarla kendini özdeşleştirip onlar gibi de davranmaya çalışabilir. Dolayısıyla olumsuz iletiler, karakterler ve örnekler barındıran kitaplar çocukların karakter gelişimlerine olumsuz yönde etki edebilir.

Çocuk kavramını temel alarak oluşturulan çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların bilişsel, zihinsel, duyuşsal ve dilsel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra onlara okuma alışkanlığı kazandırmayı da amaçladığı söylenebilir. Gönen'e (2019, s. 287) göre de çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için onları çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarla erkenden tanıştırıp deneyimlemelerini sağlamak, gelecekte iyi birer okur olabilmeleri için önem arz etmektedir.

Çocuklarda tüm bu etkiler okudukları çocuk kitaplarındaki karakterler aracılığıyla gelişme gösterebilir. Çünkü çocuklar okudukları kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurup, onlar gibi davranıp, onlar gibi konuşmak isteyebilir. Bu nedenle bu kitaplardaki karakterler oluşturulurken daha titiz davranılması ve çocuğa görelik ilkesine uygun bir şekilde oluşturulması gerektiği söylenebilir. Sever (2008, s. 76-77) bu durumla ilgili olarak çocukların okudukları kitaplarda karakterlerle özdeşim kurduğunu ve hayalî arkadaşlar edinerek güven duygularını geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Çocukların kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurabilmesi ile karakterlerin inandırıcılığını ve güvenilirliğini artırmak için bu karakterlerin günlük hayatta karşılaşılabilecek kadar gerçekçi ve çocuk okurun yaş seviyesinde olması gerekmektedir (Şimşek 2018, s. 101). Böylece karakterlerin yaşama azmi, problem çözme yetenekleri ve hedeflenen amaca ulaşmadaki çabalarının gerçekçi söz ve davranışlarla somutlanmasıyla çocuklar da onlar gibi davranmaya ve düşünmeye hevesli olur (Sever 2008, s. 77).

Çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterlerin, çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında, dil gelişimi sürecinde, bilişsel gelişimlerine destek olmada, karakter gelişimine yardımcı olmada ve kitapların dikkat çekici birer unsur hâline gelmesinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla oluşturulan karakterlerin özelliklerinin, türlerinin ve oluşturulma biçimlerinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle en fazla baskı yapan yerli ve çeviri çocuk romanlarındaki karakterler birtakım ölçütlere göre analiz edilmiş ve karakter eğitiminde kullanılıp kullanılamayacağına yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Kahraman/Kişi

Edebi eserleri oluşturan önemli unsurlardan biri de kahramanlardır. Türkçe sözlükte kahraman kavramı: "Roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi" (TDK 2011, s. 1268) olarak tanımlanmıştır. Kahramanlar her türlü canlı veya varlıktan oluşabilir. Edebi eserlerde kahramanlar birçok işlev üstlenirler ve olaylardaki durumlarına ve görevlerine göre "baş kişi" ve "yan kişi" olarak isimlendirilirler. Baş kişi yani kahraman, eserlerde olayların temelinde olan ve olayları yaşayan, yönlendiren kişidir. Yan kişi ise dolaylı olarak olayların içerisinde yer alan kahramanlardır (Sever 2008, s. 76).

Kahramanlar kişilik özellikleri ile birçok karaktere hayat verirler. Onları ön plana çıkaran, çocukların kendileriyle özdeşim kurdukları asıl şey kahramanların karakterleridir. Bu nedenle karakterlerin sahip olması gereken belirli özellikler bulunmaktadır. Karatay'a (2011, s. 100) göre karakterler; evrensel ve ahlakî değerlere sahip olmalı, her zaman iyiliğin ve doğrunun mücadelesini vermeli, barıştan yana olmalı, çevreye ve kültürel değerlere sahip çıkmalı ve olumlu kişilik özellikleri taşımalıdır.

Sever (2008, s. 104-105), karakterleri türlerine göre açık, kapalı, durağan ve devingen karakterler olarak sınıflandırmıştır:

Açık (Geliştirilmiş) Karakter

Roman, hikâye ve masal gibi edebi türlerde tüm özellikleri detaylı bir şekilde okuyucuya tanıtılan, inandırıcı özelliklere sahip olan ve okuyucunun da iyi tanıdığı karakterlerdir (Sever 2008, s. 104). Açık karakterler, kurgulanmış olayların içerisinde birçok farklı özelliğiyle okuyucunun hafızasına kazınır. Geliştirilmiş karakterlerin sahip olduğu belli başlı özellikler açık bir şekilde bilindiği halde bu bilgiler karakteri tam anlamıyla tanımaya yeterli olmayabilir. Karakterin iç dünyasına da hakim olmak gerekmektedir (Lukens, 1999; Sever, 2008'den akt., s. 104).

Çocukların kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurabilmesi karakterlerin özelliklerine hakim olunmasına bağlıdır. Açık karakterler, okuyucu tarafından iyi bir şekilde tanındıkları için kitapta verilmesi amaçlanan ileti ve değerlerin kazandırılmasında çok önemli bir yere sahiptir (Sarıkaya, 2018, s. 17).

Kapalı (Geliştirilmemiş) Karakter

Kitaplarda üstünkörü bir şekilde tanıtılan, okuyucunun hakim olamadığı, hakkında pek fazla bilgi verilmeyen karakterlerdir. Olaylarda baş kişinin özelliklerinin daha iyi anlaşılmasını ve çocukların bu kişiyle daha rahat özdeşleşmesini sağlamak için kapalı karakterlerden faydalanılmaktadır. Okuyucunun ilgisini kahramana çekmek için arka planda yer almaktadırlar. Bu karakterler yazınlarda kolay ve bilindik roller üstlenirler (Sever, 2008, s. 104-105). Kapalı karakter kavramını Uç (2006, s. 69) ise "Düz karakter, tek yönlü, basit kalmış, anonim davranış kriterlerine sahip karakter demektir." şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamalardan yola çıkılarak kapalı karakterdeki roman kişilerinin birden fazla özelliğe sahip olmadıkları, belirli bir fikre sahip, pek değişiklik göstermedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Devingen (Dinamik) Karakterler

Olayların başlangıcı ve sonucu arasında değişiklik gösteren karakterlerdir. Yeni davranışlar ve değerler oluşturulur. Karakterler bireysel mutlak doğrularından vazgeçip demokratik anlayışlar oluşturmak, bencilliği bırakıp paylaşımcı olmak gibi birçok değişim yaşayabilir. Ancak bu değişimlerin gerçekleşmesine sebep olan olaylar inandırıcı olmalı ve okuyucuda güven duygusu oluşturmalıdır. Olaylar ve karakterler arasında bir neden sonuç ilişkisinin olması çocuğun edebiyata olan ilgisinin devamı için önem arz etmektedir. Kahramanın geçirdiği değişimler idealize edilmiş özellikler bağlamında değil, insanın zayıflıkları üzerine kurgulanan durumlarla oluşturulursa, karakter çocuk okurun ilgisini çekebilir (Sever, 2008, s. 114-115). Bu nedenle karakterlerin yaşadığı değişikliklerin inandırıcı nitelikte olması gerekmektedir. Karakterler tüm özellikleriyle bir bütünlük taşımaktadır. İlk başlarda olumlu, erdemli karakter özelliklerine sahip olan bir kişi kitabın ilerleyen bölümlerinde bu özelliklerinin tam tersi özellikler göstermeye başlarsa karakter inandırıcılığını kaybeder (Özdemir, 1995, s. 111). Sonuç olarak çocuk okurun kitaba olan ilgisini canlı tutan devingen karakterlerin inandırıcı özelliklerini kaybetmeden çocuk edebiyatı ürünlerinde daha fazla kullanılması gerekli görülmektedir.

Durağan (Statik) Karakterler

Kitap boyunca büyük değişimler yaşamayan, günlük hayatta karşılaşılabilecek karakterlerdir. Olaylar ne kadar uzun da sürse bu karakterlerin kişilik özelliklerinde pek değişiklik yaşanmaz. Kitabın başında olumlu veya olumsuz herhangi bir özelliğiyle anlatılan kahraman kitabın sonunda da benzer özellikler gösterir (Sever, 2008, s. 116). Uç (2006, s. 66) durağan karakteri kurgulanan metin boyunca gelişip değişmeyen kişilerin sahip oldukları nitelik olarak tanımlamıştır. Durağan karakterler çocuk

edebiyatı ürünlerinde çocukların ilgisini pek çekmediği için tercih edilmese de oluşturulan kurgunun gerçekliğine katkı sağlaması için oluşturulabilir.

Karakterlerin Geliştirilmesi

Edebi eserlerde çeşitli karakter geliştirme biçimleri ve bu aşamada nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Lukens'e (1999) göre karakterler "davranışlarıyla ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, fiziksel özellikleriyle (dış görünüşüyle), diğer karakterlerin yorumlarıyla, yazarın yorumuyla" geliştirilebilir (Lukens, 1999).

Özdemir'e (1995, s. 110) göre ise karakterleri geliştirme yollarından bazıları doğrudan nitelikte olur. Yani dış görünüş ve kılık kıyafetlerini tasvir etme, içsel hayatlarını gösterme şeklinde olur. Bazıları ise dolaylı yolla geliştirilir. Yani davranışlarına yansıtarak ve konuşturarak yapılır. Kısacası karakterler anlatarak veya göstererek oluşturulur. Ancak bunlar tek başlarına yeterli olmaz, beraber kullanılmaları gerekir.

Karakter oluşturulurken kullanılan yöntemlerden biri, tanıtılmak istenen kişiyle ilgili bilgilerin doğrudan yazar tarafından açıklanması yani "açıklama yöntemi", diğeri ise karakterlerin davranışlarıyla, duygu ve düşünceleriyle kendi özelliklerini göstermeleri kısacası "dramatik yöntem"dir. Bu yöntemler ayrı ayrı kullanılabildiği gibi beraber de kullanılabilir. Dramatik yöntemde karakterlerin özellikleri bir anda verilmez, kitabın genelinde karakterlerin yaşayışlarından, duygu ve düşünce biçimlerinden, çevresine karşı tavırlarından anlaşılır. Açıklama yönteminde ise bu özellikler bir anda verilir, karakterin yaşantısına yerleştirilmez. Ancak okuyucular bazen dramatik yöntemle oluşturulmuş bazı karakterleri tam anlamıyla anlayıp tanıyamayabilir. Böyle bir durumda ise açıklama yönteminden faydalanılabilir (Tekin, 2004, s. 80-81). Verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere karakter geliştirilirken açıklama yöntemi ile dramatik yöntemi beraber kullanmak okuyucunun karakterleri tam anlamıyla algılayabilmesi için daha faydalı olabilir.

Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak çocuk kitaplarındaki kahramanların çocuk gerçekliğine uygun, tutarlı, inandırıcılığı olan, çocukların özdeşim kurmak isteyecekleri şekilde oluşturulmalarının önemli olduğu söylenebilir. Kahramanların her türlü ortamdan olabilmesi ve çok fazla ana kahramana sahip olmaması kitapların inandırıcılığı ve çocuğun kitaba olan ilgisi açısından önemli görülebilir. Kitaplardaki kahramanların özelliklerinin çocuklara uygun ve doğru bir şekilde oluşturulmasının çocuklara birçok açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi Aristo, Kant ve Sokrates döneminde görülmeye başlanmıştır. Ayrıca tüm kutsal kitaplarda ahlaktan ve iyi karakterden bahsedilmektedir. Din kaynaklı olsa bile tüm toplumlarda karakter eğitimi verilmektedir. Karakter eğitiminin programlı bir şekilde okullarda verilmeye başlanması 1990'lara rastlamaktadır. Bu durum okulların ahlaki açıdan gelişim sağlaması ile belirmiştir (Çağatay, 2009, s. 28).

1900'lerin başlarında ahlak eğitimi, ahlaki konuları inceleyip bunları davranış olarak kazandırmakla uğraşmıştır. Ahlak eğitimi bu dönemde sadece okulun değil toplumun da bir sorumluluğu olarak görülmüştür. Kutsal kitaplar da ahlaki davranış kılavuzu olarak kullanılmıştır. Ancak 1920 ve 1930'lara gelindiğinde karakter eğitimi ile ilgili olumsuz düşünceler yayılmaya başlanmıştır. Bu da resmi olarak yapılan karakter eğitimlerinde düşüşe neden olmuştur (Aslan, 2011, s. 22).

1950'li yıllarda ise artan genç intiharlar, cinayetler ve risli gebelikler nedeniyle bu sorunları çözmek için okullarda karakter eğitimi tekrar düzenlenmiştir (Wynne, 1985, s. 8). 1960'lara gelindiğinde ise toplumun özerklik ve bireysel hakları ile ilgili fikirlerden dolayı karakter eğitimi tekrar düşme yaşamıştır (Lickona, 1993, s. 7).

1980 ve 1990'lar süresince değerlerin ortaya çıkarılmasını ahlaki açıdan göreceli ve karakter gelişimi yönünden zararlı olarak değerlendiren Amerikalı eğitimciler tekrar karakter eğitimine dönülmesi gerektiğini savunmuşlardır (Milson vd., 2003, s. 100). Karakter eğitiminin tekrar gündeme gelmesi gençlerdeki davranış bozukluklarına, aile birliğinin bozulmasına ve çocukları korumaya yönelik olan ahlaki birliğin oluşmasına bağlıdır (Lickona, 1993, s. 10).

Karakter eğitimi en eski eğitimdir. Amacı her zaman insanlara yardım etmek olmuştur. Ahlaki sorunların çoğalmasıyla karakter eğitiminin önemi anlaşılmış ve tekrar bu alana odaklanılmaya başlanmıştır. Gençlerin ahlaki açıdan yönlendirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu durumda aile ve öğretmenlere ahlak eğitiminin sürekliliği için bazı sorumluluklar düşmektedir. Okul, iyi değerleri yerleştirmede ve karakter eğitimini bu değerlerle birleştirme konusunda önemli bir yere sahiptir (http://www.cortland.edu/character/articles/history2.html). Ancak okullarda uygulanan her ahlak eğitiminin karakter eğitimi olduğu söylenemez. Verilen eğitimin karakter eğitimi olabilmesi için amacının karakterleri şekillendirmek olması gerekmektedir. Böyle bir amaç varsa öğrencinin karakterini geliştirmek için yapılan girişimler karakter eğitimi olarak nitelendirilebilir (Davis, 2003, s. 34-35).

Çocuk kitaplarındaki karakterler çocukları eğlendirip estetik açıdan tatmin etmenin yanı sıra bazı değerleri ve kazanımları iletmek, onların karakter oluşumlarına destek olmak açısında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle çocuk kitaplarındaki karakterlerin çocukların özdeşim kurabileceği nitelikte olması gerektiği için olumlu özellikler göstermesi beklenmektedir. Yapılan araştırmalara göre karakter eğitimiyle ulaşılmak istenen bireysel ve toplumsal bazı hedefler bulunmaktadır. Karatay'a (2011, s. 1402) göre: "Karakter eğitiminin amacı öğrencilerin iyiyi tanımaları, istemeleri ve nihayetinde iyi eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmaktır." Noddings'e (2006) göre ise erdemli bireyler yetiştirebilmek için gösterilen çabaya karakter eğitimi denilmektedir.

Türk kültüründe de iyi, karakterli insan yetiştirmenin önemi ile ilgili birçok kaynaktan söz edilmektedir. Dönmez ve Koçak'ın (2018) Kutadgu Bilig ile ilgili yaptıkları çalışmada Yusuf Has Hacip'in mutluluğun ancak çocukların eğitilmesi ile mümkün olduğunu, mutluluk için dürüst, akıllı, merhametli, iyi kalpli, hayâ sahibi ve alçakgönüllü olunması gerektiğini vurguladığı belirtilmiştir.

Karakter eğitiminde toplum kaynaklı faktörler etkili olsa bile aslında okul temelli bir programdır ve bu durumda öğretmenler önemli görevler üstlenmektedir. Kurgusal metinlerden yararlanarak çocuklara olumlu karakter özellikleri kazandırmak da bu görevlerden biridir (Yılmaz, 2016, s. 313). Çocukların ilgi ve ihtiyaçları, seviyeleri hesaba katılarak basılan kitaplar çocukların karakter gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Kazandırılmak istenen davranışlar kitapların içeriğine çocukların okurken sezebilecekleri şekilde yerleştirilir. Bunun için çocukların iyi oluşturulmuş çocuk kitaplarına gereksinimi vardır (Çılgın, 2007, s. 15).

Çocuk kitaplarındaki gerçekliğe uygun ve çocukların girişimciliğine katkı sağlayacak davranışlar, çocuklarda aynı davranışları yapmaya istek uyandırır (Sever, 2008, s. 57). Bu da çocuğun ilerde okuduğu kitaplardaki gibi bir karakter geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak çocuklara karakter eğitimi en iyi onlar için oluşturulmuş nitelikli çocuk kitapları ile verilebilir. Kitaplardaki iyi oluşturulmuş, çocukların kişiliklerine olumlu etkiler bırakacak karakterler onların düşünen, sorgulayan, empatik bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olabilir. Bu da hem çocuğun hem de dolaylı olarak toplumun refahı için önemli görülmektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterlerin, çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında, dil gelişimi sürecinde, bilişsel gelişimlerine destek olmada, karakter gelişimine yardımcı olmada ve kitapların dikkat çekici birer unsur hâline gelmesinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla oluşturulan karakterlerin özelliklerinin, türlerinin ve oluşturulma biçimlerinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle en fazla baskı yapan yerli ve çeviri çocuk romanlarındaki karakterlerin birtakım ölçütlere göre analiz edilmesi ve karakter eğitiminde kullanılıp kullanılamayacağına yönelik çıkarımlarda bulunulması amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma türlerinden olan temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni tüm disiplinlerde, pratik uygulama alanlarında görülebilen ve en sık kullanılan nitel araştırma desenlerinden biridir. Bu tür araştırmalarda veriler görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla oluşturulur (Merriam, 2013). Bu araştırma modeliyle literatür taranmış ve karakterlerin nitelikleri, nasıl geliştirildikleri, özellikleri ve karakter eğitiminde kullanılabilme durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın evreni en fazla baskı yapan yerli ve çeviri çocuk romanlarından oluşmaktadır. Örneklemi ise en fazla baskı yapan bir yerli ve bir çeviri çocuk romanından oluşmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada incelenen yerli ve çeviri çocuk romanları şunlardır:

- *Son Ada'nın Çocukları*
- *Şeker Portakalı*

Tablo 1.
Yerli ve Çeviri Çocuk Romanları Künyeleri

Kitap Adı	Kitabın Yazarı	Yayınevi	Yayın Yılı	Yayın Yeri	Baskı Sayısı
Son Ada'nın Çocukları	Zülfü Livaneli	Doğan Egmont	2019	İstanbul	83
Şeker Portakalı	JoséMauro De Vasconcelos	Can Yayınları	2018	İstanbul	132

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını alanda kabul görmüş ve birçok çalışmada (Sarıkaya, 2018; Karataş, 2014; Baş ve Ucuzsatar, 2020) kullanılmış olan Sever'in (2008) *Çocuk ve Edebiyat* adlı kitabında belirttiği kıstaslar (açıklık veya kapalılık, devingenlik veya durağanlık) ve Tekin'in (2004) *Roman Sanatı* adlı kitabında belirttiği karakter geliştirilme biçimleri ve karakter eğitimine uygun olup olmaması ölçütleri oluşturmaktadır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi daha önceden var olan belge ve kayıtların incelenerek verilerin toplanması işlemine denilmektedir ve belli bir amaç doğrultusunda kaynaklar bulma, bunları okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2012, s. 183).

Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde kullanılan çeviri ve yerli çocuk kitapları kişi kavramı dikkate alınarak okunmuştur. İçerik analizi yöntemi ile amaca uygun olarak karakter niteliklerini ve geliştirilme biçimlerini oluşturan kıstaslara göre bu kitaplardaki kişiler analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması için kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış; verilerin toplanması ve analizi aşamasında kullanılan ölçütler alanında uzman akademisyenlerden uzman görüşü alınarak listelenmiş ve dönütler çerçevesinde düzenlenip çalışmaya uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Çalışmada kitaplar incelendiği için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamaktadır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında örneklem olarak seçilen yerli ve çeviri çocuk romanlarında incelenen karakterlerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Son Ada'nın Çocukları

Karakter İncelemeleri

Yazar

Doğasever-Hayvansever: Kitabın başkahramanı olan yazar, babasının ölümünden sonra annesi ve dayısı ile beraber yaşamaya başladığı adayı, adadaki bitkileri, hayvanları çok sevmektedir. Öyle ki okula gitme zorunluluğu olmasa sürekli bu adada yaşamak ister:

"Adamızı anlatmaya nereden başlasam bilemiyorum. Şimdi size bu küçük adanın yemyeşil çam ormanlarından, doğal bir akvaryum gibi olan masmavi denizinden, rengârenk balıkların seyredildiği güzel koylarından, sürekli uçan bembeyaz martılarından söz etsem, eminim ki gözünüzde ancak basit bir manzara resmi canlandırabileceğim. Oysaki adamızın eşi benzeri yoktu, sanki büyülü bir yerdi." (Livaneli, 2019, s. 11)

Alçakgönüllü: Yazar, adayla ilgili bilgi verirken kendisinin daha yeni bir yazar olduğunu, bu yüzden de anlatırken kelimelerinin yetersiz kalacağını söyleyerek alçakgönüllü bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir:

"Ben henüz çok genç bir yazar olduğum için bunları anlatmaya kelimelerim yetmiyor. Aslına bakarsanız bu hikâyeyi size yazar dayım anlatmalıydı ama o benim yazmamı istedi. Dayım bütün bunları kim bilir ne kadar zengin ve sürükleyici bir dille iletirdi size." (Livaneli, 2019, s. 12)

İyimser: Her şeye olumlu tarafından bakan yazar, dayısına bazı konularda çok karamsar olduğunu, olaylara olumlu tarafından bakmak gerektiğini söyler. Her şeyin mantıklı bir açıklaması olduğunu düşünmektedir. Bu da yazarın iyimser bir karakter özelliği taşıdığını göstermektedir:

"Yine de tıpkı babam gibi, ülkemizdeki insanların tekrar dost olabileceğine dair umudumu yitirmemiştim. Kim bilir? Belki benim yaşımdakiler büyüyünce ülkemize tekrar barış gelir." (Livaneli, 2019, s. 39)

Merhametli: Başkan'ın torunu, adadaki çocukları küçümseyip onlarla alay etmesine rağmen martı saldırısına uğradığında yazarın onun hâline üzülmesi merhamet duygusu taşıdığını göstermektedir:

"Kıza gıcık olsam da bu olaya çok üzüldüm. Birkaç komşumuzla ada halkı adına, Başkan'a geçmiş olsun ziyaretine gitmeyi bile önerdim ama büyükler cesaret edemediler." (Livaneli, 2019, s. 49)

Meraklı: Yazar onca olayın ardından oluşan sessizliğin arkasında neler olup bittiğini merak edip kendi kendine sorular sormaktadır:

"Hiçbirimiz ses çıkarmadık. Gece sessizdi, martı çığlıkları duyulmuyordu, adada çıt çıkmıyordu. Acaba Başkan planında başarılı olmuş ve bütün martıları adadan kovmuş muydu? Niye o gün öğleden sonra ya da akşamüstü hiç uçan martı görmemiştik?" (Livaneli, 2019, s. 113)

Girişken: Yazar çevresinde olanlara seyirci kalmayan, adanın eskisi gibi olması için çabalayan, yeni fikirler ortaya atan, herkesle etkileşim içinde olan girişken bir yapı sergilemektedir:

"Süper bir fikrim var dayı. Yarın herkese haber verip fıstık toplama işine başlayalım. Yine her yılki şenliklerimizi yapalım. Fıstıkları çuvallara doldurunca toplu akşam yemeğimizi yiyelim; müzisyen abilerim gelsinler, dans edelim. Böyle neşeli bir ortamda Başkan da unutulur gider, onun martı savaşı da!" (Livaneli, 2019, s. 101-102)

Karakterle İlgili Genel Değerlendirme: Kitabın başkahramanı olan yazar oluşturulurken çevresiyle olan ilişkisi, davranışları, konuşmaları ve olaylara karşı tutumu temel alınmıştır. Yazarın karakter özellikleri açık ve net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Karakter özellikleri birbiriyle tutarsız değildir. Bu özellikler kitapta sıkça tekrar edildiği için okuyucunun zihninde net bir şekilde yer etmektedir. Açık karakter özelliği gösteren yazar, kitap boyunca sürekli aynı özellikleri sergilemiştir. Pek değişiklik göstermediği için durağan bir yapıya sahiptir.

Yazarın açık karakter özelliği göstermesi olumlu bir durumdur. Yaşına göre olgun, her zaman umutlu, yeri geldiğinde büyüklere öncülük eden, hayvansever, doğasever olma özellikleri karakter eğitiminde kullanılabilecek niteliklerdir. Ancak karakterin sürekli olumlu özellikler göstermesi, yetişkin

bir insan gibi davranması okuyucunun ilgisini canlı tutmakta yetersiz kalabilir. Yazar, çocuk dünyasına yakın bir profilde değildir. Bu da okuyucunun karakterle özdeşim kurmasını zorlaştırabilir. Yazarın sahip olduğu tüm nitelikler karakter eğitiminde kullanılabilir. Buradan da karakterin idealize edildiği sonucuna ulaşılır.

Başkan

Kindar: Başkan, gece terasında duyduğu ayak seslerinin insana değil de bir martıya ait olduğunu ortaya çıkarıp kendisini gülünç duruma düşüren anlatıcının dayısına ve martılara kin gütmeye başlar ve adada yaşanacak korkunç olayların fitili bu olayla ateşlenir:

"Arkadaşlar, adanıza geldiğim günden sonra burada oturan ada halkının geçmişi hakkında bazı araştırmalar yaptırdım ve böylece sözde yazar olan arkadaşın müthiş sırrı ortaya çıktı. Bu kişi, devletimize karşı geldiği için hapse girmiş ve çıktıktan sonra adını değiştirerek adanıza sığınmış bir suçludur. Bu adam hepimizi kandırmıştır." (Livaneli, 2019, s. 180-181)

Acımasız: Başkan merhamet duygusunu yitirmiş, gözünü kırpmadan canice kararlar alabilen, duyarsız, bencil bir karakterdir. O gelene kadar adada kimsenin bir sorun yaşamadığı martıları, yaptığı türlü planlarla katletmiş; martıları yok etmek için getirttiği tilkileri yok etmek için de ormanları yakmıştır. Bunları yaparken de kimseyi dinlememiş, kafasına estiği gibi hareket etmiştir:

"Başkan alaycı bir edayla, 'Kaçırmaktan söz eden kim?' dedi. 'Yok edeceğiz."

"Nasıl?"

"Hepsini avlayacağız, yumurtaları da kıracağız. Anlayacağınız bir çeşit av şöleni." (Livaneli, 2019, s. 84)

Bencil: Başkan'ın hayatî durumlarda bile sadece kendisini düşünmesi, ada halkının canını hiçe sayması, yılan ısırmaları için gerekli ilacı bir dediğini iki etmeyen, onu el üstünde tutan adadaki diğer hastalara vermeyip kendisinin yılan tarafından ısırıldığında kullanması bencil bir karaktere sahip olduğunun göstergesidir:

"Günlerce ateşler içinde yatmasına, çok acı çekmesine rağmen hayati tehlikeyi atlatmıştı. Bu durum, özel teknesinde her ihtiyacı karşılayabilecek malzemeler bulundurduğunu ama elindeki ilaçları adalılar için kullanmadığını da ortaya çıkarmıştı." (Livaneli, 2019, s. 150)

Karakterle İlgili Genel Değerlendirme: Başkan'ın karakter özellikleri açık bir şekilde belirtilmiştir ve bu özellikler birbiriyle tutarsız değildir. Başkan, açık karakter özelliği göstermiş ve kitap boyunca sürekli aynı özellikleri sergilemiştir. Kitap boyunca karakter özellikleri pek değişiklik göstermediğinden durağan bir yapıya sahiptir.

Başkan'ın açık karakter özelliği göstermesi olumlu bir durumdur. Ancak sahip olduğu özellikler karakter eğitiminde kullanılabilecek nitelikler değildir. Kindar, bencil olması, hayvanlara eziyet etmesi, sadece kendi çıkarlarını gözetmesi ve insanları kullanması çocuk okur için olumsuz örnekler teşkil etmektedir. Buradan da karakterin idealize edilmediği sonucuna ulaşılır.

Yazarın Dayısı

Yazarın dayısına kitapta pek ayrıntılı yer verilmemiştir. Dayı, yeğenine ve adadaki diğer insanlara karşı güler yüzlü, sevecen bir şekilde davranmaktadır. Adaya karşı çok duyarlıdır. Başkan geldikten sonra karamsar ve ön yargılı bir havaya bürünmüş ve bu özellikleriyle ön plana çıkmıştır. Çünkü geçmiş tecrübelerine ve bilgilerine dayanarak adanın tehlike altında olduğunu hissetmiş ve herkesi uyarmaya çalışmıştır. Bu süreçte aldığı kararlar ve attığı adımlar akıllı ve cesur bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak dayı görevindeki kişi kapalı ve durağan karakter özelliği gösterse bile sahip olduğu olumlu karakter nitelikleri açısından okurun özdeşim kurmak isteyeceği bir karakter izlenimi oluşturmuştur. Kısacası karakter eğitiminde kullanılabilecek bir görüntü oluşturmuştur.

Tablo 2.
Son Ada'nın Çocukları: Karakterlerin Genel Görünümü

Karakterler		Karakter Türü	Karakterin Geliştirilme Biçimi
Yazar	Baş Kişi	Açık, Durağan	Dramatik
Başkan	Baş Kişi	Açık, Durağan	Dramatik, Açıklama
Yazarın Dayısı	Yan Kişi	Açık, Durağan	Dramatik, Açıklama

Tabloya bakıldığında romanda ele alınan karakterlerin hepsi durağan bir yapıya sahiptir. Başkişiler açık karakter özelliği gösterirken yan kişi kapalı karakter özelliği göstermektedir. Karakterlerin hepsinin dramatik yöntemle geliştirilmesi ele alınan karakter özelliklerinin daha gerçekçi bir şekilde verilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca Başkan ve Yazarın Dayısı karakterleri geliştirilirken dramatik yöntemle beraber açıklama yönteminin de kullanılması bu karakterler hakkında okuyucunun kafasında soru işaretleri oluşmasını önlemiştir.

Tablo 3.
Son Ada'nın Çocukları: Karakter Nitelikleri

Yazar Karakteri	
Karakter Eğitiminde Kullanılabilecek Nitelikler	Karakter Eğitiminde Kullanılamayacak Nitelikler
Hayvansever,Alçakgönüllü, Merhametli, Girişken, Doğasever, Meraklı, İyimser	X

Yazarın tüm özellikleri olumludur. Karakter eğitiminde kullanılması uygun bulunmayan hiçbir özellik taşımamaktadır. Karakter tamamen olumlu özelliklerle oluşturulduğu için idealize edilmiş bir karakter olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.
Son Ada'nın Çocukları: Karakter Nitelikleri

Başkan Karakteri	
Karakter Eğitiminde Kullanılabilecek Nitelikler	Karakter Eğitiminde Kullanılamayacak Nitelikler
X	Kindar, Bencil, Acımasız

Başkanın bütün özellikleri olumsuzdur ve bu özellikler karakter eğitiminde kullanmak için uygun bulunmamaktadır. Karakterin olumlu bir özelliği bulunmadığı için idealize edilmemiş bir karakter olduğu görülmektedir.

Şeker Portakalı

Karakter İncelemeleri

Zezé

Yaramaz: Kitabın başkahramanı olan Zezé, herkesin yaka silktiği, aklına her türlü hinlik gelen yaramaz bir çocuktur. Fazlaca yaramazlık yaptığı bir gün ablası tarafından dayısının yanına gönderilir

ama orada da rahat durmaz. Önce dayısının gözlüğünü saklayıp bulmak için para ister sonra da sakladığı yerde çıkarırken dayısına yakalanır ve dayak yer:

"Bir gün çok azgınlık ettiğimde Glória beni Dindinha'nın evine yolladı. Dayım oradaydı, gazetesini okumak istiyor ama gözlüğünü bir türlü bulamıyordu. Aradı durdu, bulamadıkça öfkelendi. Dindinha'ya sordu, ama o da bulamadı. İkisi beraber evin altını üstüne getirdiler. Sonra ben gözlüğün yerini bildiğimi, misket almam için biraz bozukluk verirse gösterebileceğimi söyledim. Askıdaki yeleğinin cebinden birkaç bozukluk çıkardı. 'Gidip getirirsen vereceğim,' dedi. Kirli çamaşır sepetine gidip gözlüğünü çıkardım. Dayım bunu görünce küfrü bastı. 'Demek sen sakladın, vay hergele!' Kıçıma şaplağı indirdi ve verdiği bozukluğu geri aldı." (Vasconcelos, 2018, s. 17)

Meraklı: Yoksul bir ailede yaşayan Zezé evdeki herkes çalıştığı için vaktini genellikle ya dayısının yanında ya da sokaklarda geçirir. Etraftakilerden duyduğu bazı şeyleri gelip evdekilere sorar, iyice öğrenmek ister. Bu da meraklı bir karakter özelliğine sahip olduğunun göstergesidir:

"Ariovaldo Efendi, hani siz eskiden bana cingöz diyordunuz ya, o ne demek?"

"Yurdum, mübarek Bahia'da küçücük, minicik bacaksızlara denir…" (Vasconcelos, 2018, s. 88)

Zeki: Her ne kadar yaramaz da olsa Zezé çok zeki bir çocuktur. Yaptığı yaramazlıklar bile onun zeki olduğunun bir göstergesidir. Öyle ki okuma yazma bilmediği ve kimse de öğretmediği hâlde kendi kendine okumayı öğrenir. Ablasına okuyabildiğini söylediğinde ablası inanmaz ancak Zezé okuyup da bunu gösterince çok şaşırır:

"Beni kucağına alıp kapının hizasında kaldırmıştı.

'Oku bakalım. Görelim.'

Sahiden de okuyuvermiştim. Tanrı'nın evi kutsayıp kötü ruhları kovmasını dileyen duayı baştan sona okumuştum." (Vasconcelos, 2018, s. 21-22)

Duygusal: Her ne kadar yaramaz ve umursamaz da olsa Zezé aslında duygusal bir çocuktur. Kolayca üzülüp ağlayan, üzüldüğü durumların etkisinden hemen çıkamayan, sevdiği insanlarla derin bağlar kurup onları mutlu etmek için elinden geleni yapan bir karakter özelliğine sahiptir. Öyle ki annesinin işten geldikten sonraki yorgun hâlini görünce ona çok acır ve üzülür. Büyüyünce ona sürprizler yaparak mutlu edeceğine kendi kendine söz verir:

"Sesi bitkin mi bitkin çıkıyordu. Ona öyle acıyordum ki… Annem doğduğundan beri çalışıyormuş. Henüz altı yaşındayken fabrika kurulunca onu orada işe sokmuşlar. Annemi bir masanın tepesine oturtur, temizleyip cilalasın diye alet edevatı önüne yığarlarmış." (Vasconcelos, 2018, s. 31-32)

Sinirli: Zezé, ani çıkışları olan, istediği bir şey olmadığında ya da işine gelmeyen durumlarda çok çabuk sinirlenip karşısındakine küfürler savuran bir karakter yapısına sahiptir. Öyle ki ailesinde en çok sevdiği kişi olan Glória'ya bile çok da önemli olmayan bir konu yüzünden sinirlenip küfreder:

"Şeytan seni!" diye bağırdım. "Rengi bozuk! Harp Okulu'ndan kimse senle evlenmeyecek! Postallarını boyatacak parası bile olmayan şu beş parasız erlerden biriyle evlenirsin anca!" (Vasconcelos, 2018, s. 39)

Hayalperest: Zezé, hayal dünyası çok geniş bir çocuktur. Kurduğu oyunlar hatta yaptığı yaramazlıklar bile kimsenin aklına gelmeyecek, geniş bir hayal gücü gerektirmektedir. Üzgün olduğu zamanlarda bile kurduğu hayal dünyası onu neşelendirmektedir. En yakın arkadaşının bir şeker portakalı ağacı olması da Zezé'nin hayal dünyasının bir ürünüdür.

"Luciano'nun hayvan olmadığına kardeşimi ikna edene kadar akla karayı seçmiştim. Luciano, Campodos Afonsos dolaylarında süzülen bir uçaktı." (Vasconcelos, 2018, s. 26-27)

Karakterle İlgili Genel Değerlendirme: Kitabın başkahramanlarından biri olan Zezé karakteri oluşturulurken çevresiyle olan ilişkisi, davranışları, konuşmaları ve olaylara karşı tutumu ele alınmıştır.

Zezé'nin karakter özellikleri açık ve net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Karakter özellikleri birbiriyle tutarsız değildir. Bu özellikler ilgi çekici özelliklerdir. Çünkü çocuk gerçekliğine uygun olarak oluşturulmuştur. Açık karakter özelliği gösteren Zezé, kitap boyunca sürekli aynı özellikleri sergilememiştir. Olumlu özelliklerini bulunduğu gibi olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Kitabın başlarında olumsuz özellikleriyle öne çıkarken çok sevdiği arkadaşını kaybedince değişmiş ve sessiz, sakin, ağırbaşlı bir görüntü oluşturmuştur. Bu da devingen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Zezé'nin açık karakter özelliği göstermesi olumlu bir durumdur. Meraklı, duygusal, zeki ve hayalperest olması karakter eğitiminde kullanılabilecek niteliklerdir. Ancak yaramaz ve sinirli olması karakter eğitiminde kullanılamayacak özellikler de taşıdığını göstermektedir. Karakterin sadece olumlu özelliklerinin değil çocuklara özgü yaramazlıklarının, inatlaşmalarının da olması okuyucunun kitaba olan ilgisini canlı tutacaktır. Zezé karakteri, çocuk dünyasına yakın bir görüntü oluşturmaktadır. Bu da okuyucunun karakterle özdeşim kurmasını, kendisini olayların içinde hissetmesini kolaylaştırabilecek bir durumdur. Buradan da karakterin idealize edilmediği sonucuna ulaşılır.

Manuel Valadares

Şefkatli: Kitabın başkahramanlarından olan Manuel Valadares yalnız yaşamaktadır. Tek çocuğu olan kızı Portekiz'de yaşadığı için evladı gibi sevdiği Zezé'ye çok düşkündür. Bazen sert ve acımasız biri gibi bir görüntü çizse de aslında tam tersi çok şefkatli bir insandır.

"Seni çok seviyorum, bızdık. Sandığından çok daha fazla. Hadi, gülümse." (Vasconcelos, 2018, s. 146-147)

Kibar: Portekizli yani Manuel Valadares, görünenin aksine kibar ve düşünceli biridir. İnsanları kırmamaya özen gösterir. Yine Zezé'yle sohbet ettikleri bir gün Zezé'nin bir sorusuna kibar bir karaktere sahip olduğunu gösteren bir cevap verir:

"Hayır, çünkü ben kral değilim ve kimseye emir vermem. Senden bir şey isteyeceğim zaman mutlaka rica ederek isterim." (Vasconcelos, 2018, s. 151)

Karakterle İlgili Genel Değerlendirme: Manuel Valadares karakteri oluşturulurken çevresiyle olan ilişkisi, davranışları, konuşmaları ve olaylara karşı tutumu dikkate alınmıştır.

Portekizlinin karakter özellikleri açık ve net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Karakter özellikleri birbiriyle tutarsız değildir. Bu özelliklerin ilgi çekici özellikler olduğu söylenemez. Ama bu özelliklerin veriliş şekli ve diğer karakterlerle harmanlanışı okuyucunun ilgisini çekebilir. Açık karakter özelliği gösteren Portekizli, kitap boyunca sürekli aynı özellikleri sergilemiştir. Olumlu özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Karakterle ilgili olumsuz bir duruma yer verilmemiştir. Bu da karakterin durağan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Durağan bir karaktere sahip olsa da yazar bu durağanlığın sebebini okuyucuya aktarabildiği için karakter sıkıcı olmaktan çıkmıştır. Ayrıca bu durağan karakter Zezé'nin devingen karakteriyle bütünleşince çocuk okurun ilgisini çekecek duruma gelmiştir.

Şeker Portakalı

Kitabın ana karakterlerinden biri olan Şeker Portakalı yani Minguinho, Zezé'nin en yakın arkadaşıdır. Zezé hayalinde Minguinho'yu konuşturur ve onunla oyunlar oynar. İçindekileri hep Minguinho'ya anlatır. Minguinho da Zezé'yi her zaman dinler.

Minguinho, Zezé Portekizli ile yakın arkadaş olup bütün vaktini onunla geçirmeye başlayınca kendisini ihmal ettiği zaman onu biraz kıskanır:

"Sen artık sadece Portekizliyle oynuyorsun ve ben bu oyuna katılamam." (Vasconcelos, 2018, s. 117)

Minguinho'nun yani şeker portakalının kitaptaki karakterler üzerinde çok bir etkisi yoktur. Her ne kadar ana karakter olsa da sadece Zezé'nin arkadaşı olarak varlığını sürdürür. Onu yönlendirici bir etkisi yoktur. Özellikle Zezé'nin Portekizliyle arkadaşlığı sonrası ikinci planda kalmıştır. Portekizlinin ölümünden sonra Zezé girdiği şoktan çıkınca artık şeker portakalının büyüsünü kaybettiğini düşünür ve taşınacak olmalarının da etkisiyle onunla bağlarını koparır. Buradan da anlaşılacağı gibi Minguinho yani şeker portakalı karakteri kapalı ve durağan bir karakterdir. Kapalı bir karakter olduğu için de okuyucunun ilgisini çekebilecek nitelikte olduğu söylenemez.

Glória

Kitaptaki yan karakterlerden biri olan Glória, Zezé'nin ablasıdır. Ailenin diğer bireylerinin aksine Zezé'ye merhamet gösteren tek kişidir. Zezé'yi her zaman korur ve onu çok sever. Aynı şekilde Zezé de Glória'yı çok sevmektedir. Kitapta anlatılanlardan yola çıkılarak Glória'nın sadece merhametli bir karaktere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öyle ki Zezé ayağını kesip eve geldiğinde kendince

yarasını sardıktan sonra ev halkına Zezé'nin çok küçük olduğunu ve onu çok fazla dövdüklerini söyleyerek hep küçük kardeşini savunur. Bu da merhametli biri olduğunun göstergesidir:

"Bence onu çok fazla dövüyorsunuz. Bugün haşatını çıkarmışsınız. Bir günde üç kere de dayak atılmaz ki." (Vasconcelos, 2018, s. 111)

Glória karakteri kapalı ve durağan bir karakterdir. Tüm kitap boyunca Glória'nın karakter özelliklerine pek değinilmemiş, sadece kardeşi Zezé'ye karşı olan merhametinden bahsedilmiştir. Zezé ile olan ilişkisinden başka bir durumdan bahsedilmemiştir. Bu nedenle de kapalı karakter özelliği göstermektedir ve bu da okuyucunun ilgisini çekmeyebilir.

Tablo 5.
Şeker Portakalı: Karakterlerin Genel Görünümü

Karakterler		Karakter Türü	Karakterlerin Geliştirilme Biçimi
Zezé	Baş Kişi	Açık, Devingen	Dramatik
Manuel Valadares	Baş Kişi	Açık, Durağan	Dramatik
Şeker Portakalı	Baş Kişi	Kapalı, Durağan	Dramatik, Açıklama
Glória	Yan Kişi	Kapalı, Durağan	Dramatik, Açıklama

Yukarıdaki tabloya göre Şeker Portakalı adlı romanda incelenen karakterlerden Zezé devingen, diğerleri durağan özellik göstermektedir. Ayrıca bütün karakterlerin dramatik yöntemle oluşturulması, karakterlerin sahip oldukları özelliklerin gerçeğe uygun ve inandırıcı olmasını sağlamaktadır. Şeker Portakalı ve Glória karakterleri geliştirilirken dramatik yöntemle beraber açıklama yönteminin de kullanılması bu karakterler hakkında okuyucunun kafasında soru işaretleri oluşmasını önlemiştir.

Tablo 6.
Şeker Portakalı: Karakter Nitelikleri

Zezé Karakteri	
Karakter Eğitiminde Kullanılabilecek Nitelikler	Karakter Eğitiminde Kullanılamayacak Nitelikler
Hayalperest, Zeki, Meraklı, Duygusal	Sinirli, Yaramaz

Zezé karakterinin karakter eğitiminde kullanılabilecek olumlu özellikleri olduğu gibi, karakter eğitiminde kullanılamayacak olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Karakterin sadece olumlu özelliklerden oluşmaması idealize edilmeyen, çocuk dünyasına daha yakın bir karakter olduğunu gösterir.

Tablo 7.
Şeker Portakalı: Karakter Nitelikleri

Manuel Valadares Karakteri	
Karakter Eğitiminde Kullanılabilecek Nitelikler	Karakter Eğitiminde Kullanılamayacak Nitelikler
Şefkatli, Kibar	X

Manuel Valadares karakteri sadece olumlu karakter özelliklerine sahiptir. Bu özellikler de karakter eğitiminde kullanılabilecek özelliklerdir. Karakterin sadece olumlu özelliklerden oluşması idealize edilerek oluşturulduğunu göstermektedir.

Tablo 8.
Şeker Portakalı: Karakter Nitelikleri

Şeker Portakalı Karakteri	
Karakter Eğitiminde Kullanılabilecek Nitelikler	Karakter Eğitiminde Kullanılamayacak Nitelikler
X	Kıskanç

Şeker Portakalı karakteri kapalı ve durağan bir karakter olduğu için karakter eğitiminde kullanılabilecek bir yapısı yoktur. Kitapta sadece Zezé'yi kıskandığı zaman bir devingenlik göstermiştir. Onun dışında hep pasif bir rolü vardır. Zezé'yle olan ilişkilerinde sadece Zezé izin verdiği kadar vardır. Bu nedenle idealize edilip edilmediğine dair yorum yapılamaz.

Tablo 9.
Şeker Portakalı ve Son Ada'nın Çocukları Romanlarının Karşılaştırılması

	ŞEKER PORTAKALI		SON ADA'NIN ÇOCUKLARI	
	Baş Kişi	Baş Kişi	Baş Kişi	Baş Kişi
Açık Karakter	2	-	2	1
Kapalı Karakter	1	1	-	-
Devingen Karakter	1	-	-	-
Durağan Karakter	2	1	1	1

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi hem çeviri çocuk romanı olan Şeker Portakalı'nda hem de yerli çocuk romanı olan Son Ada'nın Çocukları'nda karakter nitelikleri olarak benzer bir şekilde verilmiştir. İki romanda da açık ve durağan karakter özellikleri yoğun olarak kullanılmıştır. Romanlardaki kişilerin açık karakter özelliği göstermesi okuyucunun karakterlerle özdeşim kurabilmesi açısından olumlu bir durum sayılsa da fazla sayıda açık karakter olması okuyucunun ilgisinin dağılmasına neden olabilir. Yine kitaplarda durağan karakter sayısının fazla olması da kitapların inandırıcılığını olumsuz yönde etkileyeceği için negatif bir durum olarak gösterilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmadaki bulgulardan yola çıkılarak en çok baskı yapan yerli ve çeviri çocuk romanlarında karakter geliştirme yolları, karakter çeşitleri, karakterlerin özellikleri ve karakter eğitiminde kullanılıp kullanılamayacağı ile ilgili bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

- İncelenen kitaplardaki toplam 5 baş kişiden 4'ü açık karakter, 1'i kapalı karakter; 2 yan kişiden 1'i açık karakter, 1'i ise kapalı karakter özelliği göstermektedir. Baş kişilerden açık karakter özelliği gösteren 2 karakter çeviri çocuk romanında, 2 karakter ise yerli çocuk romanında yer almaktadır. Yan kişilerden açık karakter özelliği gösteren 1 karakter ise yerli çocuk romanında yer almaktadır. Baş kişilerin çoğunun açık karakter özelliği göstermesi okuyucunun kendisini karakterle daha kolay özdeşleştirmesini sağlamaktadır.
- İncelenen kitaplardaki toplam 5 baş kişiden 4'ü durağan karakter, 1'i ise devingen karakter özelliği göstermektedir. Durağan karaktere sahip olan baş kişilerin çoğu olumlu özelliklere sahiptir. Bu durum herhangi bir sorun oluşturmamaktadır. Ancak olumsuz özelliklere sahip olan baş kişilerin durağan yapıda olması sorun olmaktadır. Çünkü karakter eğitiminde kullanılabilecek özellikler barındırmaması çocuk okurun kişilik gelişiminde olumsuz etki yaratabilir.
- Kitaplardaki toplam 2 yan kişiden 2'si de durağan bir yapıya sahiptir. Kitaplardaki kişilerin genellikle durağan yapıda olmasının karakter gelişimi açısından bakıldığında yerinde bir tercih olduğu söylenemez.

- İncelenen kitaplardaki karakterler dramatik yöntemin yanı sıra açıklama yöntemi de kullanılarak oluşturulmuştur. Böylece karakterlerin tanıtılmasında okuyucunun aklında soru işaretlerinin kalmasının önüne geçildiği söylenebilir.
- Araştırma kapsamında incelenen Şeker Portakalı adlı romanda 3 baş kişiden 1'i; Son Ada'nın Çocukları romanındaki 2 baş kişiden ise 1'i idealize edilerek oluşturulmuştur. İdeallik kavramını oluşturan özelliklere sıkça yer verilerek bu kavram pekiştirilmiştir. Bunların yanı sıra olumsuz özellikleriyle ön plana çıkan karakterlere de yer verilmiştir.
- Kitaplardaki baş kişilerin çoğu idealize edilmeden oluşturulduğu için çocuk dünyasına yakın bir yapıda oldukları söylenebilir. Çünkü idealize edilmeden, günlük hayatta karşılaşma olasılığı yüksek olan kahramanlar kitapların inandırıcılığını artırabilir ve çocukların ilgisini çekip onların kitaplarda kendilerini bulmalarını sağlayabilir. Böylece çocukların kitaplara olan ilgisi artabilir.
- Şeker Portakalı adlı romanda karakterler gerçekçi bir yapıda oluşturulmuştur. Yani karakterler günlük hayatta karşılaşılabilecek tiplerdir. Ancak Son Ada'nın Çocukları romanındaki karakterler ise idealize edilerek oluşturulmuştur. Günlük hayatta rastlanması pek mümkün olmayan tipler bulunmaktadır. Bu da kitabın inandırıcılığına gölge düşürebilir.
- Kitaplar genellikle ahlaki açıdan çatışma yaratacak şekilde oluşturulmuştur. Şeker Portakalı adlı romanda kitabın baş kişisi olan Zezé'nin ailevi sıkıntılardan da kaynaklı birtakım aykırı söz ve davranışları bulunmaktadır. Ancak kitapta karşılıksız sevgi ve merhametle bu tip durumların düzeltilebileceği mesajının sezdirilerek verilmesi ve Son Ada'nın Çocukları romanındaki Başkan karakterinin torununun adaya geldiğinde kötü kalpli, art niyetli bir görüntü oluşturmasına rağmen zamanla çevresindekilerin merhametli yaklaşımlarına duyarsız kalmaması ve olumlu yönde değişim göstermesi çocuk okurun karakter eğitimine olumlu katkı sağlayabilir.
- Araştırmada incelenen romanlarda karakter eğitiminde kullanılabilecek özellikler Şeker Portakalı romanında genellikle sezdirilerek, okuyucunun bilişsel yeteneğine bırakılarak verilmiştir. Son Ada'nın Çocukları romanında ise genellikle doğrudan verilmiştir. Bu da okuyucunun düşünmesine, muhakeme yeteneğini kullanıp geliştirmesine engel olabilir.

Sonuç olarak yerli çocuk romanlarından ve çeviri çocuk romanlarından seçilen bu iki kitap incelendiğinde farklı kültürlere ait kitaplar olmasına rağmen karakterlerin oluşturulma biçimleri ve davranış özellikleri paralellik göstermektedir. Kişilerin genel olarak çeşitli yollarla, çocukların duygu ve düşünce dünyasına yakın olarak oluşturulduğu görülmektedir. İncelenen kitaplarda genellikle başkişiler açık karakter, yan kişiler ise kapalı karakter özelliği göstermektedir. Bu kişiler ağırlıklı olarak durağan yapıda oluşturulmuştur. Son Ada'nın Çocukları romanında kişilerin karakter özellikleri genellikle abartılı ve çocuk gerçekliğine uzak olarak verilmiştir. Bu da romanların inandırıcılığını ve çocukların okuma isteğini azaltabilir. Şeker Portakalı romanında ise tersi bir durum söz konusudur. Karakterler günlük hayatta rastlanabilecek, olumlu ve olumsuz özellikleri beraber taşıyan bir yapıya sahiptir. Bu da romanın inandırıcılığına olumlu etki yapabilir. Ancak karakter eğitimi açısından bakıldığında kişilerin idealize edilmiş özellikleri özdeşim kurulmasının istenebileceği yapıda oluşturulmuştur. Özellikle hayvanseverlik, meraklılık, akıllı ve şefkatli olma, alçakgönüllülük, kibarlık gibi özellikleri çocuk okura aktarırken bu kitaplardaki karakterlerden yararlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalarda da bazı önemli sonuçlar elde edilmiştir. Karagül ve İnce Samur (2017) çalışmalarında ortaokul ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişileri karakter özellikleri açısından incelemiş ve bu öykülerdeki kişilerin genellikle metinler boyunca değişiklik göstermeden durağan bir yapı seyrettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu da yapılan bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Çiçek ve Aksoy (2016), çalışmalarında inceledikleri çocuk romanlarında bulunan kişilerin günlük hayatın içinden ve çocukların özdeşim kurabilecekleri şekilde, açık ve devingen yapıda oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Sarıkaya (2018) da benzer bir çalışmasında incelediği kitaplardaki kişilerin karakter özelliklerinin bu çalışmada incelenen kitaplardaki kişilerin karakter özellikleriyle örtüştüğü benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çinpolat (2018) ise benzer bir çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki öykülerde incelediği karakterlerin çoğunun kapalı ve durağan özelliklere sahip olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç da karakterlerin çoğunun

durağan özellik göstermesi açısından bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak yapılan bu çalışmada açık karakterler daha fazladır.

Tekşan, Set ve Çinpolat'ın (2019) çalışmalarında ele aldıkları kitaplarda incelenen karakterlerin açık ve durağan karakter özelliklerine sahip oldukları tespit edilmiş ve bu karakterlerin idealize edilerek oluşturulduğu belirlenmiştir. İncelenen karakterlerin olması gerekeni değil olması isteneni yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Kurudayıoğlu, Baş ve Aytan (2013) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyeler karakter eğitimi açısından incelenmiştir. Çalışmada karakter eğitiminde kullanılabilecek sevgi, aile, cesaret gibi özellikler yoğun kullanılmıştır. Hikâyelerdeki karakterlerin niteliklerine bakıldığında ise açık karakter özelliğine sahip karakterlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İncelenen metinlerin iletilerinde karakter gelişimine etkili olabilecek özellikler (araştırma, bakış açısı, çalışkanlık, değer bilme, doğa bilinci, doğa sevgisi, irade, mücadele etme, planlı olma, takdir edilme) kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Işık (2017), karakter eğitimi açısından Mevlâna İdris Zengin'in hikâye ve masallarındaki eğitsel iletileri incelediği yüksek lisans tez çalışmasında açık ve durağan karakterlerin fazla olduğunu tespit etmiştir. Araştırma kapsamında incelenen eserlerdeki karakterlerin çoğunun olumlu özelliklere sahip olduğu görülmüştür. İncelenen eserlerde işlenen konuların ve verilmek istenen iletilerin çocuğa görelik ilkesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmayla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Öneriler

- Çocuk edebiyatı yazarlarının karakterleri oluştururken bu karakterleri devingen yapıda oluşturması önerilmektedir. Böylece kitapların daha ilgi çekici, hareketli ve okurun zihinsel yeteneklerini sorgulayan bir yapıda olmasına etki edebilir.
- Yazarlar kitaplarında, karakter eğitiminde çatışma oluşturabilecek durumlara daha çok yer vererek çocuk okurun sorgulama yeteneğini daha fazla kullanmasına katkı sağlayabilir. Çatışma yaratan durumların nasıl çözüleceği okuyucuya doğrudan değil de sezdirilerek verilirse çocukların kendi sorgulama yeteneklerini, bilişsel yeteneklerini daha aktif kullanmalarını sağlanabilir.
- Çocuk edebiyatı yazarları kitaplarını oluştururken çocuğa görelik ilkesini göz ardı etmemelidir. Karakterler gerçekçi bir şekilde ve abartılmadan oluşturulmalıdır. Böylece çocuklar okudukları kitaplarda kendi hayal dünyalarından bir şeyler bulabilir ve kitaptan daha çok zevk alabilir.
- Çocuk kitaplarında her sosyoekonomik düzeyden karakterlere ve kültürel çeşitliliğe yer verilmelidir. Bu sayede okuyucuların bakış açısı genişleyebilir ve kitabı daha keyifli bir şekilde okuyabilirler.
- Çocuklara kazandırılmak istenen ideal karakter özellikleri için onların okuyacakları kitaplar dikkatlice incelenmesi ve karakter eğitimine uygun olarak seçilmesi amaca daha doğru bir şekilde ulaşılmasını sağlayabilir.
- Çocuklar kitaplarla ilk olarak ailede tanıştıkları için ebeveynler çocukları yaş düzeylerine ve ilgilerine uygun, sevebilecekleri, karakter eğitimlerine olumlu yönde katkı sağlayacak kitaplarla buluşturmalıdır. Böylece hedeflenen kazanımlara daha rahat ulaşılabilir.
- Aile üyeleri çocuklar için kitap seçerken alanında uzman kişilerden yardım almalı ve araştırma yaparak kitap almalıdır. Bu sayede çocukların kitaplarla olan ilişkisi daha sağlıklı ve olumlu şekilde gelişebilir.
- Okul ve sınıf kütüphanelerinde nitelikli kitaplar bulundurulmalı, öğretmenler bu konuda titiz davranmalıdır. Çocukların gelişim özelliklerine göre kitaplar tercih edilmelidir.
- Çocuk kitabı yazarları eserlerini oluştururken çocuk edebiyatının temel ilkelerini göz ardı etmemelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Çalışmada kitaplar incelendiği için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

Akın, E. (2019). *Çocuklar için edebiyat eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Baş, B. ve Ucuzsatar, N. (2020). Okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterlerinin geliştirilme yolları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *9*(1).

Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çiçek, M. ve Aksoy, S. (2016). İsmet Bertan, Sevim Ak ve Görkem Yeltan'ın çocuk romanlarındaki başkahramanların çözümlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(7), 113-131.

Çinpolat, E. (2018). Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özellikleri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1016-1040.

Davis, M. (2003). What's wrong with character education?. *American Journal of Education, 110*(1), 32-57.

Dönmez, S. ve Koçak, Ş. (2018). Kutadgu Bilig'de çocuk eğitimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, 15,* 145-192.

Gönen, M. (2019). *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.

Işık, M. (2017). *Karakter eğitimi açısından Mevlâna İdris Zengin'in hikâye ve masallarında eğitsel iletiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Karagül, S. ve İnce Samur, A. Ö. (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 336-352.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *TurkishStudies, 1*(6), 1398-1412.

Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında "Karakter" kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *33.*

Kurudayıoğlu, M., Baş, B. ve Aytan, N. (2013). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(4), 22-37.

Lickona, T. (1993). There turn of character education. *Educational Leadership, 51*(3), 6-11.

Lukens, R. J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman.

Merriam, S. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Ankara: Nobel Yay.

Milson, A. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 99-130.

Moddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yay.

Sarıkaya, H. (2018). *Muzaffer İzgü'nün çocuk romanlarındaki karakterlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi*. İstanbul: Nar Yay.
Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yay.
Şimşek, T. (2018). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yay.
Tekin, M. (2004). *Roman sanatı*. İstanbul: Ötüken Yay.
Tekşan, K., Set, G., & Çinpolat, E. (2019). Çocuk kitapları ve idealist kahramanlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51,* 241-261.
TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
Uç, H. (2006). *Roman eleştiri terimleri*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
Wynne, Edward (1985). The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership, 43*(4), 4-9.
Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 311-325.
http://www.cortland.edu/character/ce_iv.html/ (Erişim Tarihi: 22.06.2020)

Extended Abstract

Introduction

Children's literature is the type of literature created in accordance with the feelings and thoughts of the child, further taking cognitive development level of the child into account (Şimşek 2018, p. 40). According to Sever (2008, p. 17), children's literature is the form of literature that enriches the worlds of emotions and thoughts with works that possess an aesthetic value, in accordance with the cognitive development levels of children, including the early childhood and adolescence period. Since children form the basis of children's literature, it is expected that the works conform to their levels of understanding, comprehension, and interest in terms of language, subject, and expression (Sarıyüce 2012, p. 9).

Besides the cognitive, mental and emotional effects of children's literature on children, there is also the noteworthy benefit towards the lingual development of the children. Since books, which form a large part of the children's literature, are written in accordance with the language level of the children, they are created in a way that reflects their level. In addition, since children imitate the characters they read in books, the desired effects of children's books can be far more easily and efficiently reached by taking note of these points (Akın 2019, p. 106-107). Alongside the positive effects of children's literature products, negative effects can also be observed. Afterall, children create their imaginary worlds, further their analysis skills and add to their level of knowledge through the output of these literary products. Children may also strive to imitate and re-enact the protagonists of the books they read. As such books with negative expressions, characters, examples may negatively affect a child's character development.

In order for children to identify themselves with the characters in the books, these characters must be realistic enough to be encountered in everyday life and at the child reader's age level in order to strengthen the characters' credibility and reliability (Şimşek 2018, p. 101). In this way, children will be eager to behave and think in line with the characters they read whose will to live, problem solving skills and determination to achieve their goals are tempered with realistic behaviours and expressions (Sever 2008, p. 77).

Heroes give life to many characters with their personality traits. The main thing that brings them to the fore and allows children to identify with themselves is the characters of the heroes. Therefore, there are certain characteristics that the characters must possess. According to Karatay (2011, p. 100), characters should have universal and moral principles, always fight for righteousness and truth, be on the side of peace, defend the environment and cultural values, and have positive personality features.

Sever (2008, p. 104-105) has classified these characters according to their types as open, closed, static and dynamic characters.

There has been a number of research conducted regarding the types of character developments in literary works and what must be considered at these stages. According to Lukens

(1999), characters can be developed by their "behaviors and actions, forms of speech, physical attributes (superficial traits), opinions of other characters and through the intervention of the author" (Lukens, 1999).

According to Özdemir (1995, p. 110), some of the ways of creating the characters are direct in nature, such as displaying their physical appearance and dress, as well as showing their inner life. Some of these development methods function indirectly. That is, it is done by reflecting on their behaviours and expressions. In summary, this means characters are formed through statements or depictions. However, they must be used in conjunction with one another, as no single method is sufficient on its own.

A method of character development is the "explanatory method", wherein information about the character to be introduced is disclosed by the author directly. Another method is the "dramatic method", wherein the traits and attributes of the character are expressed through their behaviours, emotions and thoughts. These methods can be used in complementation or on their own. In the "dramatic method", information about the characters is not given at once but instead revealed throughout the books in instances where the characters' emotional and cognitive systems, their lives and their interactions with their surroundings are represented. In the "explanatory method", all the information about the characters is defined by the author and the experiences of the characters are not taken into account as a factor in their development. On the other hand, it should be noted that readers may immediately put together all the information about a character developed through the "dramatic method" and identify them. In such circumstances, the "explanatory method" may be utilized (Tekin 2004, p. 80-81). As it will become clear on the basis of information provided, the use of the "explanatory method" in conjunction with the "dramatic method" may be more beneficial to the reader's ability to comprehend and sense the characters in full.

Method

The study was conducted utilizing a qualitative research design known as the basic qualitative research design. The basic qualitative research design is one of the most widely used qualitative research patterns, with applications in a wide range of subjects and fields. Data is gathered through interviews, observations, or document analysis in this type of research (Merriam 2013). With this research model, the literature was scanned and the qualities of the characters, how they were developed, their features and their use in character education were tried to be determined.

The scope of the study consists of most printed translated children's novels and local children's novels. The case material is composed of two most widely printed children's novels: a local one and a translated one. These were determined by the sampling method for sampling purposes.

The novels used in the study are;

- *Son Ada'nın Çocukları*
- *Şeker Portakalı*

In this given analysis process, the selected local and translated books were read with emphasis on their usage of the concept of person. With the content analysis method, the people in these books were analyzed according to the criteria that constitute the character qualities and development styles in accordance with the purpose. During the processing phase, the characters in the books selected for the purpose were evaluated and judged on the basis of the following; Sever's (2008) *Çocuk ve Edebiyat* book on the basis of the criteria of openness and closeness, stasis or dynamism; Tekin's (2004) development methods and suitability for character education described in his book *Roman Sanatı.*

Result and Discussion

As a result, despite being books from different cultures, the way the characters are developed and their behavior features exhibit parallelism when these two books, which were selected from local children's novels and translated children's novels, are evaluated. It is observed that characters are created in a variety of means in conceptual closeness to the worlds of emotion and thought of children. Leading characters in the analyzed texts are frequently open characters, whereas supporting/background characters are frequently closed ones. Characters like these are frequently

developed in a static structure. Character features are often exaggerated and presented in a manner that is distant from a child's reality in the novel *Son Ada'nın Çocukları*. This can reduce the credibility of the novels and the desire of children to read. An opposite circumstance exists in the novel *Şeker Portakalı.* Characters in the book carry both positive and negative traits, thereby more closely resembling reality. This may result in a more elevated level of immersion in the book. However, when viewed from a character development perspective, the idealized traits of the characters are in line with their potential to reach identification by the reader. It has been concluded that the characters in these books can be benefited from while conveying traits such as love of animals, curiosity, intelligence and empathy, humility and pride to child readers.

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

Geliş/Received: 05.08.2021 Kabul/Accepted: 07.09.2021
Derleme / Review

Metin Tutarlılığı Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Atilla DİLEKÇİ[*]

Öz

Çalışmanın amacı, bir tutarlılık değerlendirme çerçevesi geliştirmektir. Çalışmanın ilk aşamasında ilgili alanyazın taranmış ve metin tutarlığının değerlendirilmesine yönelik 15 çalışmaya ulaşılmıştır. 8 çalışmada ölçeklerin, kalan 7 çalışmada ise tema başlıklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardaki değerlendirme kriterleri karşılaştırılmış, kategorilere ayrılmış ve ortak değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde metin yazma süreçlerine odaklanan çalışmalardan yararlanılmıştır. Yapılan analize dayalı olarak konu, ana fikirler ve yardımcı fikirler, işlev, üst metin ve metin türüne uygun dil kullanımı, bağlantılar ve geçişler, içerik organizasyonu ve başlıktan oluşan 7 boyutlu bir değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur. Bu değerlendirme çerçevesinin metin yazarlarına ve değerlendiricilere rehberlik etmede yararlı bir araç olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Metin, metin tutarlılığı, değerlendirme çerçevesi, alanyazın değerlendirmesi

A Proposal for a Coherence Assessment Framework

Abstract

The purpose of the study is to develop a coherence assessment framework. In the initial phase of the study, related literature was surveyed and 15 studies on the assessment of text coherence were found. Scales were used in 8 of those studies and theme titles were used in the remaining 7 studies. The assessment criteria in those studies were compared, categorized, and common assessment criteria were determined. In determining the assessment criteria, studies focusing on the text writing processes were used. Based on the analysis conducted, a 7-dimensional assessment framework consisting of topic, main ideas and supporting ideas, function, metatextual and text-type appropriate language use, links and transitions, content organization, and title was created. It is hoped that this assessment framework will be a useful tool in guiding text writers and evaluators.

Keywords: Text, coherence, assessment framework, literature review

Giriş

Metin; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünüdür (TDK, 2021). Arapçadan dilimize yerleşmiş bu sözcük Latincede texte olarak ifade edilmektedir. Bu anlamlı ve mantıklı tümceler bütünü olan yapı, özellikle dil derslerinin temelini oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde sıklıkla karşılaşılan yapılardır.

Tümcelerin ve paragrafların, metin olabilmesi için yapısal ve anlamsal özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler alanyazında metinsellik özellikleri olarak ifade edilmektedir. Bu metinsellik özelliklerinden en temel olanlardan biri tutarlılıktır. Anlam inşa ederken cümleler arası ilişki, cümlelerin ardışıklığı, duygu veya düşüncenin planlı aktarımı, paragraflar arası bütünlük metnin tutarlılığı için dikkat edilen ölçütlerdir.

Tutarlık alanyazında birbirine benzer şekilde tanımlanmıştır. Tutarlılık, metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı (Toklu, 2003; Ülper, 2011), anlamsal bir devamlılık hâli (Beaugrande ve Dressler,

[*] Dr. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bolu, dilekciatilla@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5393-9570

1981), konu akışındaki bütünlük (Günay, 2003), düşüncelerin yapılandırılması ve birbiriyle ilişkilendirilmesi yoluyla oluşturulan bütünlük (Hyland, 2002) şeklinde ifade edilmiştir. Karatay (2010) tutarlılığı, düşüncelerin belirli bir konu etrafında birlik ve bütünlük içerisinde anlamın yapılandırılması şeklinde tanımlamıştır. Van Dijk'e göre tutarlılık; tema, fikir, sonuç veya söylemin özüdür (akt. Coşkun, 2005). Cemiloğlu (2009) da paragrafı anlatım birliği birimi olarak belirtmiş, metnin uyumlu anlatım birliğinden oluştuğunu vurgulamıştır. Gutwinski'ye (1976) göre tutarlılık, ana düşünce etrafında gelişen paragraflar bütünüdür. Başka bir deyişle metnin derin yapısının anlamsal kararlılık içinde olmasıdır. Can (2012), tutarlı bir paragrafta bulunması gereken özellikleri şöyle detaylandırmıştır: Bir durum ya da olay, düşünce ya da duygu anlatılır; düşünce akışı planlıdır; yardımcı düşünceler, ana düşünceyi destekler; paragraflar arası uygun geçişler yapılır.

Bir araya gelmiş tümceler bütününü metin yapan unsurların ne olduğu alanyazında tartışılmaya devam edilmiştir. Metnin en temel unsurlarından olan tutarlılık kavramı öncelikli olarak vurgulanmakla beraber tutarlılığın çeşitli tanımları yapılmıştır. Tutarlılık metnin ana fikri etrafında gelişen süreklilik arz eden konuya paralel sıralanan anlamlı, mantıklı tümcelerin gösterdiği dil bilgisel ve içeriksel uyum olarak tanımlanabilir.

Yazma becerisinin öğretimi sürecinde metin tutarlılığının niteliğinin ölçülüp değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu süreçte dil derslerinin temeli olan metinlerin değerlendirilmesi ve tutarlılığıyla ilgili karar verilmesi, öğretimin niteliğinin artırılması açısından önemli bir rol oynar.

Yazma becerisinde yeterliliğin ve tutarlılığının ölçülebilmesi ve bu ölçmeye bağlı olarak durumun değerlendirilmesi için metinsellik özelliklerinin belirlenmesi gerekir. Bunun için metnin her bir boyutu belirlenmelidir. Metin tutarlığı değerlendirme çerçevesi bulunmadığından araştırmacılar farklı değerlendirme boyut ve ölçütlerini kullanarak ölçme araçları geliştirmiştir. Ölçekler birbirinden farklılaşmaktadır. Bir uzman için gerekli ve önemli olan ölçüt başka bir uzman için gereksiz olabilmektedir. Bu sorundan hareketle kuramsal olarak desteklenmiş metin tutarlığı değerlendirme çerçevesinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bunun için doküman taraması yapılmıştır. Alanyazında ulaşılan metin tutarlılıkla ilgili ölçme araçları ve değerlendirme başlıkları tümdengelimli içerik analiziyle (Patton, 2014) çözümlenmiştir. Metin tutarlılığına ilişkin ölçekler belirlenirken bağlaşıklık kapsam dışında tutulmuştur. Metin tutarlılığı bileşenleri ve metni etkileyen etmenler bütünsel ele alınmıştır. Bütün bu süreçlerin sonunda metin tutarlılığı değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur.

Yazı akışında sırasıyla alanyazında metin tutarlılığına yönelik geliştirilen 8 ölçme aracının ve 7 araştırma çalışmasındaki tutarlılık inceleme başlıklarının karşılaştırmalı çözümlemesine, bu çözümlemeden elde edilen ortak ölçütlere ve ilgili tartışmaya yer verilmiş, ardından metin tutarlılığı değerlendirme çerçevesi önerilmiştir.

Metin Tutarlılığı İle İlgili Ölçeklerin Değerlendirilmesi

Yazılı ürünlerin tutarlılığının değerlendirilmesiyle ilgili yetersizlik ve eksiklikler söz konusudur. Doğrudan metin tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracı sayısı azdır. Metinsellik ölçütleriyle ilgili diğer araştırmalarda ise öğrencilerin metinlerini ya da ders kitaplarındaki metinleri incelemek amacıyla geliştirilen değerlendirme formları mevcuttur.

Türkçe alanyazında metin tutarlılığının değerlendirilmesiyle ilgili 8 ölçme aracına; metinsellik ile ilgili makale ve tezlerde birbirinden farklı 7 çalışmada tutarlılık değerlendirme başlıklarına ulaşılmıştır. Bu ölçeklerin türü, adı, ölçmeyi amaçladığı dil alanı farklılık göstermektedir:

- Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği (Coşkun, 2005)
- Hikâyeci Metinlerin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (Arı, 2008)
- Metni Tutarlı Biçimde Yapılandırabilme Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı (Ülper ve Uzun, 2009)
- Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği (Can, 2012)
- Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı (Karatay, 2014)
- Çocukların Sözel Metinlerinde Tutarlılığı Değerlendirme Ölçütleri (Çetin, 2015)
- Leh Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi (Melanlıoğlu, 2017)

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Tutarlı Metin Yazma Düzeylerinin İncelenmesi (Ercan Güven ve Akpınar, 2020)

Metin tutarlılığını ölçmeyi amaçlayan bu ölçme araçlarının; türü ve alt boyutları birbirinden farklıdır. Fakat araştırmacılar, tutarlılık veya bağdaşıklıktan söz ederken benzer alt boyutları ve ölçütleri hedeflemektedir. Ancak bir araştırmacının ölçme aracında yer alan bir ölçüt (örneğin başlık) başka bir ölçme aracında bulunmamaktadır. Ayrıca aynı alt ölçütler genellikle ayrı boyutlar altında yer almaktadır. Tablo 1'de 8 ölçme aracında metin tutarlılıkları arasındaki farklılıklar ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1.
Metin Tutarlılık Ölçekleri

Ölçek Adı	Ölçme Aracı	Metin Türü	Ölçütler	Araştırmacı ve Kaynak
Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği	Analitik dereceli puanlama anahtarı (5'li: çok iyi/ zayıf)	Öyküleyici metinler	Metinde belli bir konu olması Metinde mantıklı bir plan olması Metin birimlerinin uyumlu ve bağlantıların başarılı olması Hikâyenin tam anlamıyla bütünlük taşıması	Coşkun (2005) İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri (doktora tezi)
Hikâye Edici Metinlerin Çözümleyici Puanlama Yönergesi	Analitik dereceli puanlama anahtarı (4'lü: çok iyi/yetersiz)	Öyküleyici metinler	Paragrafların kendi içinde konu bütünlüğü Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar Olayların anlatımının metin türüne ve anlatım biçimine uygunluğu Duygu ve düşüncelerin gerçekçi, etkili ve ayrıntılı ifade edilmesi Konu, akış/mantık bakımından doğru sırada, tutarlı ve amaca uygun sunumu	Arı (2008) Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6 ve 7. Sınıflar Örneği) (doktora tezi)*
Metni Tutarlı Biçimde Yapılandırabilme Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı	Analitik dereceli puanlama anahtarı (3'lü: yetersiz/kabul edilebilir/yeterli)	Bilgilendirici metinleri	Ardışık tümceler arasında mantıksal/anlamsal bağlar kurma Ardışık tümceler arasında dil bilgisel bağlar kurma Metin içinde değiştirme ve eksilti yapma Bağlaçları doğru kullanma Konu birliğini, sürekliliğini sağlama Başlık ile metni bağlama Metin içinde giriş ve gelişme bölümünü bağlama Metnin önceki bölümleriyle sonuç bölümünü bağlama	Ülper ve Uzun (2009) Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi (makale)

Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği	Analitik dereceli puanlama anahtarı (4'lü: çok iyi/yetersiz)	Bilgilendirici metinleri	Paragrafta ana fikrin açık bir cümle olarak ve sezdirilerek net bir biçimde konulması Paragraftaki bütün düşüncelerin mantıksal sıra ile verilmesi Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olayın net bir biçimde ifade edilmesi Paragraf ve düşüncenin net bir biçimde tamamlanması Yeteri kadar yardımcı düşüncenin varlığı ve temel düşünceye katkıda bulunması	Can (2012) Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık (doktora tezi)
Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı	Dereceli kontrol listesi (iyi/orta/zayıf)	Öyküleyici metinler	Konu Ana düşünce Düşünceler arası organizasyon	Karatay(2014) Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama (kitap)*
Çocukların Sözel Metinlerinde Tutarlılığı Değerlendirme Ölçütleri	Analitik dereceli puanlama anahtarı (3'lü: yetersiz/kabul edilebilir/yeterli)	Sözel metinler	Bölgesel tutarlılık Tümceler ve tümcecikler arasında anlamsal/mantıksal açıdan uygun bağlanması, her tümcenin metin tezini örüntüleyerek ilerlemesi, her tümce önceki tümceden bilgi içermesi ve sonraki tümceye geçiş sağlaması Bütüncül tutarlılık Metninin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamsal/mantıksal açıdan ilişkisi, metin bölümlerindeki düşünce ve tez arasında güçlü bağ olması, metin içindeki tezin tutarlı gelişimi ve sonlandırılması	Çetin (2015) Çocukların Sözel Metinlerinde Tutarlılık, Bağlaşıklık ve Tümce Özelliklerinin İncelenmesi (yüksek lisans)
Tutarlılık Ölçütleri Formu	Analitik dereceli puanlama anahtarı (3'lü: yetersiz/kabul edilebilir/yeterli)	Bilgilendirici metinler	Ardışık cümleler arasında mantıksal bağlar oluşturma Ardışık cümleler arasında bağdaşıklığı sağlama Konu bütünlüğü oluşturma Başlık ile metni ilişkilendirme Giriş ve gelişme bölümünü bağlama Giriş ve gelişme bölümleriyle sonucu bağlama	Melanlıoğlu, (2017) Leh Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi (makale)

Tutarlılık Düzeyi Analitik Puanlama Anahtarı	Analitik dereceli puanlama anahtarı (3'lü: yetersiz/kabul edilebilir/yeterli)	Bilgilendirici metinler	Konu Bağlantılılık Süreklilik/Devamlılık Bütünlük	Ercan Güven ve Akpınar (2020) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Tutarlı Metin Yazma Düzeylerinin İncelenmesi (makale)

* İşaretli ölçeklerden sadece tutarlılıkla ilgili olan maddeler alınmıştır.

Tablo 1'de özetlenen tutarlılık ölçeklerinin ölçmeyi hedefledikleri metin türü dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Bunları, öyküleyici metinler için geliştirilen tutarlılık ölçekleri (Arı, 2008; Coşkun, 2005; Karatay 2014) ve bilgilendirici metinler için geliştirilen ölçekler (Can, 2012; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Melanlıoğlu, 2017; Ülper ve Uzun, 2009) olarak sınıflandırabiliriz. Anlaşılacağı gibi önerilen ölçme araçlarının büyük bir kısmı bilgilendirici metinler için; bir kısmı da öyküleyici metinler için geliştirilmiştir. Diğer metin türlerini hedefleyen ölçme araçlarına rastlanılmamıştır. Türden bağımsız olarak tutarlılığın her yazı türü için gerekli ve aynı ölçütlerle ölçülebileceği düşünülebilir. Ancak ölçeklerde üst metinsel ve söylemsel duruma özgü birtakım özel kriterlerin de yer alması gerektiği söylenebilir.

Ölçme araçlarının türüne bakıldığında 6'sı analitik dereceleme puanlama anahtarı (Arı, 2008; Can, 2012; Coşkun, 2005; Çetin; 2015; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Melanlıoğlu, 2017; Ülper ve Uzun, 2009) ve 1'i derecelilik içeren kontrol çizelgesidir (Karatay; 2014). Dereceli puanlama anahtarlarının kontrol listelerinden farkı niteliğin puanlanmasıdır.

Ölçeklerin yazılı metne yönelik mi yoksa sözel metne yönelik mi geliştirildiği de bir diğer sınıflama konusudur. Geliştirilen 7 ölçek (Arı, 2008; Can, 2012; Coşkun, 2005; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Karatay 2014; Melanlıoğlu, 2017; Ülper ve Uzun, 2009;) yazılı metne yöneliktir. Sadece 1 tanesi (Çetin; 2015) sözel metinlerin tutarlılığını ölçmeye yöneliktir. Ölçme araçlarının tamamına yakını yazılı metinlere yönelik hazırlanmıştır. Yazılı veya sözlü metin olsa da ölçme araçlarında tutarlılığı ölçmeyi hedefleyen davranışların ya da ölçütlerin örtüşmesi beklenir.

Metin Tutarlılığı İle İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Çalışmada metin tutarlılığının değerlendirilmesiyle ilgili 7 çalışmada (makale, kitap ve tez) birbirinden farklı tutarlılık değerlendirme başlıklarına ulaşılmıştır. Araştırmalardaki değerlendirme başlıkları ve adlandırmalar çeşitlilik göstermektedir:

- Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı (Ülper, 2009)
- İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları (Uluçam, 2012)
- 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Taslakları Aracılığıyla Metin Tutarlılıklarının Sağlanması: Bir Eylem Araştırması (Tok ve Gönülal, 2014)
- 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi (Küçükavşar ve Külah, 2015)
- Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Tutarlılıkla İlgili Yaşadığı Sorunlar (Tiryaki ve Mengüllüoğlu, 2016)
- Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım (Dilidüzgün, 2017)
- İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Özellikleri (Gözlet, 2018)

Metin tutarlılığı değerlendirmeleri ile ilgili 7 araştırmalardaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 2'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.
Metin Tutarlılık Başlıkları

Sıra No	Tutarlılık Analiz Başlığı	Metin Türü	Ölçüt ya da Kategoriler	Araştırmacı/Kaynak
1	Geri Bildirim Çizelgesi	Bilgilendirici metin	Gerektiği kadar bilgi verilmesi Metnin iletisini bulanıklaştıracak kadar açıklama yapmama Konunun sınırlandırılması Mantıksal açıdan çelişkili bilgiler aktarmamak Savunu için inandırıcı kanıt, örnek sunmak Bağlantıların doğru ve tam olması Anlatım kapalılığından kaçınmak Metni şematik yapısına uygun düzenleme	Ülper (2009) Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı (makale)
2	Belirtilmemiş	Bilgilendirici metin	Tutarlılık düzlemine yönelik sapmalar Uyumluluk kaynaklı mantıksal bağıntı sapmaları Bağdaşıklık kaynaklı mantıksal bağıntı sapmaları Diğer mantıksal bağıntı sapmaları	Uluçam (2012) İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları (makale)
3	Belirtilmemiş	Bilgilendirici metin	Destekleyicilerin sayısındaki artış Bakış açısına bağlı kalınarak tutarlılığın sağlanması Konu ve bakış açısı kavramlarının yerleşmesi	Tok ve Gönülal (2014) 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Taslakları Aracılığıyla Metin Tutarlılıklarının Sağlanması: Bir Eylem Araştırması (makale)
4	Belirtilmemiş	Öyküleyici ve bilgilendirici metin	Neden-sonuç ilişkisi Motif bağlantısı Özelleştirme bağlantısı Tanıya dayanma Düzelme bağlantısı Karşılaştırma	Küçükavşar ve Külah (2015) 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi (poster bildiri)
5	Tutarlılık Sorun Envanteri	Bilgilendirici Metin	Konuyla ilgili gereksiz bilgilere yer verilmesi Bilgi akışını bozan cümlelere yer verilmesi Bilgiler arası bağ ve anlam bütünlüğü kurulamaması Bir paragrafta birden fazla odak noktası bulunması. Gereksiz tekrarlara yer verilmesi Bilgilerle ilgili sunulan örneklerin yarım bırakılması Bilgi birimleri arasında ani geçişler yapılması Metin başında ele alınan konuyla ilgili bilginin geliştirilememesi	Tiryaki ve Mengüllüoğlu (2016) Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Tutarlılıkla İlgili Yaşadığı Sorunlar (makale)

			Metin başında ele alınan konuyla ilgili bilginin sonuçlandırılamaması Konuyla ilgili doğru bilgilerin sunulmaması Bilgilerin tanımlanmaması ve açıklanmaması	
6	Belirtilmemiş	Öyküleyici ve bilgilendirici metin	İşlev Başlık Konu Anahtar sözcükler Ana düşünce tümcesi İçerik şeması Konu değişimi belirleyicileri Biçem Özet Sonuç tümcesi	Dilidüzgün (2017) Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım (kitap)
7	Belirtilmemiş	Öyküleyici ve bilgilendirici metin	Konu Ana düşünce tümcesi İçerik şeması Anahtar sözcükler	Gözlet (2018) İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Özellikleri (yüksek lisans tezi)

Tablo 2'de araştırmalardaki tutarlılık inceleme başlıkları gösterilmiştir. Bunların 4'ü bilgilendirici metinleri (Tiryaki ve Mengüllüoğlu, 2016; Tok ve Gönülal, 2014; Uluçam, 2012; Ülper, 2009) 3'ünde birden fazla metin türü (Dilidüzgün, 2017; Gözlet, 2018; Küçükavşar ve Külah, 2015) değerlendirilmiştir. Diğer metin türlerini inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Tutarlılık bütün metin türleri için zorunlu olmakla birlikte üst metinsel ve söylemsel duruma özgün ölçütler olmasını gerekli kılmaktadır. Çalışma kapsamındaki araştırmaların tümü yazılı metne yönelik incelemede bulunulmuştur. Tutarlılığı irdelemeyi hedefleyen başlıkların örtüşmediği görülmüştür. Bazı araştırmalarda 3 değerlendirme kategorisi varken bazılarında ise 10 değerlendirme kategorisi kullanılmıştır.

Metin Tutarlılığını İnceleyen Araştırmalardaki ve Ölçme Araçlarındaki Ortak Başlık ve Ölçütler

Konu:

Konu birliğini sağlama
Konu sürekliliğini sağlama
Konunun sınırlandırılması

Bağlantılar ve Geçişler:

Ardışık tümcelerin anlamsal/mantıksal açıdan uygun bağlanması*
Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar
Metin içinde giriş ve gelişme bölümünü bağlama
Metnin önceki bölümleriyle sonuç bölümünü bağlama

İçerik Düzenlemesi:

Düşünceler arası organizasyon
Konu, akış/mantık bakımından doğru sırada, tutarlı ve amaca uygun sunumu
Paragraftaki bütün düşüncelerin mantıksal sıra ile verilmesi
Metin içindeki tezin tutarlı gelişimi ve sonlandırılması

Metin bölümlerindeki düşünce ve tez arasında güçlü bağ olması

Bağlaşıklık*:
Ardışık cümleler arasında dil bilgisel bağlar kurma
Metin içinde değiştirme ve eksilti yapma
Bağlaçları doğru kullanma

Ana Fikir ve Destekleyici Düşünceler:
Paragrafta ana fikrin açık bir cümle olarak ve sezdirilerek net bir biçimde konulması
Her tümcenin metin tezini örüntüleyerek ilerlemesi*
Yeteri kadar yardımcı düşüncenin varlığı ve temel düşünceye katkıda bulunması

Başlık:
Başlık ile metni bağlama

Bütünlük:
Paragrafların kendi içinde konu bütünlüğü*

İşlev:
Dilin belli iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanım biçimi

Biçem:
Olaylarının anlatımının metin türüne ve anlatım biçimine uygunluğu
Bakış açısına bağlı kalınarak tutarlılığın sağlanması
Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olayın net bir biçimde ifade edilmesi (-)

Anahtar Sözcükler:
Metnin içeriğiyle ilgili bilgi verici sözcük kullanımı (-)

Özet:
Metnin gereksiz ayrıntılarının atılarak kısa anlatımının varlığı (-)

Sonuç Tümcesi:
Paragraf ve düşüncenin net bir biçimde tamamlanması (-)

Metin tutarlılığını değerlendirmek için belirlenen başlıklar birlikte incelendiğinde ve yeniden sınıflandırıldığında on iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; konu, bağlantılar ve geçişler, içerik düzenlemesi, bağlaşıklık, ana fikir ve destekleyici düşünceler, başlık, bütünlük, işlev, biçem, anahtar sözcükler, özet ve sonuç tümcesidir.

Yukarıda listelenen bazı ölçütlere, yıldız (*) işareti konmuştur. Çünkü bu ölçütlerin kategorilendirilmesi ile ilgili karışıklık olabilmektedir. Bu ölçütlerle ilgili aşağıda açıklamalar yapılmıştır:

- "Ardışık tümcelerin anlamsal/mantıksal açıdan uygun bağlanması", bağlantılar ve geçişler altında tümceleri ilişkisel kullanmanın gereği olarak düşünülebilirken; içerik düzenlemesi başlığı altında da ifade edilebilir.
- "Bağlaşıklık", başlığı altındaki üç madde bağlantılar ve geçiş kategorisi altında ifade edilebilir. "Ardışık cümleler arasında dil bilgisel bağlar kurma", "Metin içinde değiştirme ve eksilti yapma", "Bağlaçları doğru kullanma" maddeleri daha çok mekanik bir birleşimi yansıtırken bağlantı ve geçişler mantıksal/anlamsal bağ kurmayı içerir. Yoruma göre her iki kategoride de yer alabilir.
- "Her tümcenin metin tezini örüntüleyerek ilerlemesi" alt ölçütü ana fikir ve destekleyici düşünceler kategorisinde ele alınırken içerik düzenlemesinde de yer alabilecek bir ölçüttür.

- "Paragrafların kendi içinde konu bütünlüğü" ölçütü, bütünlük veya konu başlıkları altında yer alabilir. Bütünlük ve konu başlıkları kavramlarının birleştirilmesi daha işlevsel olacaktır.

(-) işareti konan ölçütler ise tartışmalı maddeler olduğunu ifade eder. Bunlar;

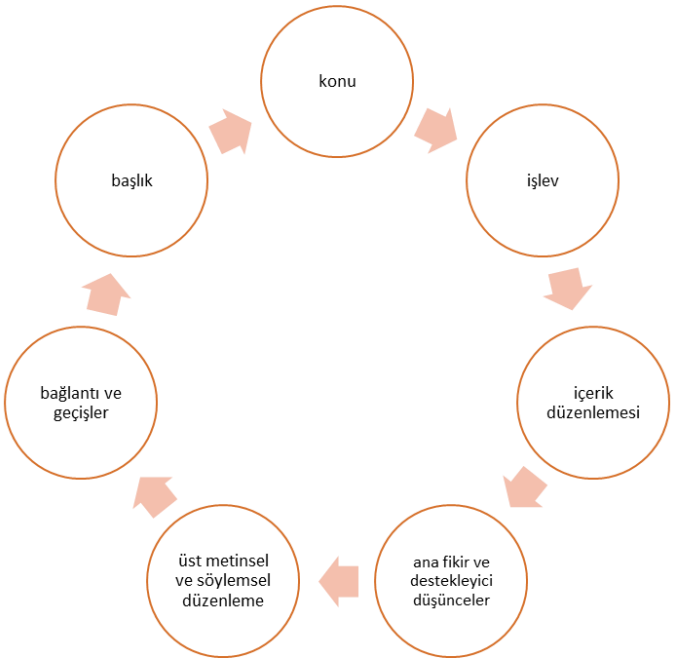
- "Belirtilmek istenen duygu, düşünce, olayın net bir biçimde ifade edilmesi" alt ölçütü ise biçem başlığı altında ifade edilmiştir. Metin üreticisinin üst yapısal şekle uymak üzere iletisini dilediği tarzda sunma olanağına sahiptir. Anlamlı, tutarlı metin için tek bir anlatım tarzı yoktur. Dolayısıyla bu madde değerlendirme çerçevesi dışında tutulabilir.
- "Metnin içeriğiyle ilgili bilgi verici sözcük kullanımı" anahtar sözcükler içinde değerlendirilebildiği görülmüştür. Tutarlılık için eşdizimsel örüntülemenin gerekliliğinden bahsedilebilir ancak kullanılan sözcüğün bilgi verici olması gibi bir ölçüt zorunlu bir ölçüt olarak değerlendirilmediğinden çerçeve dışı bırakılabilir.
- "Metnin gereksiz ayrıntılarının atılarak kısa anlatımının varlığı" alt ölçütü ise özet kategorisi altında yer almıştır. İletisi olan her metnin sadeleştirilebilmesi mümkündür. Her metin bir öz taşır. Çerçeve ölçütü olarak değerlendirilmeyebilir.
- "Paragraf ve düşüncenin net bir biçimde tamamlanması" alt ölçütü ise sonuç tümcesi başlığı altında ifade edilmiştir. Metni tekdüze ve standart bir form olarak düşünmek metin üreticisinin takdirini ve özgünlüğünü yok saymaktır. Metin üreticisi, metnini dilediği gibi kurgulayabilir ve sonuç tümcesi kullanmadan da anlamlı, tutarlı metinler oluşturabilir. Zorunlu bir tutarlılık çerçeve ölçütü olarak değerlendirilmeyebilir.

Buraya kadar tutarlılık inceleme başlıkları ve geliştirilen ölçme araçları incelenmiş, ortak ölçütler belirlenmiştir. Bundan sonra araştırmada yazma modellerinden ve alanyazından destek alarak metin tutarlılığı değerlendirme çerçevesi önerilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada metinlerin tutarlılık açısından değerlendirilmesi için çerçeve öneri oluşturmak amaçlanmıştır. Bunun için alanyazın taranmış ilgili ölçme araçları, tutarlılık ölçütleri bakımından karşılaştırılmış, ortak ölçüt ve başlıklara ulaşılmıştır. Değerlendirme çerçevesinde, metnin anlaşılmasında ve tutarlılığının sağlanmasında metindeki yüzeysel yapıların rolü tamamen inkâr edilmemiştir. İyi yapılandırılmış bir metnin hem yüzeysel bağdaşıklığa hem de anlamsal tutarlılığa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Enkvist, 1990). Böylece uygulamadan gelen ölçütlerle alanyazındaki bu konudaki çalışmalar birlikte incelendiğinde gözlenebilir, kullanışlı ve işlevsel bir değerlendirme çerçevesinin temel boyutları; konu, işlev, içerik düzenlemesi, üst metinsel ve söylemsel düzenleme, bağlantı ve geçişler, ana fikir ve destekleyiciler, başlık olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar sonucunda metin tutarlılığının yedi ana boyut dikkate alınarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Burada konu: konu birliği, sürekliliği ve sınırlılığı; işlev: dilin belli iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanım biçimi; üst metinsel ve söylemsel düzenleme: anlatımın metin türüne uygunluğu, bakış açısına bağlı kalınarak tutarlılığın sağlanması; içerik düzenlemesi: konu, akış/mantık bakımından doğru sırada, tutarlı ve amaca uygun sunumu, paragraftaki bütün düşüncelerin mantıksal sıra ile verilmesi, metin içindeki tezin tutarlı gelişimi ve sonlandırılması; bağlantılar ve geçişler: ardışık tümcelerin anlamsal/mantıksal açıdan uygun bağlanması, paragraflar arası geçişler ve bağlantılar, metin içinde giriş ve gelişme bölümünü bağlama, metnin önceki bölümleriyle sonuç bölümünü bağlama; ana fikir ve destekleyici düşünceler: her tümcenin metin tezini örüntüleyerek ilerlemesi yeteri kadar yardımcı düşüncenin varlığı ve ana düşünceye katkıda bulunması; başlık: başlığın özü yansıtması olarak içeriklendirmektedir. Şekil 1'de değerlendirme çerçevesi verilmiştir.



Şekil 1. Metin Tutarlılığı değerlendirme çerçevesi

Yukarıda belirtilen metin tutarlılığı değerlendirme boyutları arasında sıra dizinsel bir ilişki yoktur. Başlıklar arasında takip edilmesi gereken bir ardışıklık söz konusu değildir. Ayrıca bazı araştırmacılar tutarlılığın estetik boyutuyla ilgilense de bu boyut, tutarlılığın esas ve zorunlu bir gereği olmadığından değerlendirme çerçevesi dışında bırakılmıştır.

Metin yazma modelleri incelenmiş, metin inşa etme süreçlerinden yararlanarak yedi boyuttan oluşan değerlendirme çerçevesi önerilmiştir. Bu çerçevenin ölçme aracı geliştirme süreçlerinde yol gösterici olacağı ve metin değerlendirmeye yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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. Bu araştırmanın tüm süreçlerinde bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Doküman incelemesi yapıldığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmada yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışmasına sebebiyet verecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6 ve 7. sınıflar örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım öğretimi ve anlatım teknikleri*. Bursa: Alfa Aktüel.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, M. (2015). *Çocukların sözel metinlerinde tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. A. M. Johns ve U. Connar (Ed.). *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives* içinde (s. 11-28). Virginia: TESOL.

Ercan Güven, A ve Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutarlı metin yazma düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 782-801. doi:10.17556/erziefd.664761

Gözlet, D. (2018). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts.* The Hague: Mouton & Co.

Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yay.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.

Karatay, H. (2010). *Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 373-385. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19571/208622

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Küçükavşar, A. ve Külah, E. (2015, Ekim). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sunulan poster bildiri. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Melanlıoğlu, D. (2017). Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, 65*(1), 151-161. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399803

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

TDK, (2005). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

TDK, (2021). *Güncel Türkçe sözlük.* Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Tiryaki, E. N. ve Mengüllüoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin oluşturma sürecinde tutarlılıkla ilgili yaşadığı sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4), 271-285. Erişim adresi: https://www.academia.edu/30235969/The_Coherence-related_Difficulties_experienced_by_Teacher_Candidates_in_The_Process_of_Creating_Informative_Text

Tok, M. ve Gönülal, M. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin yazma taslakları aracılığıyla metin tutarlılıklarının sağlanması: bir eylem araştırması. *Turkish Studies, 9*(6) 1005-1021. doi:10.7827/TurkishStudies.6798

Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş.* Ankara: Akçağ Yayınevi.

Uluçam, A. I. (2012). İkidilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi, 135*, 28-44. doi:10.1501/Dilder_0000000068

Ülper, H. (2009). Metinlerin tutarlılık özelliklerine ilişkin olarak öğrencilere geri bildirim sunmada işbirliği ilkelerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 2*(8) 422-429. Erişim adresi: https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/metnlern-tutarlilik-zellklerne-lkn-olarak-renclere-ger-bldrm-sunmada-brl-lkelernn-kullanimiuse-of-cooperative-principles.pdf

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6*(4), 849-863. Erişim adresi: https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=2703

Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *Elementary Education Online, 8*(3), 651-665. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8597/106986

Extended Abstract

Introduction

A text is a piece of writing that includes words, has a certain format, and punctuation. Texts consisting of meaningful and logical sentences form the basis of language lessons. The relationship among sentences, the sentence sequences, the transfer of emotions or thoughts, the interrelationships among paragraphs are the criteria for text coherence. Coherence is defined in various ways in the literature. It is defined as semantic and logical connections within a text (Toklu, 2003), uniformity in the subject flow (Günay, 2003), the ways a text makes sense to readers through the relevance and accessibility of its concepts, ideas, and theories (Hyland, 2002). In other words, coherence is the semantic stability of a text.

It is very important to assess coherence in the teaching of writing language skills. In this process, the assessment of the texts and making decisions about coherence in them play an important role in increasing the quality of teaching.

Linguistic criteria should be determined to measure proficiency and coherence in writing. For that purpose, dimensions to be used for assessment have to be determined. Since there is no available coherence assessment framework, various researchers have developed scales using different criteria. Those scales differ from each other. A criterion that is necessary and important for one expert may be unnecessary for another expert. To address this problem, this study was initiated to create a coherence assessment framework that has theoretical foundations. Firstly, document review was conducted; a comparative analysis of 15 studies was done to identify common criteria, and, subsequently, a coherence assessment framework was created. Of those 15 studies, 8 included scales developed by researchers, and 7 included criteria to assess coherence as will be discussed in the two sections that follow.

Assessment of the Scales Related to Coherence

The analysis showed that the types and sub-dimensions of measurement tools aiming to measure coherence were different from each other. For example, the criterion *title* in a scale was not found on another scale. In addition, the same sub-criteria were usually located under separate dimensions. The developed coherence scales examined for this study may be classified as scales for narrative texts (Arı, 2008; Coşkun, 2005; Karatay, 2014); scales for informative texts (Can, 2012; Ülper and Uzun, 2009) and scales for both expository and descriptive texts (Ercan Güven and Akpınar, 2020; Melanlıoğlu, 2017).

Most of the scales were developed for informative texts and some were developed for narrative texts. There was no scale to assess coherence for other text types. However, although coherence may be measured using the same criteria for all text types, specific criteria may also be necessary for some text types.

Assessment of the Studies on Coherence

In the research, different assessment criteria were identified in 7 studies (article, book, and thesis) related to the assessment of coherence. 4 studies focused on the assessment of coherence in informative texts (Tiryaki and Mengulluoglu, 2016; Tok and Gönulal, 2014; Uluçam, 2012; Ülper, 2009) and 2 studies focused on more than one text type (Dilidüzgün, 2017; Gözlet, 2018; Küçükavşar and Külah, 2015). No study examining other text types was found.

Common Criteria in the Scales and Studies

Twelve categories appeared in the studies. They are links and transitions, content organization, cohesion, main idea and supporting ideas, topic, titles, textual integrity, function, style, keywords, summary, and conclusion sentence.

Conclusion

The analysis showed that it was plausible to assess coherence using seven main dimensions which are: topic, main ideas and supporting ideas, function, metatextual and text-type appropriate

language use, links and transitions, content organization, and title. In this study, a framework to assess coherence in texts using seven dimensions was proposed. It is hoped that this assessment framework will be a useful tool in guiding text writers and evaluators.