



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ekim / October
Cilt / Volume: 11
Sayı / Issue: 4

2023



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

2023 Sonbahar, Cilt:11 Sayı:4
2023 Autumn, Volume:11 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
Öğr. Edibe YILMAZ

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

Indexed in,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Education Full Text (H. W. Wilson) (EBSCO), Education Research Complete (EBSCO), Education Source Ultimate (EBSCO), Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS ve Directory of Open Access Journals (DOAJ) tarafından dizinlenmektedir.

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

2023 Sonbahar, Cilt:11 Sayı:4 / 2023 Autumn, Volume:11 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. Alyona OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk 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	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahbuba MAMMADOVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DURAN	Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Marianna MISSIÖU	Ege Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ	Berlin-Brandenburg Bilimler Akademisi
Dr. Aziyana BAYAR-OOL	Rusya Bilimler Akademisi

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Üç makale hakemi)
Prof. Dr. Emre ÜNAL
Prof. Dr. Gökhan ARI
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Prof. Dr. Mesut GÜN
Prof. Dr. Yusuf UYAR
Doç. Dr. Dila Nur YAZICI
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
Doç. Dr. Erhan DURUKAN
Doç. Dr. Erhan YEŞİLYURT
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN
Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Sedat EROL
Doç. Dr. Sevil HASIRCI AKSOY
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Emine ULU ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
Dr. Öğr. Üyesi Ozan İPEK
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KANAT
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI CAN
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Eylem Ezgi AHISKALI (İki makale hakemi)
Dr. İlhan POLAT
Dr. Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ
Dr. Ömer SAVAŞ

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

Türkçe Eğitimi Alanındaki Makalelerin Akademik Söylem Oluşumu <i>Academic Discourse Formation of Articles in Turkish Education</i> Serkan FURTUN , Muhsine BÖREKÇİ	796-824
Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi <i>The Effect of Reading Circle Method on Students Reading Attitudes and Critical Reading Skills</i> Erhan DEMİR, Salim PİLAV	825-838
Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation of School Libraries and Classroom Libraries According to Lower Secondary School Students' Reading Tendency</i> Aslı MADEN, Aydın ÖNAL	839-855
İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Story-Writing Skills of Primary School Students and Their Affective Characteristics Regarding Writing</i> Ergün YURTBAKAN	856-872
İlkokul Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenmelerinin İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerini Yordama Gücü <i>The Predictive Power of Academic Motivation of Primary School Teacher Candidates on Their Self-Efficacy in the First Reading and Writing Teaching</i> Sabri SİDEKLİ, Dilşat UZUNOĞLU	873-887
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi <i>Investigation of Preschool Teachers' Preparation Processes Before Reading Books with Children in Their Classes</i> Gökçe KARAMAN BENLİ, Ayşegül ERGÜL	888-910
SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi <i>The Impact of Scamper Technique on the Development of Creative Writing and Creative Thinking Skills</i> Yasemin BAKİ	911-935

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

İlkokul Düzeyinde Yapılandırmacılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması	936-950
<i>Rubric Development to Assess Constructivism-Based Story Writing Skills at Primary School Level</i> Funda İNAN YILDIZ, Özay KARADAĞ	
PISA Okuma Yeterlilikleri Çerçevesinde LGS Türkçe Soruları	951-974
<i>LGS Turkish Questions in PISA Reading Proficiency Framework</i> Osman Kürşat YORGANCI, Mustafa Özgün HARMANKAYA	
Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi	975-1001
<i>Evaluation of Poetry Teaching in Turkish Language Education in Terms of Curriculum, Textbooks and Teachers' Views</i> Büşra KİRAZ AYVERDİ, Mehmet KURUDAYIOĞLU	
Dil ve Dinleme Ediniminde Dil Bilgisi	1002-1017
<i>Grammar in Language and Listening Acquisition</i> İbrahim DOYUMĞAÇ, Ahmet AKKAYA	
Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu ve Okur Öz Algısına Etkisi	1018-1036
<i>The Impact of Children's Literary Works on Reading Motivation, Reading Attitude and Reader Self-Perception of the 6th Graders</i> Burak ATEŞ, Mustafa KAYA	
Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi	1037-1055
<i>Development of the Cognitive Awareness Scale for Improving Reading Skills in the Classroom Climate</i> Nurhüda SÖZEN	
Hikâye Haritası Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi	1056-1069
<i>The Effect of Story Mapping Technique on Creative Writing Skills of the 7th Grade Students</i> Ayfer ŞAHİN, Mehmet ATA	
Bil-İste-Öğren Stratejisinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Dinleme Becerisine Etkisi	1070-1091
<i>The Effect of Know-Want-Learn Strategy on Academic Listening Skills of Turkish Teacher Candidates</i> Dilek YILDIRIM BİLGİN	



Türkçe Eğitimi Alanındaki Makalelerin Akademik Söylem Oluşumu*

*Serkan FURTUN***
*Muhsine BÖREKÇİ****

Öz

Bu çalışma, Türkiye’deki Türkçe eğitimi üzerine çalışılan akademik metinlerin tür analizi çerçevesinde çeşitli başlıklar altında söylem analizinin yapılmasını ve ilgili makalelerin uzman görüşleri ile değerlendirilerek bilimsel dile ve yapıya uygunluğunun incelemesini amaçlamaktadır. Bu araştırma için Türkçe eğitimi konu alan makaleler çalışma materyali olarak kullanılmıştır. Makaleler Türkçeye uyarlanan makale inceleme formatı ile doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Ardından Türkçe eğitimi makalelerinin yayınlandığı dergilerin Türkçe eğitimi alan editörleriyle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formuyla Türkçe eğitimi makalelerinin durum hakkında görüşme tekniği ile veri alınmıştır. Bu verilerin işlenmesi ve yorumlanması makalenin bulgular kısmında, karşılaştırması ise tartışma bölümünde yapılmıştır. Araştırma kapsamında 402 makale incelenmiş ve 12 editör ile mülakat yapılmıştır. Bulgular, her bir veri setinin ayrı ayrı incelenmesini, tartışma ise veri setlerinin ilişkilendirmesini içermektedir. Bu çalışma ile Türkçe eğitimi makalelerinin sorunlarının tespit edilmesi, yazarın çalışmadaki konumu ve topladığı verileri nasıl kullanması gerektiğine yönelik yöntem bilimsel, bağlamsal, epistemolojik ve içeriğe dayalı öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik metin, söylem analizi, retorik, Türkçe eğitimi, tür analizi

Academic Discourse Formation of Articles in Turkish Education

Abstract

The aim of this study is to perform a discourse analysis of academic texts pertaining to Turkish language education in Türkiye. The analysis will be conducted using genre analysis, with a focus on evaluating the appropriateness of scientific language and structure. Expert opinions will be utilized to assess the relevant articles. The study materials consist of articles specifically related to Turkish language education. These articles underwent document analysis using a review format adapted for the Turkish language. Additionally, interviews were conducted with the editors of journals that publish Turkish education articles, using an interview form developed by the researcher. The data collected from these sources were processed and interpreted, with the findings presented in the respective section of the article. A comparison of the data sets was conducted within the discussion section. In total, 402 articles were analyzed, and interviews were conducted with 12 editors. The findings comprise an individual examination of each data set, while the discussion section establishes connections between the data sets. This study offers methodological, contextual, epistemological, and content-based suggestions to identify issues related to Turkish education articles, the researcher's role in the study, and how to effectively utilize the collected data.

Keywords: Academic text, discourse analysis, rhetoric, Turkish education, genre analysis

* Bu çalışma “Türkçe Eğitimi Alanındaki Makalelerin Akademik Söylem Oluşumu: Tür Analizine Dayalı Bir Söylem Çözümlemesi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Araştırma Görevlisi Doktor, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize, serkan.furtun@erdogan.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-7120-8701

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

Giriş

Bilimsel çalışmalar Türk dilinin başlangıcı olarak görülen 6.-10. yüzyıllara yani Eski Türkçe devrine kadar ulaşmaktadır. Yazılı kaynaklara bakarak Türkçenin başlangıcı ya da en eski dönemi Eski Türkçe olarak ifade edilebilir ki Türkçenin en eski belgeleri de bu dönemde yer almaktadır (Tezcan, 1978, s. 271). Bu döneme ait metinler ele alındığında, yazı dili geçmişinin, edebî dil olarak kullanımının tarihinin bu dönemlere kadar ulaştığı görülmektedir (Özönder, 2002).

Hiçbir dil aslında bilim dili olarak ortaya çıkmamıştır. Eğer dilin konuşulduğu toplumlarda ya da sosyal ortamda bilim konuşuluyorsa ya da bilim üretiliyorsa, dil o zaman dilim dili olmaya adaydır. Toplamların sosyal, kültürel ve sosyoekonomik olarak alt yapısının el verdiği ölçüde toplumun eğitim düzeyinin de yönlendirmesiyle bilim oluşmaya ve bilim düşünölmeye başlar. Bu başlangıç ile topluma ait o dil, bilim dili olmaya ve kendi özellikleriyle de bilime yön vermeye başlayarak gelişimini o ölçüde sürdürür. Bu durum, bilim üretimiyle bilim dilinin kavramları arasındaki koşutluğu da beraberinde getirir. Bilimin evrenselliği yalnızca kavram boyutundadır. Bilim üreten her toplum, bu evrensel kavramları karşılayacak terimleri kendi dilinde türetebilir (Ergenç, 2001, s. 12). Kültürün, bir toplumun deneyimlerinin biriktirilmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılması ile oluşan bir “sermaye” olduğu düşünöürse bunun oluşmasında ve taşınmasında dilin temel belirleyici olduğu görölür (Börekçi, 2006, s. 6). Kültürün etkisiyle oluşan sosyal ortam ile dilin kullanımıyla oluşan bilimsel düşönceler toplumun bilimsel sosyal yapısına yön verir. Bu durum dil-toplum ve bilimin iç içe ve birbiriyle ilişkili hareket ettiğini göstermektedir.

Bir dilin bilimsel göstergelere sahip midir ya da çağdaş bilimi ifade edecek güce sahip midir gibi eleştiriler her toplumda tartışmaya açık bir konudur. Bunun tartışılmasının sebebi, disiplinler arası çalışmaları yapabilme, kültürlerarası etkileşimi karşılayabilme ve dilin kendine özgü yapısını koruyarak diğer dillerle etkileşimi ne ölçüde yapılabileceğine dair inancın sürekli test edilmesiyle ilgilidir. Bu nedenle alandaki pek çok araştırmacı sosyo-kültürel başlıklar altında retorik çalışmalarının yapılması gerekliliği üzerinden durmuşlardır (Mauranen vd., 2010; Salager-Meyer, 2014; Swales, 1997).

Bilimsel bilgi, dil ile düşünerek ardından metne yani yazılı ifadeye dönöştürölerek geçerliliğini korur ve paydaşlarıyla buluşturulur. Küçük varsayım ile ilgili olarak yazar, doğa bilimleri ve sosyal bilimler arasındaki ikilemden teorik destek alır: İlki, doğanın gerçek değer terimleriyle temsilini öne sürerken ikincisi gerçeklik ve dolayısıyla ikna açısından bir gerçeklik algısı yansıtır (Politis, 2007, s. 2071). Bilimsel çalışmalar bağlamında araştırma makalesi metinlerinin metinsellik özellikleri ve dilsel yapıları üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Bu açıdan yapılan incelemelerdeki en büyük eksiklik ise söylem yapılarının incelenmemiş, inceleme dışı tutulmuş olmasıdır denebilir. Batıdaki çalışmalarda olduğu gibi Türkiye’de yapılan çalışmalarda da akademik metinlere yapılan söylem incelemeleri oldukça sınırlı kalmıştır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki her alanda olduğu gibi Türkçe eğitimi alanındaki makalelerdeki tür analizi ve söylem analizi çalışmalarının da oldukça sınırlı düzeyde olduğu, alana özgü bilimsel yapının inşasının keşfedilmesi ve yeniden oluşturulması ihtiyacının varlığı görölünmektedir (Çocuk, 2017, 2018; Çocuk & Arı, 2018; Kan, 2014).

Söylemlerin bilimsel metinlerdeki sosyal retorik özelliklere ve özellikle bilimsel metinleri ele almanın günümüzde yaygın bir yolu, tür analizi çalışmaları olmuştur. Tür analizi metinlerin değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir çünkü türler (metin türleri), bağlamsallaştırılmış veri hazırlama yöntemlerini ifade etmede nitelikli bilgi topluluklarıdır (Miller, 1984). Hatta türler, özellikle araştırma makaleleri, yeni bilginin üretildiği ve bu bilgilerin paydaşlara iletildiği bir kanal görevini yerine getirmektedir (Soler, 2007, s. 97). Tür incelemesi, bireylerin belirli iletişimsel durumları yönlendirmek ve yorumlamak için dili nasıl kullandıklarını anlamayı ve bu bilgiyi okuryazarlık eğitiminde kullanmayı amaçlar. (Hyland, 2003, s. 22). Yazma, birçok sosyal bağlamda çeşitli şekillerde kullanılır, kurumsal ve kültürel bunlardan sadece birkaçıdır. Tüm türler eşit bir biçime sahip değildir. Her türün kendisine göre bir anlatımı, içerik oluşturma süreci ve bir yapısı vardır. Akademik söylem türleri, disiplinler ve bağlamlar arasında bilgi üretmeyi ve iletmeyi amaçlayan akademik makaleler, makaleler, tezler, sempozyumlardaki sunumlar vb. gibi çeşitli biçimlerdir.

Akademik makalelerin ön yazımı, yazılması ve yeniden düzenlenmesi sürecinde yer alan tüm çatışmalar, mücadeleler ve dirençler “doğanın çeşitli dolayım seviyelerinde yeterince tam ve kesin bir temsilini yaratma endişesi” göz önüne alındığında (Bazerman, 1994, s. 210), akademik yazının sosyal

ve etkileşimli doğasını kabul etmemek ve daha önce önerilen nesnel doğası hakkında şüphe duymamak çok güç seviyede yer almaktadır. Ivanic (1998) ayrıca akademik yazının sosyal ve etkileşimli yönünü anlatmak için bir dizi kavramı ele almıştır. Bunlardan “söylem topluluğu” kavramı, akademik yazının neden dış dünyanın nesnel, doğrudan bir temsili olmadığını açıklamak açısından önemlidir ve bu da akademik yazıda kimlik meselelerinin tartışılmasının yolunu açmaktadır. Normların ve uzlaşımların akademik söylemde oynadığı role odaklanan söylem topluluğu kavramı, insanların yazılı dil aracılığıyla birbirleriyle etkileşime girdiklerinde, belirli bir söylem topluluğuna üyeliklerini sergilediklerini ve ortak hedefleri paylaşarak ve onun üzerinde anlaşmaya varılanları kullanarak tanınmaya çalıştıklarını ima etmektedir.

Örneğin Bazerman (1988), bilimsel yazının geleneksel, etkileşim ve epistemolojik boyutlarını inceleyen kitabında, “geçtiğimiz yüzyılın bilimsel dilin kutsal olduğuna dair yaygın inancın” diyerek akademik yazının nesnel veya kişisel olmayan görüşüne şiddetle karşı çıkmıştır. Sadece doğal gerçeklerin şeffaf bir aktarıcısı elbette yanlıştır” (s.14). Bu bakış açısını ampirik olarak doğrulamak için, Bazerman, araştırma ve araştırmaya dahil olan çeşitli sosyal ve doğal faktörlerin taktiksel yönetimi yoluyla başarılı bilimsel iddiaların nasıl formüle edildiğini göstermek için Arthur Holly Compton tarafından bir öncekinin ardından yazılan büyük bir keşif makalesini ve ikincil bir makaleyi incelemiştir. Bunun sonucunda bulguların aktarılması için kullanılan dilin yazarın kendisini ve çevresini yansıttığı olsa da yine de bir türe ait özelliği barındırması ve herkes tarafından kabul görülecek bir biçimin oluşturulması gerektiğinin farkına varmıştır.

Yazılı metinlerin arka planı, tepkisi ve algısı; ancak metinler “topluluğun epistemolojik ve kişilerarası uzlaşımlarını kabul eden” (Hyland, 2004, s. 20) şekillerde çerçevelendiğinde okuyucular onları uygun ve inandırıcı bulacaktır. Bununla birlikte birçok akademik metin türlerinin retorik amaçları bile onların sosyal ve iletişimsel yapısını açıklayıcı hale getirir. Akademik söylemdeki çeşitli türler arasında araştırma makaleleri, Özel Amaçlar için İngilizce’nin (ESP) (2012) hızlı gelişiminden bu yana son yıllarda en çok ilgi çeken konulardan olmuştur. Yüksek frekansları ve geniş dağılımları ile araştırma makaleleri kendilerini yalnızca akademik söylemde kilit bir tür haline getirmekle kalmaz; aynı zamanda kitaplarında türün araştırılmasına büyük önem vermiş birçok araştırmacının ilgi alanı olarak öne çıkar (Bhatia, 1993; Hyland, 2004; Swales, 1990a; Swales, John M & Feak, 2004)

Tür araştırmalarında, özellikle araştırma makalelerindeki retorik yapılar için Swales’in (1990a) sisteminin türlerin analizi için faydalı bir iskelet olduğunu ve söylem kategorilerin frekansını vermeyi amaçlamıştır. Ancak bu sistem, bazı araştırmacılar tarafından aşırı öznel olarak değerlendirilmiştir. Geçerliğin ve güvenilirliğin bilimsel anlamda sağlanmadığını düşünmüş ve farklı bir tür analizi sistemi oluşturmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. (B. Kanoksilapatham, 2003; Paltridge, 1994). Biber (1992) ise benzer bir şekilde yazılımların kullanılması gerektiğini söylemiş, çok boyutlu ve ilişkisel analizlerin gerekliliği üzerine durmuştur. Türlerin daha sistemli ve doğrulanabilir araçlarla incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Swales'in (1990a; 2004) araştırma yazısını analiz etmek için bir yaklaşım olarak tür analizini kullanma önerisinden bu yana, English for Specific Purposes (Özel Amaçlar için İngilizce / ESP) geleneğinde Hyon (2018), araştırma makalelerinin (RA- Research Article) veya dergi makalelerinin (Journal Article) çeşitli yönleri üzerine tür analizi çalışmaları yoğun bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılara göre araştırma makalelerinin tür analizi, yeni araştırmacılar için hala çalışılması gereken bir alan olarak görülmektedir (Graves vd., 2013, s. 422). Tür analizine yönelik birçok çalışma makalelerin belli bölümlerini ele alan çalışmalar olarak literatürde yer almaktadır.

Akademik bir makale öncelikle bir taslak çalışma gerektirmektedir. Taslak çalışma üzerine bir iskelet oluşturulur. Bu iskelet için literatür incelemeleri kapsamında bir bilimsel çalışmanın olmazsa olmazları olarak ifade edilebilir. İşte bu planlama ve iskelete genel olarak IMRAD ya da IMRD kalıbı denmektedir. Bir araştırma plan kalıbı olan IMRAD, makalenin Introduction, Method, Results, And ve Discussion bölümlerinin baş harflerinden oluşturulmuş bir kodlamadır.

IMRAD açılımı şu şekildedir:

Giriş	Introduction	Hangi Problem incelendi?
Yöntemler	Methods	Problem nasıl incelendi?
Bulgular	Results	Bulgular neler?

Tartışma Discussion Bulguların anlamı ne?

"IMRAD" (Giriş, Yöntemler, Bulgular ve Tartışma) olarak bilinen evrensel, iyi yapılandırılmış makale formatı, çalışmaların oluşturulmasını kolaylaştırır ve bu tür makalelerin geliştirilmesi daha kolaydır (Grech, 2019, s. 105; Simon vd., 2020, s. 1).

Giriş bölümleri çalışmanın arka planını ve gerekçesini oluşturmaktadır (Swales, 1990b, s. 137). Yöntem bölümü, çalışmanın güvenilirliğini gösteren kanıta dayalı bilgiler sağlar ve çalışmanın gelecekte tekrarlanmasına izin verir (Cargill & O'Connor, 2009, s. 35). Sonuç bölümleri çalışmanın sonuçlarını sunmaktadır (Swales, 1990a, s. 170). Tartışma bölümleri, gözlemlenen gerçekler arasındaki bağlantıları gösteren girişleri ve sonuçları birleştirir (Day & Gastel, 2011, s. 73). Bu nedenle, bu bölümlerin her birinin birbiriyle ilişkili birçok görevi ve işlevi vardır.

İlk olarak 1979'da çıkan ve 2012 itibarıyla yedi baskıdan geçen Day's How to Write Scientific Books'ta (Day, 1979; Day & Gastel, 2011) IMRD bölümlerinin nasıl yazıldığını açıklıyor. IMRD formatını öğretim için ele alan diğer çalışmalar hedefler arasında Swales ve Feak (2004) ile Cargill ve O'Connor (2009) bulunmaktadır.

Bu çalışmalar daha sonra bilimsel makalelerin nasıl olması ve hangi kurumda oluşturulması gerektiğine ilişkin ön tanımlı format olan IMRAD'ı oluşturmuştur. IMRAD sistemi hemen hemen tüm makale ve dergi sistemlerinde "yazara notlar" ve "yazım kuralları" içeriklerinde yer almaktadır. Bu, akademik tezler ve doktora tezleri için geçerlidir. APA, açıklığı ve iletişimi kolaylaştırmak için bilimsel makalelerin yapılarını standart hale getirmek üzere Amerikan Psikoloji Derneği tarafından oluşturulmuştur (American Psychological Association, 2020).

IMRAD yapısının yanında farklı yapılar da bulunmaktadır ancak bunların geçerliliği çok fazla olmamakla birlikte temelde IMRAD yapısı ile aynı mantığı kullanmaktadır. Lin ve Evans (2012, s. 153) araştırmacıların yapısal modellerle ne yaptığını tartışan ve IMRD formatının "en önemli yapısal modellerden biri olmaya devam etmesine rağmen hiçbir şekilde varsayılan format olmadığı" sonucuna varan çeşitli disiplinlerden gelen yayınları gözden geçirdi. Çalışmasında en yaygın formatlar bir giriş, isteğe bağlı bir literatür taraması, yöntemler, birleşik sonuçlar ve tartışma ve son olarak bir sonuçtur. Daha spesifik olarak uygulamalı dilbilim alanında çalışan Ruiying ve Allison (2004) araştırmayı gözden geçirdiler ve makalelerin IMRD formatının genel makro yapısını koruduğunu, ancak bireysel başlıkların ve organizasyonel seçimlerin alt başlık yapılarını teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Teorik çalışma, bilim odaklı, literatür taraması gibi isimler IMRAD formatının dışında yer almaktadır.

Uluslararası yayınlar yapmak ve bir ülkedeki bilgi ve deneyimi diğer ülkelerdeki ilgi gruplarıyla paylaşmak için bir tür teşvik olan dil politikası, bazen komşu ülkelerden araştırmacıların araştırma tutumlarına da yön verebilmektedir. Bu yönüyle enternasyonalizm, Türkiye'nin özellikle yüksek öğretimdeki dil politikasını ve yayın yazarlarının araştırma alanını, yöntemini ve bakış açısını etkilemektedir. Buradaki diğer önemli durumlar dünya dinamikleri ve akademik söylemin gerçekliğidir.

2010-2015 yılları arasında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 52 ülkenin bilimsel yayın yoğunluğuna ilişkin bir araştırma, uluslararası işbirliğinde Türkiye'nin orta ve alt sıralarda yer aldığını ortaya koydu. Rapor (TÜBİTAK ULAKBİM, 2017) aşağıdaki sonuçları vermektedir:

2010-2015 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri (3.660.831), Çin (1.678.221) ve İngiltere (904.456) en çok yayın üreten ülkeler olarak listenin en başında yer almaktadırlar. Türkiye bu süre içerisinde alan yazına 204.216 adet bilimsel çalışma ile katkı sağlamıştır. Bu çalışma sayısı ile 18. Sırada yer almaktadır. Etki büyüklüğü 3.30'dur ve bu katkısı ile alan yazına katkısı %1.50 düzeyindedir. Türkiye bu dönemdeki 204.216 çalışmanın 36.007 adedini (%17.63) uluslararası işbirliği ile alan yazına kazandırmıştır. Türkiye çalışma arkadaşı olarak en sık ABD (13.819), Almanya (5.892) ve İngiltere (5.586)'den seçmiştir. İkinci sırada ise 2.419 makale ile Çin gelmektedir. Avrupa Birliği topluluğu ülkeleri olarak bakılırsa toplam olarak bu birlik içerisindeki ülkeler ile 18.421 akademik çalışma yapılmıştır.

Sosyal Bilimler alanındaki çalışmaların etki değerine bakıldığında iktisat alanındaki çalışmaların (197.335) %45.32'sinin atıf aldığı görülmüştür. Bu çalışmaların dünya alan yazına etki değeri 3.2 olarak gerçekleşmiştir. ABD (57.405) adet çalışmayla İngiltere (20.614) ve Çin (14.462)'i geçerek birinci sırada yer almaktadır. Türkiye bu alanda toplam 2.351 çalışma ile ve 2.38'lik alan yazına etki değeri ile 18.sırada yer almaktadır.

Bu nedenlerle çalışma, akademik metinlerden bilimsel söylem örnekleri toplayarak bu konuları ele alma ve böylece Türkçe eğitiminde makale yazarlarının metinsel etkinliğine ilişkin farkındalığı artırma girişimi olarak nitelendirilebilir. Akademik metinlerde akademik dil, üslup ve söylem üzerine yapılan bu çalışma, söylem sorunlarının kaynağına inmeyi ve altta yatan olası sorunları keşfetmeyi ve çözümler önermeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın veri kaynağını ULAKBİM'de taranan tüm dergilerde Türkçe eğitimi alanında yazılan akademik metinler oluşturmaktadır. Sonuçların doğruluğunu sağlamak ve daha doğru bilgi elde etmek için bilgisayar programları kullanılarak çok değişkenli analizler yapılmıştır.

Sonuç olarak yeni başlayan araştırmacıların ve akademisyenlerin, bilimsel makalelerinde bazı genel çizgiler oluşturarak türe ilişkin farkındalıklarını artırmaları beklenir, çünkü bilimsel bir tür yaratmak için bahsedilen noktalar hangi görevlerin gerekli olduğuna dair somut bir gösterge oluşturmaktadır. Ayrıca özetle sunulan sonuçlar Türk eğitim araştırmacılarının, öğrencilerin, eğitimcilerin ve akademilerin ilgisini çekecek ve tür eğitimini ön plana çıkaracaktır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitim makalelerinin retorik sorunlarını ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın temel amacı, akademik edebî söylem türlerinden biri olan makalelerin belagat yapılarına özel olarak bakarak Türkçe eğitimi alanında Türk bilginlerinin metinlerine gömülü eserleri incelemektir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türk eğitim uzmanlarının araştırma makalelerinin bölümlerinde (literatür, yöntem, tartışma, bulgular ve sonuçlar) yer alan belirli retorik kalıpları ortaya çıkarmaktır. Bu bilgilerden hareketle, araştırmacının Türkçe eğitim makalelerinde gerçekleştirdiği retorik yapıların arkasındaki etmenler hakkında bilgi edinmek için metinlerde Türk akademik kültürünün söylemsel işaretlerini de bulmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle Türk eğitimcilerin makale türlerini düzenleme biçimleri incelenirken akademik söylem normlarının benimsenip benimsenmediği veya kültürel ideolojilerin metinlere yansıtılıp yansıtılmadığı sorgulanmıştır.

Makalelerin incelenmesi ve değerlendirilmesinden doğan bu çalışma, bir retorik çalışmadır. Bu bağlamda yazarlar, son şekli olarak gördükleri araştırmanın genel içeriğine ilişkin resmi ve maddi değerlendirme raporları hazırlar; Son olarak düzenleyici değerlendirme raporları ürettikleri düzenleyici/inceleme süreci, yalnızca sorunlu alanların vurgulanmadığı kilit noktalardır. Editörler bunların yanı sıra araştırmacıya makale hakkında tavsiyelerde bulunurlar. Editörlerin bu konudaki uzun yıllara dayanan deneyimine dayanarak retorik konusunu daha derinlemesine ele almak için bu akademisyenlerle çalışmak gerekli görüldü. Bu nedenle araştırmacı, editörlerin yapılarla ilişkin açıklamalarına makalelerde yer verilmesinin daha doğru olacağına karar vermiş ve Türkçe eğitim araştırmalarında söylem sorunlarının tespit edilmesinde, araştırmacılar daha iyi akademik çalışmalar oluşturmada ve sorunlara çözüm bulunmasında daha etkili sonuçlar elde edildiğini kabul etmiştir.

Bu nedenle, çalışma aşağıdaki araştırma sorularını ele almaktadır.

1. Türkçe eğitimi ile ilgili akademik yayınlara ev sahipliği yapan dergilerin editörleri, Türkçe eğitimi bağlamındaki makaleleri nasıl değerlendirmektedir?

1.1. Editörler, yayınlanmak üzere Türkçe eğitim araştırma makalelerini incelerken ve değerlendirirken hangi akademik söylemsel kalıplarla karşılaşılıyor?

1.2. Türkçe eğitim makaleleri, eğitim dergilerinde yayınlanan ve yinelenen söylemsel yapıları kullanıyor mu?

2. Araştırma, akademik söyleme dikkat ediyor mu? Akademik yazının ihtiyaçları nelerdir?

2.1. Türk eğitim araştırmacılarının akademik makalelerinin akademik söylem yapısı nasıl evrilmektedir?

3. Türkiye'de eğitimle ilgili makaleler nasıl geçerli kılınır ve bu çalışmalara dünya literatüründe nasıl daha fazla yer verilir?

3.1. Türk eğitim araştırmalarının dünya literatüründe daha fazla yer kazanması için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntemlerin tasarlanmasının ilk ve en önemli nedeni, nicel ve nitel yaklaşımların "tamamlayıcı güçlü yönler ile örtüşen zayıf yönlerin bir bileşimi (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 19)" olmasıdır. Greene ve diğerleri (1989) araştırmalarında, karma yöntem değerlendirme tasarımları için kavramsal bir çerçeve sağlamaya çalıştı. Bu çalışma sonraki çalışmalara temel oluşturmuş ve Bryman (2006) tarafından "Niceliksel ve Nitel Araştırmayı Entegre Etmek: Nasıl Yapılır?" Çalışma, nitel ve nicel araştırmanın ortak kullanımı ve güçlü ve zayıf yönlerin dengesi için şemalar sunar.

Birden çok yöntemin eşzamanlı kullanımı, aynı fenomen etrafında toplanan farklı türdeki verilere (sözlü veya sayısal) dayalı yakınsak ve destekleyici sonuçlar da sağlayabilir. Nicel ve nitel gözlemler ayrı ayrı işlendi, ardından veriler birleştirildi ve üçgen mantık kullanılarak yorumlandı. Herhangi bir akademik metnin retorik duruşu, bağlamsal faktörler, bireysel bakış açısı ve disiplin normları ile bilimsel ve akademik sorular arasındaki ilişki ile ilgilidir. Bu bağlamda, gazetecilerin makale analizleri sırasında makaleleri araştırırken/değerlendirirken karşılaştıkları retorik sorunlar, sonuçların daha somut bilgiler olmasına yardımcı olur.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu çalışmanın veri kaynağı, 402 Türkçe eğitim makalesi ve Türkiye'de akademik dergilerde dergi editörlüğü yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan akademik makaleler belli kriterlere göre seçilmiş ve incelemeye dahil edilmiştir. Bu kriterlerin başında IMRAD sistemine göre hazırlanmış olması gerekliliği yer almaktadır yani bir alanyazın, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin yer alması beklenmektedir. Makalenin derlem değil araştırma makalesi olması, Türkçe yazılmış olması ve Türk araştırmacı tarafından yazılmış olması gerekmektedir. Toplamda 1071 makale içerisinde bu kriterlere göre 2 uzman ile eleme yapılarak sonuçta 402 araştırma makalesi çalışmaya dahil edilmiştir. Aşağıda çalışma şablonundan bir kısım yer almaktadır:

Yöntem					
Nu.	Sınıf ve Kodu				
8	Veri kaynağı seçiminin/Örnekleminin gerekçelendirme güçlülük düzeyi: katılımcıların/metinlerin veri kaynağı olarak seçilmesinin alanyazınla desteklenmesine ve mevcut çalışmanın veri kaynakları seçilirken bir dizi mantık örgüsünün sunulmasına işaret etmektedir.				
N1	Mantık örgüsü, ilgili alanyazından hareketle temellendirilmiştir veya açıkça anlatılmıştır				
N2	Mantık örgüsü ikna edicidir.				
N3	Her bir kaynağın seçimi için sunulan mantık örgüsü, ilgili alanyazından hareketle temellendirilmiştir veya açıkça anlatılmıştır.				
N4	Sunulan bütün mantık örgüsü ikna edicidir.				
Nitelik	Var	Yok	01 (Düşük)	02 (Orta)	03 (Yüksek)
N1			N1 ve N2 yok	N1 veya N2 var	N1 ve N2 var
N2					
N3			N3 ve N4 yok	N3 veya N4 var	N3 ve N4 var
N4					
Muadil Kod					
80	Eksik raporlama – birden fazla veri kaynağının kullanıldığı ancak bütün kaynaklara dair gerekçelendirmenin sağlanmadığı durumlara işaret eder				
90	Kategori Uygulanamaz (Gerekçelendirme yok)				
00	Kararsız				
Not:					
1	Eğer sadece 1 veri kaynağının (katılımcı ya da metin) seçimi/örnekleme süreci için gerekçelendirme varsa N1 ve N2'yi işaretleyin. Eğer birden fazla veri kaynağının (katılımcılar ya da metinler) seçimi/örnekleme süreci için gerekçelendirme varsa N3 ve N4'ü işaretleyin.				
2	Eğer açıkça belirtilmiş bir mantık örgüsü yoksa 90 kodunu işaretleyin.				

Şekil 1. Yönteme Ait 8. Maddenin İncelenmesi

Makalelerin Kodlanması Çalışması

Çalışmanın içerik analizinin yapılabilmesi için araştırmacı ve kodlayıcılar tarafından, Türkçe eğitimi çalışmalarının niteliğinin değerlendirilmesi ve önerilerin getirilmesi amacıyla en uygun görülen ölçme aracı olarak Jaroongkhongdach ve diğerleri (2012) tarafından oluşturulan teknik kullanılmıştır. Editörler ile görüşmeler yapılmış, araştırmacı ve kodlayıcılarla birlikte tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuş, çalışma bu temalar etrafından sonuçlandırılmıştır.

İlgili çalışma kullanılmadan önce farklı uzmanlar tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış, sonra tekrar İngilizce diline çevirisi yapılmış ve tekrar Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Jaroongkhongdach ve diğerleri (2012) tarafından yapılmış bu çalışmanın kullanılmasının gerekçesi, Tayland ve Türkiye akademik yapısının birbirine benzer olması, iki ülkede de akademik teşvik sisteminin kullanılıyor olması ve ilgili ölçme aracının Tayland'daki İngiliz Dili eğitimi dergilerinin retorik yapısının incelenmesi amacıyla kullanılmış olması söylenebilir. Bu çalışma, Taylandlı İngiliz akademisyenleri tarafından yayınlanan 100 araştırma makalesini incelemek için içerik analizi kullandı ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan 100 araştırma makalesini karşılaştırdı (Jaroongkhongdach ve diğerleri, 2012, s. 194). Makaleleri analiz etmek için beş genel başlık altında yirmi beş özel alt başlık nitelik kategorisi kullanılmıştır.

Ek olarak tematik kodlama şemalarının güvenilirliğini ölçerken aynı zamanda geçerliliklerini ve bağlamlar arasındaki yaklaşık uyumu test etmek için bir pilot çalışma yapılmıştır (McMillan & Schumacher, 2009). Pilot çalışmanın amacı, anlaşılabilirliği ve kaliteyi artırmaktır. Bu bağlamda, Türk eğitim uzmanları tarafından 30 makalenin kodlanması için puanlayıcılar arası uyum, araştırmacılar ile deneyimli ve eğitilmiş programcılar arasındaki uyum temel alınarak hesaplanmıştır.

Bunu yaparken araştırmacılar, bu makalelerin kasıtlı olarak ana çalışma için kullanılan külliyattan seçildiğini ve orijinal bağlamlarını temsil ettiği düşünülmesi gerektiğini bilmelidir. Ek olarak, pilot kodlama alt örneklem büyüklüğü (n = 40), araştırmacılar tarafından pilot test için oluşturulan bir içerik analizi kapsamı kullanılarak belirlenmiştir (Lombard ve diğerleri, 2002).

Editör Katılımcılar

Editörlerle yapılacak görüşmeler için davet sistemi kullanılmıştır. Türkiye'de yayın yapan ULAKBİM'de taranan ve Türkçe eğitimi üzerine hakemli bir makalesi bulunana dergilerin öncelikle Türkçe eğitimi alan editörlerine, eğer bir alan editörü yoksa doğrudan derginin editörüne ve yardımcılarına e-posta ile görüşme daveti gönderilmiştir. Dönüş yapan ve kabul eden editörler ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Editörlerin Türkçe eğitimi uzmanlığı zorunlu koşul olarak değerlendirilmiştir

Görüşme

Bu çalışmada araştırmacılar, editörlerle yapılan görüşmeler yoluyla makaleler hakkında daha fazla bilgi edinmek ve retorik yapıdaki cümlelerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında daha derin bir anlayış kazanmak istemiştir. Böylece editörlerin Türkçe eğitimi makalelerine yönelik deneyimlerinin sözlü olarak dile getirilmesi, yazıya aktarılması ve alanyazından da edinilen başlıklara göre düzenlenmesi amaçlanmıştır. Hem böylece makalelerden elde edilen verilerin de desteklenmesi sağlanmış olacaktır. Bu noktada yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların editörlere ses vermesi ve söylemsel retorik farklı boyutlarını kendi kafalarının içinden keşfetmeleri için seçeneklerden biri olarak ortaya çıktı. Bu aslında "sessiz gözlemin ötesine geçmek" anlamına da gelmektedir (Patton, 2014, s. 339).

Soru geçerliliği, çok yönlü soru revizyonu, pilot görüşmeler ve ortaya çıkan pilot çalışma verilerinin her soru için sunulan ve planlanan kategorilerle karşılaştırılmasını içeren tekrarlı bir süreç aracılığıyla boylamsal soru geliştirme yoluyla değerlendirilmiştir. Uzman rehberliği ile her adımda araştırmacılar, yalnızca başlangıçta oluşturulan alanları değil, olası tüm beklenmeyen alanları belirlemiş ve farklı kategoriler olup olmadığını veya ortaya çıkan verilerin bir kategoriye uyup uymadığını belirlemiştir. Karşılaştırmalı bir analiz, kendisi ve uzman geri bildirimi arasında en iyi şekilde bir eşleşme olduğunu göstermiştir.

Aşağıda mülakat sorularının son halleri bulunmaktadır:

1. Makalelerde bilimsel yayınların kalitesi ne durumdadır, nasıl olmalıdır ve bu kalitenin sağlanmasında retorik yapının rolü nedir?

1.1. Bilimsel yayın deyince ne anlaşılmalıdır? Bir metin ne zaman bilimsel değer kazanmış olur?

1.2. Bilimsel makalelerde retorik ve bilimsel bir yapının önemini nasıl tanımlarsınız?

1.3. Makale içerisindeki ilgili bölümler nasıl yapılandırılmalıdır?

1.4. "Giriş" bölümünde okuyucuya iletilmek istenen mesaj nedir?

1.5. Yöntem bölümü nasıl oluşturulmalıdır? Nelere dikkat edilmeli ya da bir şema takip edilmeli midir?

1.6. Bulgularda/tartışmada/sonuçta okuyucuya verilmek istenen mesaj nedir ve nasıl sağlanabilir?

2. Yukarıdaki sorularda dikkate alınarak Türkçe eğitimi ile ilgili araştırma makalesini göz önünde bulundurarak:

2.1. Özgün değer için neler söyleyebilirsiniz?

2.2. Türkçe eğitimi çalışmaları, Türkçe'nin öğretimi sorunlarına çözü sunuyor mu?

2.3. Çalışma konuları güncel mi? Uluslararası alan yazındaki sorunlardan ya da gelecek sorunlardan bahsediyor mu?

2.4. Araştırmanın evrensel değeri ve toplum yaşamına katkısı hakkında neler söylersiniz?

3. Türkçe eğitim makalelerinde en zayıf hazırlanan bölüm sizce hangisidir?

4. Türkçe eğitim makalelerinde en güçlü hazırlanan bölüm sizce hangisidir?

5. Bu konuda eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Verilerin Analizi

Makalelerin incelenmesi için öncelikle bir excel çalışma sayfası üzerinde bir döküm tablosu oluşturulmuştur. Bu tablo üzerine şablonun içeriği olan “nitelik” başlığı altında kısaca belirtilecek olursa nitelik 1 (ilgili kısım yeterlidir), nitelik 2 (ilgili kısım ikna edici düzeydedir), nitelik 3 (ilgili kısım eksik hazırlanmıştır), nitelik 4 (ilgili kısım eksik hazırlanmıştır), 90 (ilgili kısım yok), ve 00 (kodlayıcı kararsız), kodları kullanılmıştır. Kararsızlıklar, en son aşamada kodlayıcılar ve araştırmacı ile birlikte karara bağlanmıştır. Makalelerin incelenmesi için kullanılan şablon üzerinden oluşturulan veriler, araştırmacı ve kodlayıcılar tarafından, Jamovi veri analiz paketi yazılımını kullanarak tanımlayıcı istatistikler oluşturmuş ve daha kısa ve daha net sunumlar için nicel verileri düzenlemiştir. Bu veri setinden, Jamovi istatistiksel paket programı ile bağlantılı olarak tanımlayıcı bir yüzde frekans istatistiksel çalışması yapılmıştır.

Görüşmeler, verileri analize daha fazla hazırlamak için önce araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Bu süreç önce verilerin kodlanması aşamasını takip edecek şekilde, ardından elde edilen kodların sınıflandırılması, bu kodları en iyi tanımlayan temaların oluşturulması ve oluşturulan kod ve temalara göre verilerin düzenlenmesi ve yorumlanması ayrıştırılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2005, s. 147). Veri analizinde ikinci adım, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve Creswell (2004) tarafından “akran incelemesi veya çözümleme” olarak adlandırılan bir “sınıflandırma sistemi” temelinde, alanın uzmanlarıyla çalışmaktır. Bu adımda, kodlayıcılar hem her görüşmeden türetilen kategorileri hem de üretilen genel kategorileri eleştirel bir şekilde yeniden gözden geçirilmiştir. Sürecin üçüncü ve son adımı, veri doğrulaması için her transkriptin kategorilerini bu çalışmada yer alan üye kontrollü editörlere göndermekti (Merriam, 1997). Araştırma kapsamında öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Yazılı görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. MAXQDA programı Türkçe kullanıcı ara yüzüne, görsel analiz araçlarının yaygın kullanımına sahiptir ve temel istatistiksel analizlerin yanı sıra karma araştırma yöntemlerinde de kullanılabilir. Manuel analize göre daha sistematik bir veri analizi (Kuckartz & Rädiker, 1999, ss. 8-9) Verileri tekrar tekrar kod oluşturulmuş, ilgili kod konuya göre gruplandırılmış ve adlandırılmıştır. Ortaya çıkan konular daha sonra okuyucunun anlayabileceği bir dille açıklanmıştır. Son olarak, araştırmacılar sonuçları yorumlamış ve sonuçları anlamalarına yardımcı olmak için çeşitli görsel öğelerle desteklemiştir. Bu süreçte tematik analiz teknikleri tekniği (Holloway & Todres, 2003; Ryan & Bernard, 2003) kullanılmıştır.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Karar tarihi= 14.02.2019

Belge sayı numarası= 03/02

Bulgular

Bulgular iki ana başlıktan oluşmaktadır. Birinci başlıkta yani ilk adımda makalelerin araştırmacı ve kodlayıcılar tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi yer almaktadır. İkinci aşamada ise editörler ile yapılan görüşmelere ait bulgular ve bu bulgulara yönelik görsel tablolar yer almaktadır. Bulgular, tartışma ve sonuç bölümünde birleştirilmiştir.

Makalelerin incelenmesi

Giriş Alan Yazın Bölümü

Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların hemen hepsinde alan yazın taramasının bulunduğu bir giriş bölümü yer almaktadır. Bu bölüm, çalışmaya girişi temsil eder ve çalışma hakkında sağlam temelli ve tutarlı bilgiler içermektedir. Alanyazında Swales (1990) ve Nwogu (1997) araştırmacılarının akademik çalışmalarındaki yapı ve göstergelere yönelik incelemeleri yer almaktadır. Alanyazında bulunması gereken bilgiler, her ikisi için de çalışmanın konusunun ilgili paydaşlara sunma anlamı taşımaktadır.

Aşağıdaki tabloda Türkçe eğitimi alanı makalelerindeki giriş/alanyazın bölümlerine yönelik dergi editörlerinin düşünceleri yer almaktadır.

Tablo 1.

Makalelerin Alanyazın Bölümüne Dair Sonuçlar

	Düşük	Orta	Yüksek	Alan yazın bölümü yok
1. Alanyazın tutarlılığı	1,51	46,23	52,01	0,25
2. Alanyazın bölümünün bilgilendiricilik düzeyi	14,57	31,66	53,77	0,00
3. Alanyazın bölümünde yansıma düzeyi	20,35	40,20	39,45	0,00
4. Alanyazın bölümünün araştırmaya temel oluşturma güçlülük düzeyi	17,09	39,70	42,96	0,25
5. Alanyazın bölümünün gerekçelendirme güçlülük düzeyi	11,06	46,48	33,92	8,54
6. Amacın/Amaçların açıklık düzeyi	13,32	23,87	61,81	1,01
7. Araştırma sorularının / hipotezlerinin açıklık düzeyi:	1,01	22,61	29,40	46,98

“Alanyazın tutarlılığı” bakımından ele alınan çalışmaların %1.51’inin düşük; %46.23’ünün orta; %52.01’inin yüksek derecede alanyazın tutarlılığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Alanyazın bölümünün bilgilendiricilik düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %14.57’sinin düşük; %31.66’sının orta; %53.77’sinin yüksek derecede alanyazın bölümünün bilgilendiricilik düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Alanyazın bölümünde yansıma düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %20.35’inin düşük; %40.20’sinin orta; %39.45’inin yüksek derecede alanyazın bölümüne yansıma düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Alanyazın bölümünün araştırmaya temel oluşturma güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %17.09’unun düşük; %39.70’inin orta; %42.96’sının yüksek derecede alanyazın bölümünün araştırmaya temel oluşturma güçlülük düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Alanyazın bölümünün gerekçelendirme güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %11.06’sının düşük; %46.48’inin orta; %33.92’sinin yüksek derecede alanyazın bölümünün gerekçelendirme güçlülük düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Amacın/Amaçların açıklık düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %13.32’sinin düşük; %23.87’sinin orta; %61.81’inin yüksek derecede amacın ya da amaçlarının açıklık düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Araştırma sorularının/hipotezlerinin açıklık düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %1.01’inin düşük; %22.61’inin orta; %29.40’ının yüksek derecede araştırma sorularının ya da hipotezlerinin açıklık düzeyinin olduğu; %46.98’i için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazına bir bütün olarak bakıldığından özellikle araştırma sorularına yönelik bir verinin hiç olmadığı görülmektedir. Bir çalışmanın gerekçesi ve amacı alanyazında açıkça ve alanyazın taraması ile desteklenerek verilmesi gerekmektedir. Giriş bölümünün barındırması gereken tutarlılık, inandırıcılık ve çalışmaya sunulacak alanyazın desteği de yine orta düzey denecek seviyede olduğu görülmüştür.

Yöntemin İncelenmesi

Bu bölümde, araştırma ilgi alanları, örneklemeler/çalışma grupları, veri toplama araçları, yöntemler, araçlar, prosedürler ve veri analizi için kullanılan veri analizi hakkında bilgi verilmektedir. Yöntemler bölümünde araştırmacılar okuyucuyu sonuçlarının geçerliliğine ikna etme sürecinden geçerler (Lim, 2006, s. 283).

Aşağıdaki tabloda Türkçe eğitimi makalelerin yöntem bölümlerine yönelik editör görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2.

Makalelerin Yöntem Bölümüne Dair Bulgular

	Düşük	Orta	Yüksek	Alan yazın bölümü yok
8. Veri kaynağı seçiminin/Örneklemenin gerekçelendirme güçlülük düzeyi	14,07	13,32	9,80	62,81
9. Verilerin gerekçelendirme güçlülük düzeyi	48,74	20,35	19,60	11,31
10. Veri toplama süreçlerinin açıklık düzeyi	6,53	22,36	40,20	30,90
11. Verilerin uygunluk düzeyi:	9,30	21,36	69,10	0,25
12. Veri toplama araçlarının gerekçelendirme güçlülük düzeyi	0,00	13,32	20,60	66,08
13. Veri toplama araçlarının çalışmaya uygunluk düzeyi	11,06	19,85	66,58	2,51
14. Veri analizi tekniklerinin gerekçelendirilme güçlülük düzeyi	0,00	24,62	38,44	36,93
15. Veri analiz sürecinin açıklık düzeyi	13,07	25,38	38,94	22,61
16. Veri analiz tekniğinin uygunluk düzeyi	10,05	15,08	62,56	12,31
17. Yöntemin güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilme düzeyi	45,23	2,51	5,53	46,73
18. Yöntemin kredibilite düzeyi	47,24	8,79	43,97	0,00

“Veri kaynağı seçiminin/Örneklemenin gerekçelendirme güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %14.07’sinin düşük; %13.32’sinin orta; %9.80’inin yüksek derecede veri kaynağı seçiminin örnekleminin gerekçelendirme güçlülük düzeyinin olduğu; %62.81’i için bu kategorinin uygulanmayacağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Verilerin gerekçelendirme güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %48.74’ünün düşük; %20.35’inin orta; %19.60’nın yüksek derecede verilerin gerekçelendirme güçlülük düzeyi olduğu; %46.98’i için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Veri toplama süreçlerinin açıklık düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %6.53’sinin düşük; %22.36’sinin orta; %40.20’sinin yüksek derecede veri toplama süreçlerinin açıklık düzeyi olduğu; %30.90’ının için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Verilerin uygunluk düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %9.30’unun düşük; %21.36’sinin orta; %69.10’unun yüksek derecede verilerin uygunluk düzeyinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Veri toplama araçlarının gerekçelendirme güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %13.32’sinin orta; %20.60’ının yüksek derecede veri toplama araçlarının gerekçelendirme güçlülük düzeyi olduğu; %66.08’inin için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Veri toplama araçlarının çalışmaya uygunluk düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %11.06’sinin düşük; %19.8’inin orta; %66.58’inin yüksek derecede veri toplama araçlarının çalışmaya uygunluk düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Veri analizi tekniklerinin gerekçelendirilme güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %24.62’sinin orta; %38.44’ünün yüksek derecede veri analiz tekniklerinin gerekçelendirilme güçlülük düzeyi olduğu; %36.93’ünün için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Veri analiz sürecinin açıklık düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %13.07’sinin düşük; %25.38’inin orta; %38.94’ünün yüksek derecede veri analiz sürecinin açıklık düzeyi olduğu; %22,61’inin için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Veri analiz tekniğinin uygunluk düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %10.05’inin düşük; %15.08’inin orta; %62.56’sinin yüksek derecede veri tekniğinin uygunluk düzeyi sonucuna ulaşılmıştır.

“Yöntemin güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilme düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %45.23’ünün düşük; %2.51’inin orta; %5.53’ünün yüksek derecede yöntemin güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilme düzeyi olduğu; %46.73’ünün için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Yöntemin kredibilite düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %47.24’sinin düşük; %8.79’unun orta; %43.97’sinin yüksek derecede yöntemin kredibilite olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem bölümüne bütüncül bakıldığında Türkçe eğitimi çalışmalarının yöntem bölümlerinin ortalamasının üzerinde bir eksiklik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Veri kaynağının/ çalışma grubunun seçiminin gerekçelerinden bahseden makale sayısı oldukça az olduğu görülmüştür. Bunun yanında neden ilgili yöntemin seçildiği, verilerin ilgili çalışmaya uygunluğu, veri toplama ve veri analizi araçlarının neden seçildiği üzerine oldukça az bilgi yer almaktadır. Kodlayıcı kullanımının sınırlı olduğu çalışmalarda kodlayıcılar hakkında bilgi ise sınırlı düzeyde kalmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma bölümü, alanyazınla desteklenen araştırma sonuçlarının ve araştırmacıların sonuçlara ilişkin görüşlerinin sunulduğu bir bölüm olarak bilimsel makalelerde bulunması gereken zorunlu bölümlerden biridir. Çalışmanın tamamına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin alanyazın ile ilişkilendirildiği ve desteklendiği bölümdür. Ayrıca bu araştırmadan yola çıkarak paydaşların faydalı bulacağı öneriler getirilmektedir.

Aşağıdaki tabloda Türkçe eğitimi makalelerin tartışma/öneriler bölümlerine yönelik editör görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Makalelerin Tartışma- Sonuç ve Öneriler Bölümüne Dair Sonuçlar

	Düşük	Orta	Yüksek	Alan yazan bölümü yok
19. Tartışmanın bulgularla uyumluluk düzeyi	10,55	23,12	54,52	11,81
20. Tartışmanın güçlülük düzeyi	12,56	39,95	35,68	11,81
21. Tartışmanın kapsam düzeyi	13,07	20,85	54,27	11,81
22. Tartışmanın derinlik/yansıma düzeyi	22,11	32,66	33,67	11,56
23. Öneri çeşitlilik düzeyi	26,38	12,81	24,37	36,43
24. Öneri netlik düzeyi	23,62	20,60	18,84	36,93
25. Öneri uygunluk düzeyi	23,12	20,85	18,84	37,19

“Tartışmanın bulgularla uyumluluk düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %10.55’inin düşük; %23.12’sinin orta; %54.52’sinin yüksek derecede tartışmanın bulgularla uygunluk düzeyinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Tartışmanın güçlülük düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %12.56’sının düşük; %39.95’inin orta; %35.68’inin yüksek derecede tartışmanın güçlülük düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Tartışmanın kapsam düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %13.07’sinin düşük; %20.85’inin orta; %54.27’sinin yüksek derecede tartışmanın kapsam düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Tartışmanın derinlik/yansıma düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %22.11’inin düşük; %32.66’sının orta; %33.67’sinin yüksek derecede tartışmanın derinlik yani yansıma düzeyinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

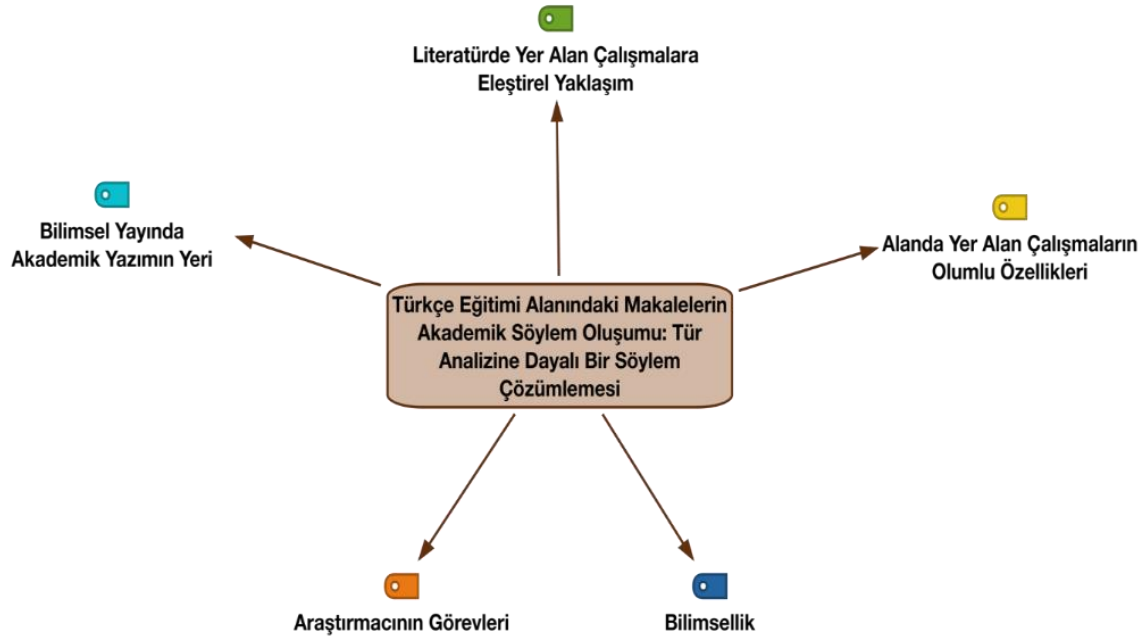
“Öneri çeşitlilik düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %26.38’sinin düşük; %12.81’inin orta; %24.37’sinin yüksek öneri çeşitlilik düzeyinin olduğu; %36.43’ü için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Öneri netlik düzeyi:” bakımından ele alınan çalışmaların %23.62’sinin düşük; %20.60’ının orta; %18.84’ünün yüksek düzeyde öneri netliğinin olduğu; %36.93’ü için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

“Öneri uygunluk düzeyi” bakımından ele alınan çalışmaların %23.12’sinin düşük; %20.85’inin orta; %18.84’ünün yüksek düzeyde öneri uygunluğu olduğu; %37.1’u için bu kategorinin uygulanmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Editör görüşmeleri

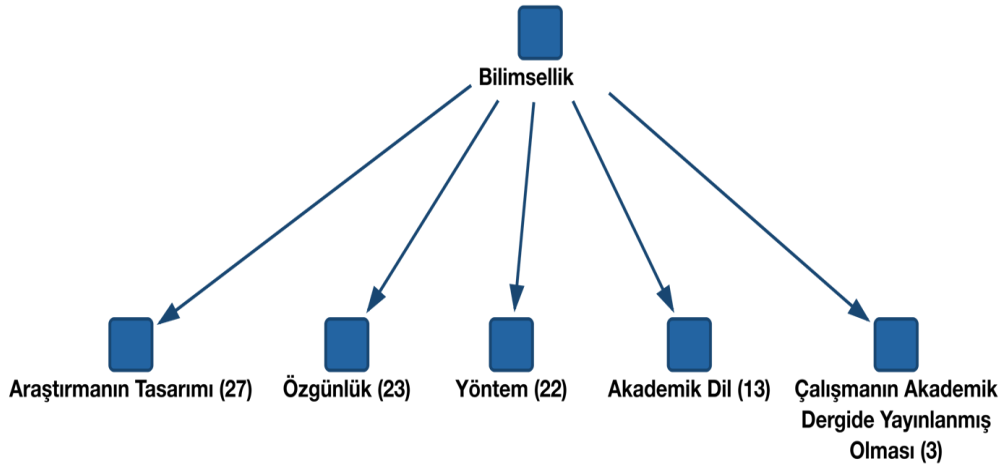
Araştırmaya katılımcı olarak Türkçe eğitimi makalelerinin yer aldığı dergilerde görev alan toplamda 12 editör katkı sunmuştur. Editörler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sözlü mülakat gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler beş farklı tema altında toplanmıştır. Temalar “Bilimsellik,” “Araştırmacının Görevleri”, “Alanda Yer Alan Çalışmaların Olumlu Özellikleri”, “Araştırmacının Görevleri”, “Bilimsel Yayıncılık Akademik Yazımın Yeri” ve “Literatürde Yer Alan Çalışmalara Eleştirel Yaklaşım” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ve temalar Şekil 2’de gösterildiği gibidir. Bu başlıkta bir akademik çalışmada olması gereken niteliklerin değer yapıları ele alınmıştır.



Şekil 2. Makalelere Ait Temaların Gösterimi

Bilimsellik

Bilimsellik temasına ait editörlerin ifadelerinde geçen alt temaların/kodların dağılımı ve sıklığı aşağıdaki grafikte görülmektedir.



Şekil 3. Bilimsellik Temasına Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Bilimsellik temasına ait kodlar yukarıdaki şekildeki gibidir. Her başlığın yanındaki sayı, frekansı göstermektedir. Frekanslara bakıldığında kodların katılımcılar tarafından kaç farklı yerde bahsedildiği görülmektedir. Tema çerçevesinde belirlenen kodlar Araştırmanın Tasarımı, Özgünlük, Yöntem, Akademik Dil ve Çalışmanın Akademik Dergide Yayınlanmış Olması Sınıflandırılmıştır.

Şekil 3'te kodlardan toplamda kaç katılımcının bahsettiği gösterilmiştir. Katılımcılar, özellikle araştırma tasarımının oldukça önemli olduğunu söylemiştir. Katılımcılar özellikle şunlar önermektedir: *Makalelerde giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümü şeklinde bir yapılandırma gerçekleştirilmelidir. Giriş bölümünde makale hakkında bilgiler, alanyazın, çalışmanın neden yapıldığı, alanyazında ne gibi boşlukları dolduracağı, alanyazında buna benzer hangi çalışmaların yapıldığı gibi bilgiler yer almalıdır. Alanyazın yazılırken sadece yerli kaynaklar ve çok bilinen referanslar kullanılmamalıdır. Bazı makalelerde bakıyorsunuz 80li yıllardan kalma kaynaklar var sadece. Son*

dönemlere ait referans görmeyince makaleyi kabul etmek istemiyor insan. Yöntem bölümü: bir çalışmanın en önemli bölüm sayılabilir. Çünkü sen nasıl bir yol izlediğini, hangi araçları kullandığını, hangi grubu neden seçtiğini ve neden kullanacağını, kodlayıcını neden o kişi seçtiğini gibi bilgileri bu bölümde veriyorsun. Bu nedenle önemlidir. Bulgular bölümü bizde çok uzatılıyor. Ne bulduğunu burada vermeli ve asıl önemli yer olan tartışma bölümüne geçmelisin. Burada alanyazın ile kendi bulgularını işleyerek anlatmalısın. Bunun yanında bizde öneriler kısmı da çok yavan kalıyor. Bazı çalışmalarda hiç yok. Makalenin birkaç önerisi olması gerekiyor (K4, Konum 17). Şeklinde cevap vermiştir.

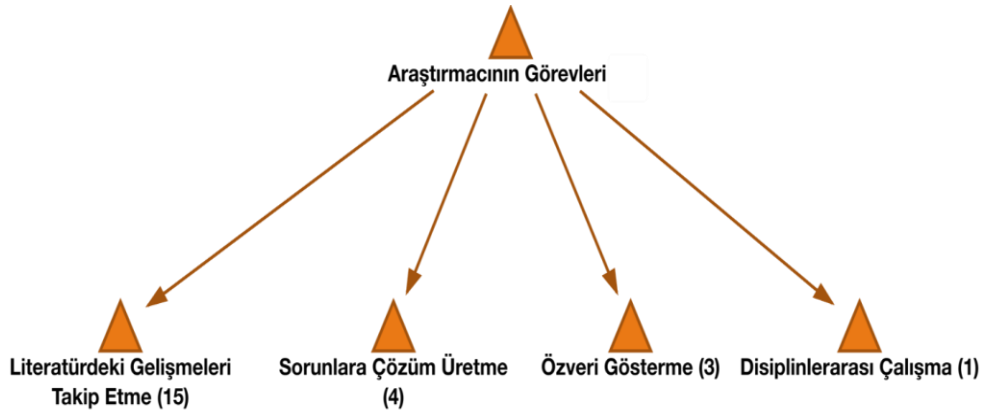
Katılımcılar, çoğunlukla bilimselliğin ölçütü olarak özgünlük kriterini öne çıkarmışlardır. Bu doğrultuda K6, çalışmanın bilimsel niteliğinin sağlanması açısından genç araştırmacılara şu öneride bulunmuştur: *...Çünkü o alan kendine özgü bir alandır. Ve o alandaki dille sokak dil arasında bir fark olacaktır. Dolayısıyla bir yayında ancak ve ancak bu sözünü ettiğim şeyler bakımından yeterli düzeyde bir niteliğe sahipse bilimsel bir yayın olabilir ve bilimselliğe başlayabilir. Bunların dışında özgünlük, ortaya yeni bir şeyler koyabilme, yeni bilgi koyabilme ve onlar sosyal bilimlerde biraz daha tartışmaya açıktır. Özgünlük yenilik dil tartışması yapılabilir. O yüzden bilişsel alan olmayabilir belki ama tabi bunlar da son derece önemlidir. Özellikle özgünlük ve yenilikçilik göz ardı edilmemelidir. Öbür türlü herkes aynı şeyi yapıp farklı yayınlamış gibi önümüze getiriyor bunlarla çok karşılaşılıyoruz."* (K6, Konum 14).

Akademik bir çalışmanın bilimsel niteliği söz konusu olduğunda, en az özgünlük kadar yöntem de en çok öne çıkan veri kodları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar, yöntem meselesine ilişkin şu ifadeleri dile getirmiştir: *Yöntemin var olması yeterli değildir. Yöntem bölümü çalışmanın içeriğini yansıtmalı yavan bir şekilde desenden, veri toplamdan ve verilerin analizinden bahsetmemeli. Desenin seçilme nedenleri çalışmanın amacıyla ilişkilendirilerek verilmelidir. Aynı durum veri toplama araçları ve verilerin analizi için de geçerlidir. Kullanılan veri toplama araçlarının tercih edilme nedenleri çalışmanın amaçları doğrultusunda açıklanmalı ve ilişkilendirilmelidir. Bizim ülkemizdeki yöntemlerin neredeyse hepsinde eksiklikler vardır. (K1, Konum 22)* Yöntem bölümünün başka bir katılımcı görüşlerinin şu şekilde aktarılmıştır: *Yöntem bölümü bir makalenin kalbidir. Bilimsel araştırmanın kimlerle/kimler veya neler üzerinde ne zaman, nasıl yapıldığını ortaya koyar. Bu nedenle alanımızla ilgili makalelerde yöntem bölümünde mutlaka araştırmanın modeline, evren-örnekleme veya çalışma grubuna, verilerin toplanması sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmelidir. Bu bölümde, izlenen yol çok açık ve detaylı bir şekilde açıklanmalıdır ki benzer bir araştırma sonradan yapıldığında diğer araştırmacılar sadece bu kısma baktığında önlerinde bir rehber niteliği taşıyan doküman olabilsin. (K3, Konum 21)*

Akademik dil, tema altında öne çıkan veri kodlarından bir diğeridir. Katılımcılar bu veri kodu altında bir akademik çalışmanın bilimsel nitelik arz edebilmesi açısından akademik bir dil kullanımının ne denli önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda K8 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *Akademik söylemlerde pek çok dergilerde dil adına (dil adına diyor orda) akademik söylemin günlük dil ile ifade edildiğini görebiliyoruz. Oysa günlük dil günlük dildir. Akademik dilde terimler vardır, nesnel anlatım vardır ama bunlarda öyle olmuyor diyor ki mesela işte özetlemek adına şunu yapmak... özetlemek adına değil o özetlemek için. Adına ifadesi günlük dilde kullandığımız. Bakıyorum artık akademik makalelerde de çok fazla kullanılıyor."* (K8, Konum 16)

Çalışmanın Akademik Dergide Yayınlamış Olması, Bilimsellik teması altında ele alınan veri kodları arasında yer alır. İki katılımcı, çalışmanın bilimselliğini, çalışmanın akademik dergide yayınlanmış olması üzerinden değerlendirebileceğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda K11 şu ifadeleri dile getirmiştir: *Bilimsel yayın da bulduğun yeni bir şeyi dünyaya lanse etmek demek. Bu nedenle a sınıfı b sınıfı dergiler ortaya çıkıyor. Sen bulduğun bir şeyi mesela ... dergisi var. Orda yayınladığın farklıdır atıyorum b dergisinde yayınladığın zaman farklıdır. Bilimsel yayının kalitesiyle birlikte yayınladığın yerinin kalitesi de önemli. O yüzden SSCI ve ERIC gibi şeyler önemli oluyor. Bu nedenle makaleyi nasıl yazdığın da önemli onu nerde yazdığın da önemli. Diyelim yemeği yaptın bunu nerede sunduğun yer de önemli."* (K14, Konum 14).

Araştırmacının Görevleri



Şekil 4. Araştırmacının Görevleri Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Araştırmacının Görevleri temasına ait kodlar Şekil 4’te gösterildiği gibidir. Frekanslara bakıldığında kodların katılımcılar tarafından kaç farklı yerde bahsedildiği görülmektedir. Tema çerçevesinde belirlenen alt kodlar Literatürdeki Gelişmeleri Takip Etme, Sorunlara Çözüm Üretme, Özveri Gösterme ve Disiplinlerarası Çalışma olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmacının Görevleri teması altında ilk olarak Literatürdeki Gelişmeleri Takip Etme veri kodu yer almaktadır. Bu veri kodu altında katılımcılar, araştırmacılara önerilerde bulunurken onların en önemli görevlerinden birinin literatürdeki gelişmeleri takip etmek olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda K4, genç araştırmacılara olan önerilerini şu şekilde sıralamıştır: *Giriş bölümünde makale hakkında bilgiler, alanyazın, çalışmanın neden yapıldığı, alanyazında ne gibi boşlukları dolduracağı, alanyazında buna benzer hangi çalışmaların yapıldı gibi bilgiler yer almalıdır. Alanyazın yazılırken sadece yerli kaynaklar ve çok bilinen referanslar kullanılmamalıdır. Bazı makalelerde bakıyorsunuz 80li yıllardan kalma kaynaklar var sadece. Son dönemlere ait referans görmeyince makaleyi kabul etmek istemiyor insan. (K4, Konum 17)* K9 ise bir akademik çalışmada olması gerekenleri şöyle ifade etmiştir: *bir çalışmayı oluştururken kavramsal çerçevesi o konu hakkında ön bilgisi olan insanlara göre oluşturmak gerekiyor. O yüzden kavramsal çerçeve oluştururken okuyucuyu da hesaba katması gerekiyor. Hangi okuyucu kitlesine hitap ediyor burada, öğrencilere mi velilere mi (kendi eğitim açımdan ele alıyorum) üst düzey araştırmacılara mı diye öncelik bu olmalı. Buna göre literatür seviyesini oluşturmak gerekiyor. İllaki bir ön bilgi seviyesini hesaba katması gerekiyor. Bu ön kabul ile oluşturması gerekiyor girişin. Mesela Türkiye’de bu bir problem. Öncelikle konuya bir giriş yapılmalı daha sonra alt konular ama bunları açıklamak tanımlamak şeklinde değil (K9, Konum 21).*

Araştırmacının Görevleri teması altında ikinci olarak Sorunlara Çözüm Üretme veri kodu olarak sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda K10, araştırmacıların *Bulguların sunumunda yukarıda da belirttiğim üzere amaca ve problemlere bağlı bir düzenle hareket edilmeli, bu durum sonuç kısmında yapılan sunumda da temel alınmalıdır. Bunlarla birlikte araştırma sonuçlarından hareketle mutlaka çözüm yolları, uygulamada faydalı olacak öneriler getirilebilmelidir (K10, Konum 65)* gerektiğini dile getirmiştir. K8 ise bu doğrultuda şu ifadeleri kullanmıştır: *Ben bir ölçek buldum ne yapayım dan ziyade ben bir sorun buldum bunu nasıl çözebilirim şeklinde olması lazım. Derslere ders gözüyle bakmamız lazım bilimsel çalışma gözüyle bakmamamız lazım (K8, Konum 11).*

Bu tema altında öne çıkan diğer bir veri kodu ise Özveri Gösterme olarak sınıflandırılmıştır. K9 bu doğrultuda şu ifadeleri aktarmıştır: *Dergi kapsamında söyleyecek olursak, dergi yönergesi iyi okumalı, dergi kapsamına uygun ve amaca uygun yazılmalı. Yöntem düzenli, anlaşılır olmalı. Tartışma bölümü ve öneriler kısmı kesinlikle olmalı diye öneriyorum (K48, Konum 48)* ve K10 ise *Makalelerin tüm bölümlerinin taşıması gereken farklı nitelikler vardır. Her bölüm güçlü olmalıdır. Çünkü bir bölümün eksikliği tüm makaleyi olumsuz etkileyebilir” (K10, Konum 56)* olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Bu tema altında öne çıkan diğer bir veri kodu ise Disiplinler arası Çalışma olarak sınıflandırılmıştır. K11 bu doğrultuda şu ifadeleri aktarmıştır: *Böyle bir yazı stiline olduğunu*

sanmıyorum, bir makaleyi özgün kılan, yöntemi, konuyu ele alış şekli ve zamanı olur... ilk olması veya farklı bir açıdan meselenin ele alınması veya bilinen problemi bilinmeyen bir yöntemle çözmeye çalışması ya da disiplinler arası bir bakış açısı geliştirerek yeni bir yaklaşım göstermesi onda özgünlük oluşturabilir K11, Konum 39).

Alanda Yer Alan Çalışmaların Olumlu Özellikleri



Şekil 5. Alanda Yer Alan Çalışmaların Olumlu Özellikleri Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Alanda Yer Alan Çalışmaların Olumlu Özellikleri temasına ait kodlar Şekil 5'te gösterildiği gibidir. Frekanslara bakıldığında kodların katılımcılar tarafından kaç farklı yerde bahsedildiği görülmektedir. Tema çerçevesinde belirlenen veri kodları Dilin Kullanımı, Literatürün Zengin Olması, Giriş Kısımına Özen Gösterilmesi ve Bulgular Kısımının Güçlü Olması sınıflandırılmıştır.

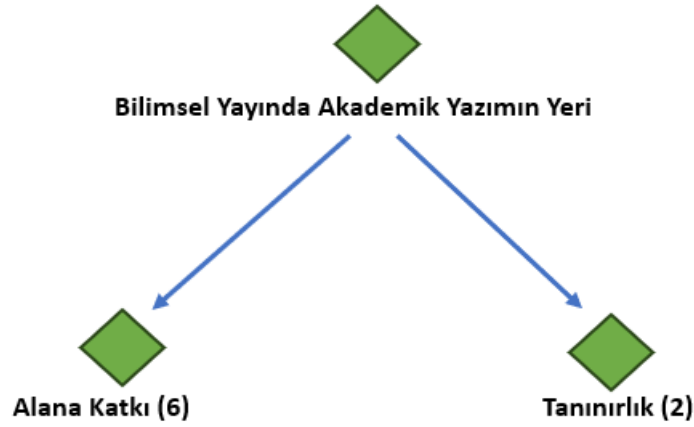
Tema altında öne çıkan veri kodlarından ilki tabloya göre Giriş Kısımına Özen Gösterilmesi olarak sınıflandırılmıştır. Bu veri kodu altında katılımcılar literatürde yer alan çalışmalarda en çok giriş kısmına özen gösterildiğini dile getirmişlerdir. K1, bu bağlamda sorulan soruya “*Yani yine en iyi kısımımız giriş bölümü. (K7, Konum 39)*” şeklinde cevap vermiştir. Benzer şekilde K4 de meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Bilimsel nitelik yönünden en güçlü bölüm giriş ve bulgular bölümü (K4, Konum 41)*. Aynı şekilde K12 de konuyla ilgili olarak *Girişimizi güzel yapıyoruz alanyazında sorun yok ama Türk gibi makaleye giriyoruz alman gibi çıkamıyoruz* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir (K12, Konum 40).

Dilin Kullanımı, bu tema altında öne çıkan diğer bir veri kodu olarak görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcılar, alanyazında yer alan çalışmalarda dilin oldukça iyi bir şekilde kullanıldığını dile getirmişlerdir ve bunun uzmanlaşmanın bir getirisi olduğunu düşündüklerini aktarmışlardır. Bu doğrultuda K1, giriş bölümünün çalışmaların en güçlü kısmı olduğunu ve bunun dilin kullanımından kaynaklandığını şu şekilde ifade etmiştir: *Açıklık/Anlaşılabilirlik/ Noktalama-İmla hususlarında çalışmaların iyi olduğunu düşünsem de konu bütünlüğü konusunda aynı fikirde değilim. Alan Türkçe eğitimi olduğundan bu alanda sorun yaşadığımı düşünmüyorum. (K1, Konum 42)* Benzer şekilde K5, meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Açıklık ve anlaşılabilirlik meselesine gelince biz bu konuda biraz daha iyiyiz sanki diğer alanlara göre iyiyiz galiba alandan dolayı biraz daha iyiyiz (K12, Konum 38)*.

Literatürün Zengin Olması, bu tema altında öne çıkan üçüncü veri olmaktadır. Bu doğrultuda K9 şu ifadeleri kullanmıştır: *Ortalamanın üzerinde değil sadece alanyazında ortalamayız (K2, Konum 40)* Benzer şekilde K10 meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *Diğer taraftan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi çalışmalarındaki yoğunluğun evrensel değer açısından olumlu olduğunu ekleyebilirim (K10, Konum 49)*.

Tema altında ele alınabilecek son veri kodu ise Bulgular Kısımının Güçlü Olması olarak sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede K11, meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *Makalelerin belki en güçlü bölümleri belki bulgular bölümleridir... Zira o sonuçlar diğerlerine göre kısmen farklılık göstermektedir (K11, Konum 45)*.

Bilimsel Yayında Akademik Yazımın Yeri



Şekil 6. Bilimsel Yayında Akademik Yazımın Yeri Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

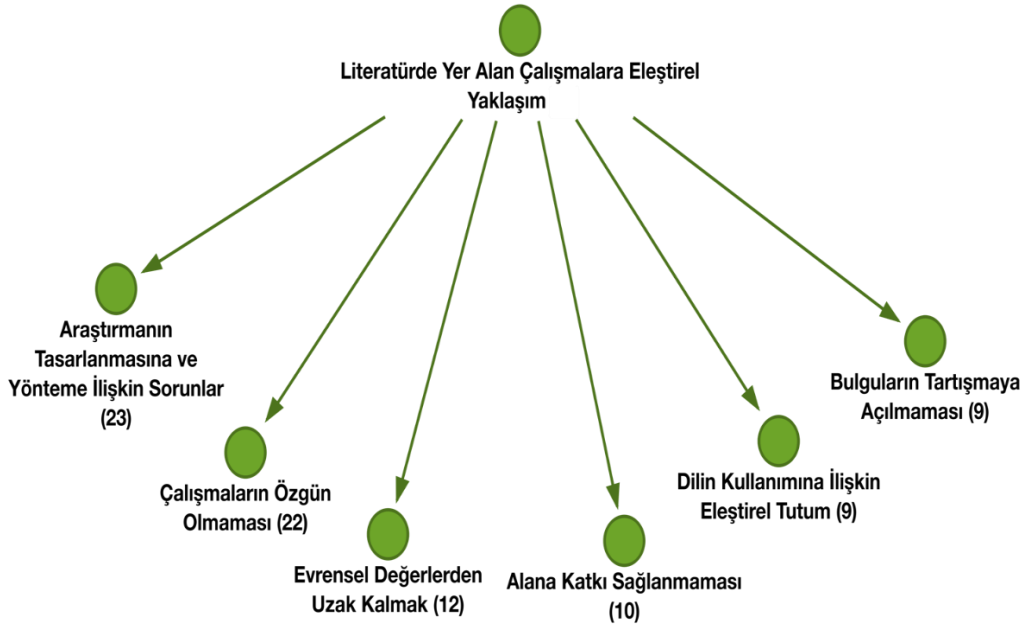
Bilimsel Yayında Akademik Yazımın Yeri temasına ait kodlar Şekil 6'da gösterildiği gibidir. Frekanslara bakıldığında kodların katılımcılar tarafından kaç farklı yerde bahsedildiği görülmektedir. Tema çerçevesinde belirlenen kodlar Alana Katkı ve Tanınırlık olarak sınıflandırılmıştır. Tema çerçevesinde belirlenen alt kodlar Alana Katkı ve Tanınırlık olarak sınıflandırılmıştır.

Bu tema altında katılımcılar akademik yazımın bilimsel yayını ne şekilde etkilediğini ele almışlardır. Bu doğrultuda öne çıkan veri kodlarından ilki Tanınırlık olarak sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda K3, konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Akademik yazım, bilimsel yayının okunma potansiyelini artırır. Çünkü yayının kurallara uygun olarak sistemli yazılması okuyucuda yapılan işin ciddiyeti noktasında izlenimi kuvvetlendirir, bu durum da okuma motivasyonunu artırır.* (K3, Konum 15).

Tema altında karşımıza çıkan ikinci veri kodu Alana Katkı olarak görülmektedir. Bu doğrultuda K1, şu ifadeleri kullanmıştır: Akademik yazımın yayının pazarlanmasında önemli olduğunu düşünüyorum. Bu becerinin de da okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini artıracaklarını düşünüyorum (K1, Konum 16).

Literatürde Yer Alan Çalışmalara Eleştirel Yaklaşım

Türkçe eğitimi üzerine hazırlanan makalelere editör gözüyle bakıldığında olumlu olumsuz görüşlerin çok fazla çeşitlendiği söylenebilir. Alanyazın hazırlama, giriş bölümü oluşturma, araştırmanın tasarlanması süreci ve paydaşlarla paylaşılması, bulguların yazımı, alanyazın destekli tartışmanın yazılması ve okuyuculara öneriler getirilmesi başlıklarında çok fazla sorunların yer aldığı yine editör görüşlerinden elde edilebilir. Bu bölümle Türkçe eğitimi makalelerin yer aldığı dergilerde görev alan editörlerin, Türkçe eğitimi alanı çalışmalarına akademik retorik bağlamda bakışları yer almaktadır. Bu bakışları tema, kod ve alt kod olarak listelenmiştir.



Şekil 7. Literatürde Yer Alan Çalışmalara Eleştirel Yaklaşım Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Literatürde Yer Alan Çalışmalara Eleştirel Yaklaşım temasına ait kodlar şekil 7’de gösterildiği gibidir. Frekanslara bakıldığında kodların katılımcılar tarafından kaç farklı yerde bahsedildiği görülmektedir. Literatürde Yer Alan Çalışmalara Eleştirel Yaklaşım temasında alanda yer alan çalışmaların olumsuz özellikleri ve geliştirilmesi gereken yönlerine dair görüşler yer almaktadır. Tema çerçevesinde belirlenen kodlar Araştırmanın Tasarlanmasına ve Yönteme İlişkin Sorunlar, Çalışmaların Özgün Olmaması, Evrensel Değerlerden Uzak Kalmak, Alana Katkı Sağlanmaması, Dilin Kullanımına İlişkin Eleştirel Tutum ve Bulguların Tartışmaya Açılmaması olarak sınıflandırılmıştır.

Bu tema altında katılımcılar literatürde yer alan çalışmalara ilişkin eleştirel tutumlarını göstermişlerdir. Tema içerisinde öne çıkan veri kodlarından ilki;

Araştırmanın Tasarlanmasına ve Yönteme İlişkin Sorunlar olarak görülmektedir. Bu doğrultuda K1, meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Açıklık/Anlaşılabilirlik/ Noktalama-İmla hususlarında çalışmaların iyi olduğunu düşünsem de konu bütünlüğü konusunda aynı fikirde değilim. Alan Türkçe eğitimi olduğundan bu alanda sorun yaşadığımı düşünmüyorum. Sadece akademik dil ve retorik bağlamında sorunların olduğu söylenebilir. (K1, Konum 42)*

Yöntem konusundaki kaygılarını katılımcılar şöyle dile belirtmiştir: En zayıf ve hatalı bölümün öncelikle yöntem bölümü olduğu söylenebilir. Bu durum üzerinde araştırmacıların mevcut yöntem bilgisinin yetersizliğinin ve bilimsel araştırma yöntemleri kaynakları arasındaki tutarsızlığın etkili olduğu söylenebilir. İkinci zayıf bölüm ise tartışma bölümüdür. Çünkü araştırmacıların özellikle yurt dışı benzer çalışmaların sonuçlarına vakıf olmaması yeterli ve sağlıklı bir tartışma oluşturmamalarına neden olmaktadır (K3, Konum 41).

Çalışmaların Özgün Olmaması tema içerisinde öne çıkan diğer bir veri kodu olarak görülmektedir. Bu çerçevede katılımcılar, meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Alanımızdaki çalışmaların büyük bir bölümü, neredeyse %90’ı, özgün değer taşımanın ötesinde alanımızdaki veya farklı bir branştaki çalışmaların benzeri olmaktadır. Türkçe eğitimi alanındaki sorunlara çözüm getirme amacından ziyade farklı alanda yapılan bir araştırmanın alanımıza uyarlamasından ibaret olmaktadır. Kendi alanımıza özgü olanlarda da çözüm üretmekten ziyade sorun tespitine yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir. Çalışmanın özgün değeri konusunda gerek başlık gerekse çalışmanın öneriler kısmı bize önemli ipuçları vermektedir (K3, Konum 29)*

Evrensel Değerlerden Uzak Kalmak veri kodu altında katılımcılar bu meseleye ilişkin eleştirilerini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede katılımcılar, meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Bizim alan aslında evrensel olması gereken bir alan. Herkes dil konuşuyor ve her ülkede dil*

var dil eğitimi var. Evrensel olması gerekiyor ama çalışmaların evrensel değeri açısından baktığımızda ise çalışmalarımızın yüzde 99 unda evrensel değer yok. Bilimsel dil kullanmadığımızdan dolayı evrensel bir dil evrensel bir yön yakalayamıyoruz (K2, Konum 36) K6 ise benzer şekilde şu ifadeleri kullanmıştır: Evrensel anlamda çalışmalarımız yok diyeyim de bunu daha fazla tekrarlamaya gerek duymuyorum çünkü artık bunlar görünen ve bilinen ama üzerine geliştirme anlamında bir şey yapılmayan konular. (K6, Konum 33)

Alana Katkı Sağlanmaması karşımıza çıkan diğer bir veri kodudur. Bu veri kodu altındaki katılımcı notları, özgünlük veri kodu ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda katılımcılar düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *Çalışmalar yerel konuda yeterli değildir. Yerel düzeyde bir okuldaki öğrencilerin okuma becerileri belirlenerek ülke geneline genellenmeye çalışılmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde de bu sıkıntılı durumlar aynen söz konusudur. (K5, Konum 12) Benzer şekilde K7 de şu ifadeleri kullanmıştır: Belli bulgularınız var harika. Peki elde ettiğiniz bu veriler bu bilgiler araştırma yaptığınız alandaki diğer çalışmalara ne kattı. Ne eksiklikler giderdi. Bunu görebilmemiz için mutlaka benzer çalışmalarla bizim bulduğumuz sonuçlar mutlaka karşılaştırılması gerekir. Bunu çoğunlukla atlıyoruz sadece kendi bulduklarımızı tekrar ediyoruz. Ama bunun yeri ne bunun alana katkısı ne bunun bilimsel altyapısı hakkında ciddi eksiklikler var bu bir ikincisi ise belki daha büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Bilimsel önerilerde eksiklikler olabiliyor. Hiç öneriler olmuyor ya da genel geçer öneriler oluyor. Çalışma yapılmış elimizde bulgular var elde ettiğimiz bilgiler var. Bunlardan hareketle siz ne öneriyorsunuz. Veya problemle ilgili üzerinde durulmayan ama nelerin üzerinde durulması gerekiyor bunun üzerine durulması gerekiyor. Muhakkak önerilerin çalışmanın bulgularıyla sonuçlarıyla ilişkisi olması gerekiyor. (K4, Konum 26)*

Dilin Kullanımına İlişkin Eleştirel Tutum karşımıza çıkan bir diğer veri kodudur. Bu doğrultuda katılımcılar, meseleye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Akademik yazma konusunda ciddi eğitimlerden geçmemiz gerekiyor. Dönem dönem bu eğitimlerin eğiticilerin uzman olması şartıyla bu eğitimlerin yapısı gerekiyor. Hizmet içi eğitimler olabilir ama onlar da sıkıcıdır. Akademik yazı nedir nasıl oluşturulur. Nasıl yazılmalıdır ve evrensel nitelikteki akademik yazıları bizim hem teorik hem uygulamalı eğitim çalışmaları yapılmalı ama bu alanda kendisini ispat etmiş hocaların yapması gerekir. Ve mutlaka bu akademik çalışmanın nasıl olması gerektiği hem teorik hem uygulama olarak nasıl olması gerektiği, tekrarlanan ve geciktikçe daha iyi olan -dil kursları gibi seviyelere bölünmüş unsurlar ya da çalıştaylar faydalı olabilir diye düşünüyorum. Bunu söylediğimiz zaman ya biz bilmiyor muyuz diyenler var ama bunu kabul etmek lazım ki eksiğimiz bilmiyoruz. Eksiğimiz ki uluslararası arenaya aktarmada neden zorlanıyoruz diye bunu sormamız gerekiyor. (K7, Konum 43) Benzer şekilde K6 da şu ifadeleri kullanmıştır: Akademik dil kullanımı, alanyazın, terimler ve üst dil kullanımı. Bunlar çok zayıf. Türkçe eğitimi terimlerin Arapçasını Farsçasını kullanma hastalığı var. Bu terimlerin artık Türkçesini kullanmamız gerekiyor. Metot diyor mesela ya yöntem de. Öykü var ama hikâye tahkiye şeklinde kullanıyorsun bunu yapma. Dilimize yerleşmiş kullanmayalım mı diyor tabii ki kullanma. (K6, Konum 35)*

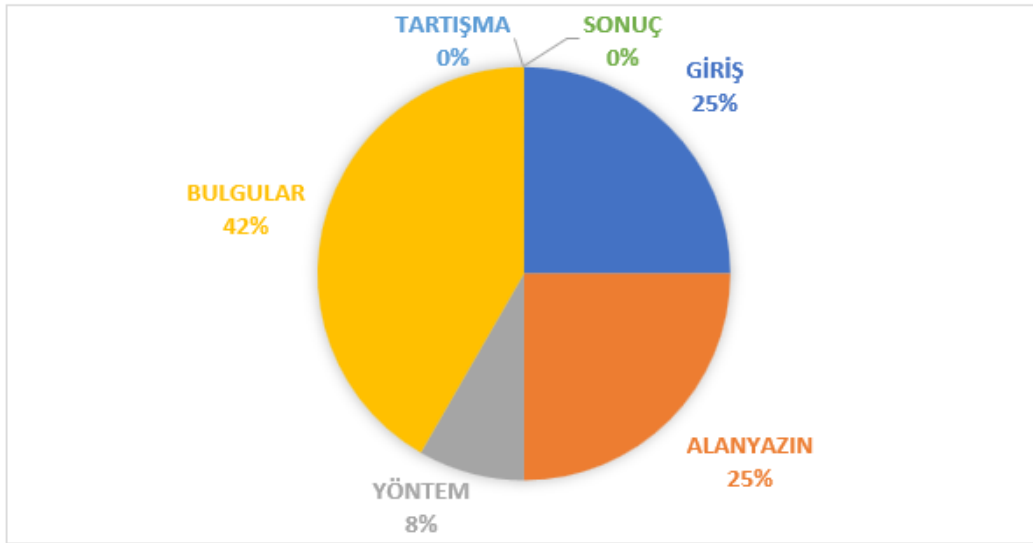
Bulguların Tartışmaya Açılmaması karşımıza çıkan veri kodları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar, meseleye ilişkin eleştirel görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *Bulgular gene iş görür. Bulgularda tablo vermek istemeyenler var. Ama güzel hoş olmuyor. Bulgularda genelde sorun olmuyor ama bulgularda en büyük sorun yorum vermeyenler oluyor. Çalışmanın bağlantısıyla beraber verilmesi gerekiyor. Yine kendi kendine tutarlılık. Mutlaka bu bulguların niye, diğer okuyucunun anlayacağı şekilde verilmesi gerekiyor. Bulguların yorumlanması tablo içinde bilgilerin mutlaka aşağıda verilmesi anlamına gelmiyor onu yorumlamak gerekiyor. (K7, Konum 28) Benzer şekilde K11, bu veri kodu altında şu ifadeleri kullanmıştır: Bulguların tartışılması günün şartlarına göre oluşan farklılık ve benzerliğin akademik bir üslup içinde dile getirilmesi, yazarın elini güçlendiren unsurlarla onu diğerlerinden farklı kılan unsurları dile getirmede ona güç verir. Türkiye’de araştırmacılar kendi sonuçları ile diğer kişilerin yapmış oldukları sonuçların örtüşmesi durumunda bundan büyük mutluluk duymakta ve kendi verilerin diğer verilerle uyuşmasını abartılı bir şekilde dile getirmektedirler." (K11, Konum 23)*

Yazım ve İmla kurallarına dikkat edilmemesi karşımıza çıkan bir diğer veri kodudur. Bu veri kodu altında K7’ün kullandığı şu ifade oldukça çarpıcıdır: *Orda da tabi kişiden kişiye değişiyor. Makaleyi hazırlayan kişilerin yazıya önem göstermesiyle ilgili oluyor. Ama genel olarak siz de taktir edersiniz ki*

Türkçe eğitimi uzmanından bilim insanından biz imla noktalama hatası olmamasını bekleriz en azından en az olmasını bekleriz. Makaleler geliyor. Yazıma akıcılığa dikkat edilmiyor noktalama imla hatası var bir kere akademik yazıma dikkat edilmemiş. Çalışma bir defa yazım açısından bile elenebilir. (K7, Konum 37)

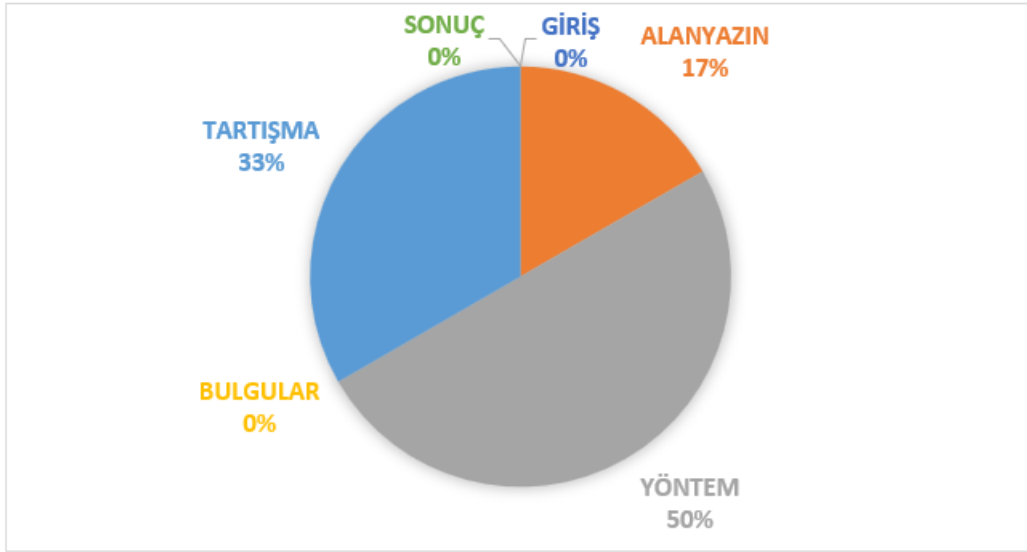
Sorunlara Çözüm Üretilmemesi, tema altında karşımıza çıkan veri kodları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda K5, şu ifadeleri kullanmıştır: *Çalışmalar genellikle dille ilgili bilgi öğretime yöneliktir. Oysa Türkçede dinleme, konuşma, okuma yazma öğretimi beceri öğretime dayalı olmalıdır. Dil becerilerini geliştirme üzerinde çalışmalar az olduğundan gerçek anlamda sorunlara çözüm getirmemektedir. 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programındaki derslerin % 90'ı bilgi öğretime yöneliktir. Beceri öğretime yer verilmemiştir. Bu durum Türkçe öğretimi anlayışına ve araştırmalara da yansımaktadır (K5, Konum 33)*

Evrensel Değerlere Ulaşma Gayesiyle Yerellikten uzaklaşma karşımıza çıkan bir diğer veri kodudur. Evrensel değere ulaşma konusunda hem yabancı dil bilgisinin eksikliği hem de makale türü retorik yapısını oluşturmak için bir tasarımın kullanılmıyor olmasıdır. Bilimsel makale türü için evrensel bir değere ulaşma konusunda K7 şöyle görüş bildirmiştir: *Şimdi evrensel nitelikte çalışma yapmak için birkaç tane eksikimiz var... Diğer bir husus evrensel makale dil formatı nedir? Çalışmanın başında da bahsettiğim gibi eğitim bilimleri bağlamında eğitim bilimleri hocalarının bile birbirini eleştirdiği bir durum bizim hocalarda yöntem hiç yok. Yöntemsiz çalışma olamaz dediğim zaman bana kızan hocalar oldu. Doktora savunmasında bile yaşadım bunu... Fakat evrensel nitelikte makale formatı nedir hususunda net bir bilgiye sahip olmadığımız gibi evrensel nitelikteki makale formatıyla uyuşmamasını ve acaba bu makale mi değil mi gibi şeylerle karşılaşmasına bile sebep oluyor. Yöntem sorununuz genelde gelenekçi hocalarımızda yani eski hocalarımızda oluyor. Mesela 30 sayfa makale geliyor ama ne yöntem var ne bilimsel tartışması var... bunu görünce düşünüyorum ki gerçekten bu makale mi değil mi diye." (K7, Konum 35).*



Şekil 8. Editör Değerlendirmelerine Göre Makalelerin En Güçlü Bölümleri

Yukarıdaki grafikte Türkçe eğitimi üzerine yazılan makalelerin akademik bir yazım anlamında en uygun hazırlanan bölümleri nelerdir üzerine sorulan bir soruya yönelik hazırlanmış grafiği yer almaktadır. Grafik incelendiğinde bulgular bölümünün en nitelikli bölüm olduğu söylenebilir. Bunun yanında makaleyi sağlam bir yöntem çerçevesinde oluşturma, yöntem hakkında detaylı bilgi verme ve çalışmayı alanyazın ile destekleyerek tartışma konularında ise oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.



Şekil 9. Editör Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi Makalelerinin Zayıf Bölümleri

Yukarıdaki grafik Türkçe eğitimi üzerine yazılan makalelerin akademik retorik bağlamında ele alındığında en sık hatanın yapıldığı, içeriğinin en çok eksik bırakıldığı ya da en fazla hatanın yapıldığı bölümler sıralaması yer almaktadır. Editörlere göre en sık olarak yöntem bölümünde hata yapılmaktadır. Bunu tartışma bölümü izlemektedir. Giriş ve alanyazını ayrı ayrı ele alan editörler, girişin doğru yapıldığı ancak yeterince uluslararası alanyazının taranmadığını söylemiştir.



Şekil 10. Kod Bulutu

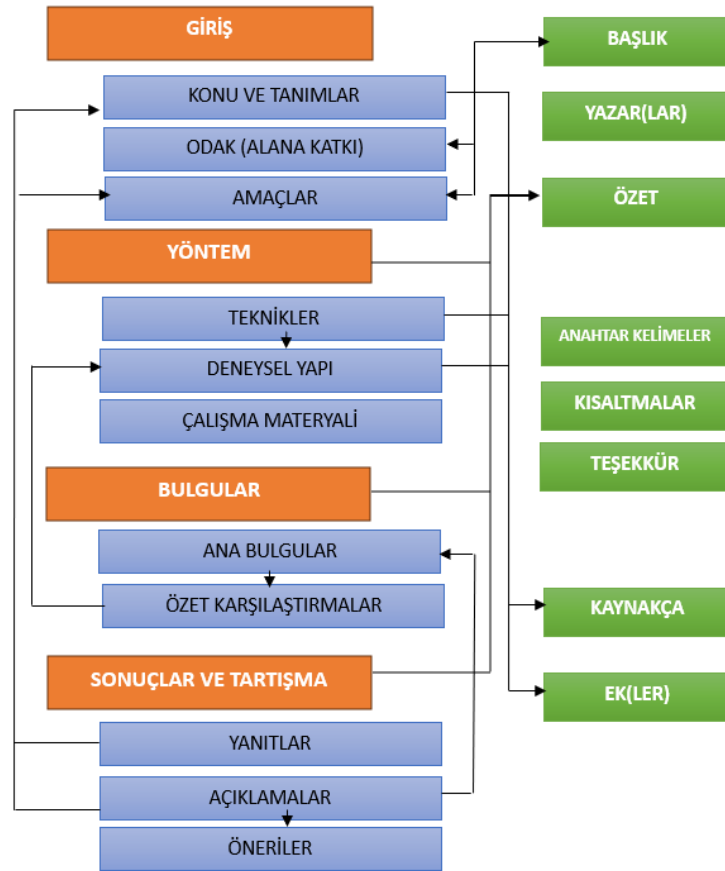
Şekil 10, katılımcıların yüz ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımını göstermektedir. Büyük yazı tipinde görüntülenen kod, terimin daha yoğun kullanıldığını, daha küçük yazı tipinde görüntülenen kod ise kodun daha az yoğun kullanıldığını gösterir. Şekil, araştırmanın iyi tasarlanması gerektiğini ve yine yöntemle ilgili sorunları açıkça göstermektedir. Çalışmalarla ilgili diğer sorunun özgünlük olduğu yine şekilde açıkça görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Hengl ve Gould (2002) tarafından yazılan bir makale, Uluslararası Coğrafi Bilgi Enstitüsü'nün yıllık bilimsel tez dersi sunduğunu belirtir. Bu dersi bir fırsat olarak değerlendirerek, öğrencilerle bir araştırma makalesinin yapısının nasıl olması gerektiğini tartışmak ve akademik bir makalenin nasıl olacağı üzerine bir şablon oluşturmak için bir sonuç raporu oluşturulur. Bu çalışma için katılımcılar,

kültürel ve bilimsel farklılıkların tartışılması için bir temel sağlayan dört kıtadaki sekiz ülkeden seçilmiştir. Bu seçim, çalışmanın evrenselliğini ve sonuçların kapsamlılığını sağlamak açısından değerlidir.

Çalışma sonucunda katılımcılar “Başlık, Yazarlar, Özet, Önsöz (I), Metodoloji (M), Sonuçlar (R), Tartışma (D), Öneriler” başlıklarının her zaman oluşturulması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Araştırmacılar daha sonra bazı alt başlıklar eklemenin çalışmayı daha anlaşılır ve açıklayıcı hale getirebileceğini ifade etmiştir. Çalışma sonucuna göre bir makaleye ait olması gereken yapılar ve içerik şunlardır: araştırma konusu ve tanımları, araştırma hedefleri (sorular), metodolojik teknikler, deneysel kurulum, çalışmanın amacı (örneğin çalışma alanı), ana keşifler (analiz edilen veriler), araştırma sorularına verilen cevaplar, sonuçların açıklaması ve sonraki araştırmalar için çıkarımlar ve öneriler. Aşağıdaki görsel, makalenin yanıtlaması gereken konuların şemasını göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, genel yapı IMRAD sistemine dayanmaktadır ve alt başlıklar da araştırmanın derinliği hakkında bilgi vermek için önemlidir.



Şekil 11. Hengl ve Gould (2002)'a Göre Araştırma Makalelerinin Yapısı

Akkaya ve Aydın'ın (2018) " Academics' Views on the Characteristics of Academic Writing " makalesi, akademisyenlerin görüşlerine dayanarak akademik metinlerin sahip olması gereken nitelikleri tartışmaktadır. Çalışma sonucunda yaygın hatalara ilişkin olarak bir sıklık haritası oluşturulmuş ve en fazladan en aza doğru "sonuçlar, tartışma ve öneriler bölümü (70), yöntem bölümü (69), kaynakça bölümü (56), dilsel ve biçimsel özellikler (53), etik ilkeler (52), giriş bölümü (48), biçimsel özellikler (43), özet bölümü (40), bulgular bölümü (40), problem cümlesi (37) ve amaç cümlesi (33)" yazımının yetersiz olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada da en sık hatanın yapıldığı ve en sık olarak eksikliğin görüldüğü bölümün tartışma, sonuç ve öneriler bölümünün olduğu görülmüş; bu bölümü yöntem yazımı takip etmiştir.

Katılımcılar, giriş bölümünün yapısının konuyu ve literatürü vurgulaması gerektiğini ve fazlalıklardan, problem tanımından, öneminden, amacından ve sınırlamalarından kaçınması gerektiğini

ifade etmiştir. Çalışma, çok fazla alakasız alıntının, çok fazla istatistiğin ve yazarların zayıf yorumlama gücünü göstermiştir. Türkçe eğitimi makalelerinin alanyazın bölümlerine bakıldığında; özellikle alanyazının bilgilendiricilik düzeyinin sınırlı olduğu ve yapılan çalışmaların alanyazın ile desteklenmesinin zayıf kaldığı görülmektedir. Bu konuda editörler de aynı görüşe sahiptir. K7 kodlu katılımcı "Giriş zaten adı üstünde -sınırlama- mutlaka çalışmanın sınırlarının belirlendiği çalışmanın probleminin belirlendiği ve anahtar sözcükler çerçevesinde en önemli görülen bilgilerin mutlaka giriş kısmında alınması gerekirken. Giriş kısmı doldurma bilgilerle de geçilebiliyor. Girişi çok değişik kaynaklardan üst üste atıflar bir tost gibi yapılarak oluşturuluyor. Bu şekilde hareket eden olabiliyor. Bu da doğru değil. Veya kendisine göre bir iki üç sayfalık bilgiler de koyanlar oluyor. Çok az atıfla çalışanlar oluyor. Girişte bir temel problemi belirlediğimiz amaçlarıyla birlikte ve çalışmanın kendisiyle ilgili bir temellendirme yapılıp girizgâh yapılır bir diğer ifadeyle." diyerek alanyazın içeren bölümün eksikliğinden ve K2 kodlu katılımcı ise "Giriş bölümünün öncelikle bir sorun olduğu ve alanyazında bir boşluk olduğu mesajı verilmesi gerekir. Çalışmanın neden yapıldığı ile ilgili bilgiler verilmesi gerekir. Alanyazındaki boşluğu okuyucuya tam olarak hissettirmek gerekiyor. Alanyazında böyle bir boşluk var ve bu sorunun çözülmesi gerektiği verilmesi gerekir" diyerek alanyazının nasıl olması gerektiğinden bahsetmektedir. K4 adlı katılımcı ise alanyazın konusunda eksikliği ve zayıflığı şöyle ifade etmektedir: "Makalelerde alanyazın taramasının yer aldığı giriş bölümü, çalışmanın nasıl yapıldığına dair yöntem bölümü, çalışmayla elde edilen bulgular bölümü ve alanyazın ile desteklenerek bulguların tartışıldığı ve sonuçların ele alınarak önerilerin verildiği bölümler yapısıyla bir yapılandırma gerçekleştirilmelidir. Giriş bölümünde makale hakkında bilgiler, alanyazın, çalışmanın neden yapıldığı, alanyazında ne gibi boşlukları dolduracağı, alanyazında buna benzer hangi çalışmaların yapıldığı gibi bilgiler yer almalıdır. Alanyazın yazılırken sadece yerli kaynaklar ve çok bilinen referanslar kullanılmamalıdır. Bazı makalelerde bakıyorsunuz 80'li yıllardan kalma kaynaklar var sadece. Son dönemlere ait referans görmeyince makaleyi kabul etmek istemiyor insan."

Bir çalışmanın iskeletini yöntem bölümü oluşturmaktadır. Çünkü yöntem çıkacak sonucu da etkileyecek öneme sahiptir. Farklı yöntemlerle farklı sonuçlara da ulaşılabilir. Bu nedenle seçilen yöntemin çalışmaya, amaca ve veri setine uygun olması gerekmektedir. K4 adlı katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Yöntem bölümü: bir çalışmanın en önemli bölüm sayılabilir. Çünkü sen nasıl bir yol izlediğini, hangi araçları kullandığını, hangi grubu neden seçtiğini ve neden kullanacağını, kodlayıcını neden o kişi seçtiğini gibi bilgileri bu bölümde veriyorsun."

Yöntem bölümünün içeriği de önemlidir. K4 adlı katılımcı "Kısaca okuyucuya denmelidir ki; benim yaptığım bu çalışma, şu yöntem şu araç gereçlerle şu sonuçları vermekte ve alana katkısı şu şekilde olmaktadır." diyerek yöntem bölümünün içeriğinden bahsetmektedir. Makaleler incelendiğinde ise çalışmalarda yöntem bölümlerinin oldukça eksik ve niteliksiz olduğu görülmektedir. Büyük kısmında veri kaynağının olmadığı görülmektedir. Diğer yandan veri toplama araçlarından, analiz sürecinden veri analiz tekniğinin temellerinden de neredeyse hiç bahsedilmemiştir. Bunun yanında yöntemin güçlü zayıf yönleri oldukça az ele alınmıştır. Yöntem bölümünde neredeyse nitelikli bulunan tek kısım veri toplama araçlarının uygunluğu kısmın olduğu söylenebilir. Kan ve Uzun tezlerin yöntem bölümlerini ele aldıkları çalışmalarında belli bir sıralama ve yapının takip edilmediği, rastgele bir içerik oluşturma sürecinin bulunduğu ve bunun da çalışmanın yapısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Kan & Uzun, 2016).

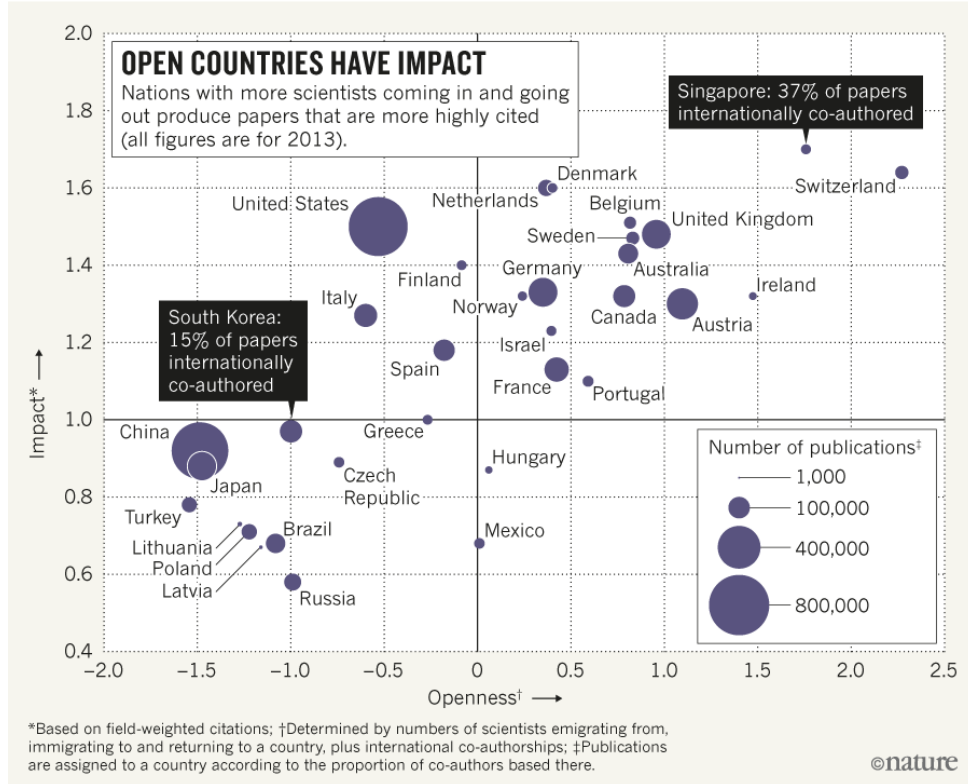
Tartışma bölümü bir makalenin değerini ortaya koyan bölümdür. Çalışmaların tartışma ve sonuç bölümlerinde de oldukça fazla eksiklik olduğu görülmektedir. Akademik çalışmalara bakıldığında bir tartışma ve sonuç bölümünün varlığından bahsedilebilir ancak tartışmanın güçlülüğü ve kapsayıcılığı ile tartışmanın derinliği yeterli oranda niteliğe sahip değildir. Bu konuda K4 "Tartışma bölümü çoğu makalede ya eksik yapılıyor ya da yapılmıyor. Alandaki çalışmaların değerlendirilmesi bu aşamada olur. Yani yazılan makalede sonuç ne, diğer çalışmalarda bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen neler var? Benzerlik ve farklılıklar neden oluşuyor? Tartışma bölümünde net bir şekilde ifade edilmelidir." Olarak düşüncesini ifade etmektedir. K3 adlı katılımcı ise tartışma bölümü konusunda makalelerin eksikliğini şöyle nitelendirmiştir: "İkinci zayıf bölüm ise tartışma bölümüdür. Çünkü araştırmacıların özellikle yurt dışı benzer çalışmaların sonuçlarına vakıf olmaması yeterli ve sağlıklı bir tartışma oluşturmamalarına neden olmaktadır."

Öneriler bölümü bir çalışmanın araştırmacılara tavsiye verici ya da farklı çalışmalara yönlendirici nitelikte olan ve araştırmacıları araştırma yapmaya teşvik eden bir bölüm olarak bilimsel çalışmalarda yer almaktadır. Bazı araştırmalarda ayrı bir bölüm bazı araştırmalarda ise sonuç tartışma öneriler şeklinde tek başlık içerisinde yer almaktadır. Çalışmaların neredeyse hiçbirinde öneriler kısmı ya bulunmamakta ya da ilgisiz öneriler yer almaktadır. K9 adlı katılımcı öneriler konusunda Türkçe eğitimi alanyazının eksikliklerini şöyle ifade etmiştir: “Öneriler bizim çalışmalar için ciddi problem. Araştırmada hiç ele alınmamış konu ve durumlar hakkında önerilere çok fazla yer veriliyor. Örneğin bir edebiyat metni inceleniyor ama önerilere bakıyorsunuz öğrencilere okuma sevgisi aşılmalıyız deniyor. Böyle öneri olmaz ki çalışmayla alakası yok. Başka araştırmacılara tavsiyeler verilmesi gerekiyor. Ben şöyle bir çalışma yaptım sınırlıklarım şunlardı ve eksiklerimi belirtiyorum ki araştırmacılar da benim eksiklerimi tamamlayarak yeni çalışmalar yaparak alandaki bu eksikliği kapatmaya çalışılsın”

Araştırma sonuçlarına göre çalışmaların sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerinde çalışmanın bulgularına dair yorumlar ve alana katkı net ve açık bir şekilde belirtilmelidir. Öneriler açık, anlaşılır, uygulanabilir ve problemlere yönelik olmalıdır. Yapılan bu çalışmada benzer şekilde, hakemlerin makalelerdeki tartışma bölümlerinde de eksikliklerin olduğunu söylediği görülmüştür. Tartışma bölümleri araştırmacının çalışma ile elde ettiği bulguların harmanlanmasını ve düzenlenmesini içermelidir. Bulguların alanyazındaki yerinden bahsettikten sonra bu duruma yönelik okuyucu ve araştırmacılara uygun öneriler sunması gerekmektedir. Özellikle Türkçe eğitimi araştırmalarında başlangıç şablonu olarak Grech’in (2019) de çalışmasında tam anlamıyla bahsettiği IMRAD yapısının kullanılmaması bu ve bunun gibi sorunların sürekli devam ve tekrar etmesine sebep olacaktır.

Çocuk ve Arı, makale giriş bölümlerinin sözbilimsel yapılarının incelenmesi adlı çalışmasında makalelerin giriş bölümlerini Swales’in tekniğine göre incelenmiş ve orada da bu çalışmanın bulgularına paralel olarak alanyazın verisinin niteliğinin yeterli olmadığı, içeriğinin zamana göre yeterince gelişim göstermediği ve çalışmayı gerekçelendirme ve alt amaçlar belirtme gibi alt alanlarda sorunların yer aldığı belirtilmiştir (Çocuk & Arı, 2018).

Akademik dilin eksikliği ve evrensellikten uzak çalışmaların varlığı, Türkçe eğitimi çalışmalarının uluslararası alan yazına açılmasını da engellemektedir. Bu sorun genel anlamda ülkenin akademik çalışmalarının ortam sorunu olarak dünya literatüründe yer almaktadır.



Şekil 12. Ülkelere Göre Akademik Metinlerin Etki Güçleri

Yapılan bir çalışmaya göre (2017) yayınlanan makaleler açısından ABD ve Çin dünya literatürüne hükmetmektedir. “Uluslararası makaleler” (farklı ülkelerden yazarları olan çalışmalar) için ABD hala öndedir ve onu İngiltere, Çin, Almanya, Fransa ve Kanada izlemektedir. Uluslararası makaleler, bir ülkenin tüm makalelerinin yüzdesi olarak değerlendirildiğinde, en çok bağlantı sağlanan ülke olarak İsviçre (%42), onu Belçika (%38), Singapur (%37) ve Avusturya (%36) izlemektedir. Düşük dışa açıklık (atıf alma gibi) ve düşük etkiye sahip ülkeler arasında Rusya, Türkiye ve Polonya, Çin, Japonya, Letonya, Litvanya ve Çek Cumhuriyeti yer almaktadır. Yine aynı tabloya bakıldığında makalenin etki gücünü farklı ülkelerden ortak araştırmacıların varlığını gösterdiği söylenebilmektedir. Bunun yanında ülke dışına ulaşamayan araştırmaların referanslarının da yine kendi ülkesi içerisinde kalacağından araştırmanın kendi ulusal literatürü içinde kalmasına ve yine uluslararası literatüre çıkamamasına neden olacaktır.

Öneriler

Birçok ülkede birçok araştırmacı tarafından tür analizi çalışmaları yapıldı. Bu çalışma içerisinde de bunun birçok örneği yer almaktadır. Tür analizi çalışmaları akademik metinlerin uluslararası literatürde daha fazla yer edinebilmesi için önemini koruyacaktır. Çünkü araştırmacıların bağlı olduğu kültürel ve sosyal bağların, metinlerin retorik yapısını etkilemesi kaçınılmazdır. Tüm bu bilgiler ışığında yapılan bu çalışmanın farklı yöntem ya da materyallerle tekrarlanması gerekebilecektir.

Bu tür analizi çalışması sadece Türkçe eğitimi boyutuyla yapılmıştır. Çalışma esasiyle disiplinler arası bir çalışma olarak da tekrarlanabilir. Öğrenme alanları ile ayrı ayrı değerlendirmeler yapılabilir. Bununla birlikte farklı kültürlerle karşılaştırma çalışmaları da yapılarak evrensel çalışmalarla aramızdaki eksiklik daha net ifade edilebilir.

Akademik metinler, makaleler, raporlar ya da diğer herhangi bilgi içerikli metinler tüm akademik araştırma yapanların kapsamı içerisinde yer almaktadır. Özellikle yüksek lisans düzeyinde akademik metin yazımı derslerinin zorunlu tutulması, bilimsel araştırma projeleri destekleme kurum ve kuruluşlarının akademik yazma ve literatür tarama üzerine hazırlanan projelere öncelikli destek vermesi ve sempozyumlarda sıklıkla konu ile ilgili atölyelerin oluşturulması akademinin ortak sorunu olan makale türünün tanınması, oluşturulması ve uluslararası literatüre kazandırılması konularına oldukça fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilimsel araştırma yöntemleri çalışan uzmanlar ya da araştırma yöntemi eserleri incelendiğinde farklı farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında metinselliğin ya da akademik metnin ne olduğu, yapısının nasıl olması gerektiği ya da hangi şablon üzerine metnin oluşturulması gerektiği yine alan uzmanları tarafından ele alınmaktadır. IMRAD ölçüsü ve Swales’in hareket analizi şablonu ele alındığında bu tür eleştirilerin devam edeceği, metin analizi sürecinin uzun yıllar daha devam edeceği ön görülebilir. Bu öngörüden yola çıkarak Türkçe dili, sosyal ve kültürel yapısı da göz önüne alınarak Türkçe makalelerin niteliklerine yönelik bilimsel faaliyetlerin yapılmasının önemli olduğu 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu

Karar tarihi= 14.02.2019

Belge sayı numarası= 03/02

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarların katkı oranı 1. yazar % 60, 2. yazar % 40 şeklinde gerçekleşmiştir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- American Psychological Association (APA). (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7)*. Washington: American Psychological Association.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. A. Freedman & P. Medway (Ed.), *Genre in The New Rhetoric* içinde. London: Routledge.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Börekçi, M. (2006). Atatürk, dil ve kültür. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 15-21.
- Cargill, M., & O'Connor, P. (2009). Writing scientific research articles: Strategy and steps. Cargill, M. ve O'Connor, P (Ed.) *Veterinary Pathology* içinde. New_Jersey: Blackwell Publishing Inc.
- Creswell, J. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- Çocuk, H. E. (2017). Eğitim bilimleri alanındaki makalelerin giriş bölümlerinin bilimsel söylem yapısı bağlamında incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çocuk, H. E. (2018). Hareket ve adım bağlamında eğitim bilimleri makalelerinin giriş bölümlerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Çocuk, H. E., & Ari, B. (2018). Makale giriş bölümlerinin sözbilimsel yapılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 988-1003.
- Day, R. A. (1979). *How to write and publish a scientific paper*. Philadelphia: University City Science Center.
- Day, R. A., & Gastel, B. (2011). *How to write and publish a scientific paper (7. bs)*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Douglas, D. (1992). The multi-dimensional approach to linguistic analyses of genre variation: An overview of methodology and findings. *Computers and the Humanities*, 26(5-6), 331-345.
- Ergenç, İ. (2001). Bilim dili ve anadili. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 2(1), 12-13.
- Graves, H., Moghaddasi, S., & Hashim, A. (2013). Mathematics is the method: Exploring the macro-organizational structure of research articles in mathematics. *Discourse Studies*, 15(4), 421-438.
- Grech, V. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Miscellaneous practical and material aspects. *Early Human Development*, 128(1), 105-127.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Hyon, S. (2018). *Introducing genre and English for specific purposes*. London: Routledge.
- Ivanič, R. (1998). *The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metin dilbilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kan, M. O., & Uzun, G. L. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-19.
- Kanoksilapatham, B. (2003). *A corpus-based investigation of scientific research articles: Linking move analysis with multidimensional analysis*. Georgetown: The University of Georgetown University.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (1999). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Berlin: Springer.
- Lin, L., & Evans, S. (2012). Structural patterns in empirical research articles: A cross-disciplinary study. *English for Specific Purposes*, 31(3), 150-160.
- Mauranen, A., Hynninen, N., & Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29(3), 183-190.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167.
- Özönder, F. S. B. (2002). *Eski Türklerde dil ve edebiyat: Türkler*. İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.
- Paltridge, B. (1994). Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, 15(3), 288-299.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Politis, P. (2007). Promotion and politeness: conflicting scholarly rhetoric in three disciplines. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2071-2074.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Salager-Meyer, F. (2014). Writing and publishing in peripheral scholarly journals: How to enhance the global influence of multilingual scholars. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 78-82.
- Simon, E. L., Osei-Ampofo, M., Wachira, B. W., & Kwan, J. (2020). Getting accepted – successful writing for scientific publication. *African Journal of Emergency Medicine*, 10, 154-157.
- Soler, V. (2007). Writing titles in science: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, 26(1), 90-102.
- Swales, J. M. (1990a). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990b). *Genre in rhetoric genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1997). English as tyrannosaurus rex. *World Englishes*, 16(3), 373-382.
- Swales, J. M., & Leeder, C. (2012). A reception study of the articles published in English for Specific Purposes from 1990–1999. *English for Specific Purposes*, 31(2), 137-146.
- Swales, John M & Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Michigan: University of Michigan Press.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tezcan, S. (1978). *En eski Türk dili ve yazını, dilim, kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (TÜBİTAK). (2017). Bibliyometrik analiz raporu. <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/turkiye-bilimsel-yayin-performans-raporlari>.
- Wagner, C. S., & Jonkers, K. (2017). Open countries have strong science. *Nature*, 550(7674), 32-33.

Extended Abstract

Introduction

Presenting the discourse structure of academic articles on Turkish language education, assessing the standard of academic language and style used in the field, and critically analyzing the rhetorical structure of Turkish language education studies carried out both nationally and internationally are topics that have been lacking in the field. Studies on genre are rare in Turkish education, compared to the English language and literature and English usage in Turkish literature sectors, which have both been researched in international literature since the 1990s. The studies that have been conducted on Turkish language teaching have simply looked at a piece of the research, such as the introduction or summary, without taking it into account as a whole. To better position Turkish education studies in the world literature, a thorough investigation is required to ascertain the precise motions of the Turkish language and to document the universal article structure. Additionally, it has been recognized that studies of rhetoric or genre analysis in Turkish literature stay at the article level and the value of approaching the literature from a holistic standpoint, particularly in academic research on Turkish education. Due to these factors, the purpose of this thesis is to perform a

multidimensional discourse analysis of academic articles on Turkish language education in Turkey within the framework of genre analysis and to assess the suitability of these studies to academic language and structure within the context of expert opinions.

Method

Mixed methods research using simultaneous/parallel (simultaneous quantitative + qualitative) was used in the study. Different methodologies were utilized concurrently while collecting quantitative and qualitative data to study the rhetorical structures of Turkish education research publications. The data were combined when the inferences drawn from the interpretation of the quantitative and qualitative findings were being combined, which occurred in the discussion section of the thesis. The qualitative component of the study is interviewing methods. The study group had twelve editors in it. The instrument for gathering data was a semi-structured interview form. The data were analyzed using the qualitative data analysis application "MAXQDA 2020". The study's quantitative data were gathered from Turkish educational articles. Data from the articles were gathered using the "Article Evaluation Form" that the researcher had translated into Turkish. Out of 1071 articles on Turkish education that were published between 2013 and 2017, the studied articles were chosen. The selection of articles began after the procedure of locating the universe of articles to be used for the investigation. For the studies to be considered for the research, five criteria were established. For this selection, corpus studies were disregarded from the study and the studies to be examined within the parameters of the coding created by Jaroongkhongdach et al. (2012) were chosen. The following list of criteria was used to limit the articles:

1. Having a close connection to Turkish education.
2. Being written in Turkish, the mother tongue.
3. Possessing the IMRD criteria framework, particularly for the methodology portion
4. A corpus study shouldn't be used.
5. Published in Turkish-language publications and periodicals with ULAKBIM indexes.

With these restrictions, 398 publications in total were used for the study. Following the analysis and coding of the articles, descriptive statistics were produced. The package application Jamovi 2.3.1 was used to analyze these data.

Result and Discussion

As a result of the study, five different themes were developed from the qualitative findings based on the interview technique: "Scientificity," "Duties of the Researcher," "Positive Features of the Studies in the Field," "Duties of the Researcher," "The Place of Academic Writing in Scientific Publication," and "Critical Approach to the Studies in the Literature."

Participants agreed that the introduction's organizational structure should place an emphasis on the subject and literature while avoiding repetition, problem definition, importance, purpose, and limitation. The paper displayed an excessive number of statistics, irrelevant citations, and weak author interpretive abilities. When the literature portions of Turkish education papers are analyzed, it is clear that the support provided by the literature for the studies is insufficient and that the literature has a low level of informativeness.

The "conclusion, discussion, and recommendations" feature of the papers is rated very poorly by the study's field specialists and coders. It was determined that the suggestions for additional study and the relevance of the publications' research findings were insufficient for academic discourse. The level of diversity (26.38%), clarity (23.62%), relevance (23.12%), and justification strength (48.74%) of the 398 articles that the coders analyzed were all judged to be low. It was found that a discussion and recommendations part was missing from 40% of the articles examined.

The study's findings revealed that the participants were in agreement that the headings "Title, Authors, Abstract, Introduction (I), Methodology (M), Results (R), Conclusions and Discussion (D), and References" should be included. When the publications are analyzed, it becomes clear that the research' methodology sections are incredibly vague and unqualified. It can be noticed that the majority of them lack a data source. On the other hand, the methods used for gathering data, the

analysis itself, and the fundamentals of data analysis techniques were hardly ever highlighted. Additionally, the method's advantages and disadvantages are barely touched upon.

The appropriateness of the data gathering instruments may be considered the only aspect of the methodology section that is almost qualified. The researchers came to the conclusion that studies could be undertaken that were more qualified by include some subheadings. There are "research topic and definitions, research objectives (questions), methodological techniques, experimental setup, purpose of the study (e.g. study area), main discoveries (analyzed data), answers to research questions, explanation of results, and recommendations and implications," among others. It has been determined through this kind of examination that Turkish educational studies fall outside of the internationally recognized article systems. Scientific studies typically include a part called recommendations that advises researchers or points them in the direction of more studies while also enticing them to pursue research. As a concluding discussion and recommendations, it appears as a separate section in some studies and as part of a single title in others.

Turkish education studies are not available to world literature due to a lack of academic language and the existence of subjects that are not universal. This issue is widely acknowledged in international literature as the nation's academic studies' environmental issue. The research will also stay inside its own national literature and not reach the international literature since the references of the studies that cannot reach outside the country will also remain within their own country.



Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*

*Erhan DEMİR***

*Salim PİLAV****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına, eleştirel okuma becerilerine okuma çemberi yönteminin etkisini belirlemektir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını Kırıkkale ili Yahşihan ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 17'si kontrol, 17'si deney grubunda olmak üzere toplam 34 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. On iki haftalık uygulamada deney grubuna okuma çemberi kullanılırken kontrol grubuna planlı herhangi bir eleştirel okuma eğitimi verilmemiştir. Araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Nicel veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaret Testiyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre okuma çemberinin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve eleştirel okuma puanlarında küçük de olsa bir artış sağladığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda okuma çemberi uygulamalarının daha kalabalık gruplarla ve daha uzun süreli uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, okuma çemberi, okumaya ilişkin tutum, eleştirel okuma

The Effect of Reading Circle Method on Students Reading Attitudes and Critical Reading Skills

Abstract

This study aimed to investigate the effects of the reading circle method on the reading attitudes and critical reading skills of seventh-grade students. In this study, pre-test and post-test control group quasi-experimental design was used. The research participants consisted of 34 seventh-grade students, 17 of whom were in the control group and 17 of whom were in the experimental group, studying at a state lower secondary school in the Yahşihan district of Kırıkkale province in Türkiye. In the twelve-week practice, while the reading circle was applied in the experimental group, no planned critical reading training was given to the control group. "Critical Reading Scale" and "Attitude Scale towards Reading" developed by Ünal (2006) were used to obtain the quantitative data. Quantitative data were evaluated by the Mann-Whitney U and Wilcoxon sign test. The findings obtained in this study showed that the reading circle provided a slight increase in the reading attitudes and critical reading scores of the seventh-grade students, but this increase was not statistically significant. The findings suggested that reading circle applications should be implemented with more crowded working groups and for a longer period.

Keywords: Reading education, reading circle, critical reading skills, attitude towards reading

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu "Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, TOKİ Şehit Jandarma Er Osman Öden Ortaokulu, Kırıkkale, erhandemir6100@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-5105-7522

*** Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara, spilav@aybu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5141-6282

Giriş

Gelişmiş, gelişmekte olan ya da gelişmeyi kendisine ülkü edinmiş bütün eğitim sistemlerinin uğrunda zaman ve emek harcadığı önemli bir beceridir, okuma. Yetiştirilmesi hedeflenen insan modelinde bulunması öngörülen birçok niteliğin kazandırılmasında “okumanın” rolü vardır. İdeal bir toplumsal hayat tasarlamak isteyen sistemler için okuyan bireyler yetiştirmek artık bir zorunluluktur.

Okumak, insanlara farklı dünyaların kapısını açan önemli bir anahtardır. Öyle ki diğer insanların bilgi, gözlem ve yaşantılarından yararlanarak onların dünyalarına girebilen okuyucuya tam insan olma, eksikliklerini tamamlama fırsatı sunmaktadır (Özdemir, 2018: 18). Eksiklerinden kurtulmayı başarabilmek, gerek insanların gerekse toplumların tekâmülünde önemli bir eşiktir. Bunun yanı sıra eleştirel ve özgür düşünme, çok yönlü bakış açıları geliştirme, kendini ve dünyayı anlama ve yorumlayabilme gibi özelliklerin kazandırılmasının en etkili yolu da okumaktan geçmektedir (Adalı, 2010: 9).

Okuma eyleminin en önemli nedenlerinden biri anlamaktır. Fakat kendisini yetiştirmiş bir kişinin okuduklarını anlamakla yetinmesi mümkün değildir. İyi bir okuyucu okuduklarından çıkarımlarda bulunarak, derinlemesine düşünüp okudukları hakkında bir değerlendirme yaparak, okuduklarını reddetmek ya da onaylamak gibi bir tutum sergileyerek okuduğunu anlamanın birkaç adım ötesine geçebilir.

Okuma becerisinin ulaşabileceği üst seviyelerden bir tanesi ise eleştirel okumadır. Eleştirel olmayan bir okuyucu bilişsel öğrenme bakımından kavrama düzeyini aşamazken, eleştirel okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanması söz konusu olabilmektedir (Aşılıoğlu, 2008: 7). Bu kapsamda eleştirel okuma kavramının üzerinde durmak yerinde olacaktır.

Eleştirel Okuma

İletişim araçlarının çoğalıp çeşitlenmesiyle birlikte bilginin üretimi ve yayılması hız kazanmıştır. Modern insan, karşı karşıya kaldığı bilgileri doğru-yanlış, iyi-kötü, eksik-tam şeklinde ayırt edebilme becerisine en az bilgi edinme yetisi kadar önem vermelidir. Bilgi edinme yöntemi olarak da görülen okuma becerisinde okuma eğitiminin zirvesi olarak kabul edilen (Özüdoğru, 2016: 109) eleştirel okuma hedeflenmelidir.

Eleştirel okuma; okuduklarının üzerine düşünme ve onları değerlendirme esasına dayandırılan (Ünal, 2006: 103), anlamın bizzat okuyucu tarafından oluşturulduğu (Bean, Chappell ve Gillam 2002’den akt. Özüdoğru, 2016: 113), okuyanın metinle iletişimsel bir etkileşime girdiği (Özdemir, 2018: 18) bir süreç olarak tanımlanabilir. Kompleks, çok yönlü yapısıyla birçok kavram ve beceri eleştirel okuma süreçlerinde kendilerine yer bulmaktadır. Çiftçi (2006) eleştirel okumanın temel kavramlarını dikkat, şüphe, soru ve yeterliliklerin ya da yetersizliklerin farkında oluş şeklinde sıralamıştır. Azami dikkatle donatılmış şüphecilik, okuyucunun kendisine ya da metne yönelteceği sorular veyahut yapacağı sorgulamalar, okuma esnasında işe koşulacak stratejiler daha kaliteli ve kapsayıcı bir anlama sürecinin inşasını mümkün kılabilir.

Eleştirel okumayla iç içe geçmiş olan ilk beceri eleştirel düşünmedir. Bu iki beceriyi birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Zira iyi bir okuyucu düşünerek okur, okurken düşünür (Özdemir, 2018: 54). Herhangi bir metinde ileri sürülen fikirleri olduğu gibi kabul etmek yerine okuduklarını sorgulamak ve bunların üzerine düşünmek yerinde olacaktır (Karatay, 2018: 72). Bu satırlar ortaya koymaktadır ki okumak ve düşünmek eylemlerinin birbirleriyle birleşmesi üst düzey bir okuma becerisinin ön şartı durumundadır.

Eleştirel okuma içerisindeki bir diğer beceri de analitik düşünme becerisidir. Bir bütünü oluşturan parçaları ayırıp aralarındaki ilişkileri bulma, tahlil etme, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi alt becerileri içerisine alır. Eleştirel okumada da mekanik okumanın bir adım ötesine geçilerek metnin bölümleri ayrıntılı şekilde çözümlenir. Okuduklarından öğrendiklerini analiz ederek mevcut bilgileri ile karşılaştıran eleştirel okur, üst düzey bir bilişsel dereceye ulaşabilir. Bunun yanı sıra eleştirel okuyucunun okuma esnasında; ilgili bilgi ile ilgisiz bilgiyi, (Devine, 1971’den akt. Jacques, 1980), kişisel görüşler ile gerçek anlatımları (Zachary, 1969’dan akt. Jacques, 1980), önemli bilgileri ile önemsizleri (Pirozzi, 2003’den akt. Emiroğlu, 2014) ayırt etmesi beklenir. Bunlarsa gelişmiş bir analiz etme becerisiyle ancak mümkün olabilir.

Muhakeme etmeyi ve çıkarımda bulunmayı da eleştirel okuma becerileri arasında sıralayabiliriz. Yargılama, usavurma ve akıl yürütme (TDK, 2011: 1704) olarak tanımlanan muhakeme etme, eleştirel okurun sıklıkla başvurduğu bir alt beceridir. Zira eleştirel okuma sürecinde zihinsel faaliyetler ön plandadır. Çünkü eleştirel okumada amaç metnin derin yapısına ulaşabilmektir. Eleştirel okuyucudan; aklını kullanarak bir sonuca varması (Özensoy, 2012), belleğinde saklamak istediği bilgileri seçip alması (Adalı, 2010), yazarın ortaya koyduğu tezin arka planını kavraması, okuduğu metnin bakış açısını kendi bakış açısıyla karşılaştırarak çıkarımda bulunması beklenir.

Eleştirel okuma süreçlerinde kullanılabilecek birçok strateji bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; anahtar kelimelere dikkat etme, sayfa boşluklarına not alma, değer ve inançlar üzerinde düşünme, metnin tezini değerlendirme, metni başka kaynaklarla karşılaştırma (Doğanay, 2007: 290-292) olarak ifade edilebilir. Okuyucunun okuma seviyesine, amacına ya da metnin niteliğine göre bu stratejiler tek başına ya da birlikte uygulanabilir. Bu durum da eleştirel okuma sürecinin bilinçli ve planlı yapılması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik yöntem, teknik ve strateji arayışları literatürde dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Özonat (2018) çoklu ortama dayalı eleştirel okuma uygulamalarının, Bayraktar (2012) şematik öğrenme modelinin, Köse (2006) dosyalama tekniğinin, Belet (2011) hikâye anlatma yönteminin, Karasakaloğlu ve Bulut (2012) ise kurmaca metinlerin kullanılmasının çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu teknik ve uygulamalara alternatif olması beklenen okuma çemberi yönteminin de eleştirel okuma becerisi açısından sınanması alanyazına katkı yapabilir.

Okuma Çemberi

Okuma eğitiminde birbirinden farklı birçok yöntem, teknik ve strateji kullanılmaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkarılan tekniklerden biri de okuma çemberidir. Edebiyat halkası olarak da bilinen bu yöntem (Smith, 1982'den akt. Avcı vd., 2010: 7) grup çalışması esasına ve tartışma etkinliklerine dayanmaktadır. Okuma çemberi yöntemi; öğrencilerin seçtikleri kitaplarla oluşan gruplarda, tek başlarına okudukları bölümleri belirli aralıklarla grup olarak tartıştıkları bir yöntemdir (Avcı vd., 2010: 6). Pilav ve Balantekin (2017), okuma çemberinin kitap kulübü ya da okul kütüphanesi uygulamasından farklı yanını ise öğretmen rehberliğinin bulunması olarak vurgulamıştır.

Okuma çemberinde amaç, okurken sorgulamaya dayalı stratejileri kullanabilen, farklı görüşleri de değerlendirerek anlama ulaşabilen iyi okuyucular yetiştirmektir (Sevim ve Söylemez, 2018: 249). Kaliteli okuyucular yetiştirmeyi hedefleyen bu yöntem, etkileşimsel ve dönüşümsel okuma modelleri ile sosyal yapılandırmacılık kuramından beslendiğini ortaya koymaktadır (McElvain, 2010'dan akt. Doğan vd., 2018: 751). Bireysel ve planlı okumaya, grup tartışmasına, metinler arası karşılaştırmalara, hayat ve yaşadığı çevre ile bağ kurmaya, güzel sanatların farklı kollarını kullanmaya olanak sağlayan yapısıyla çok boyutlu bir yöntemdir.

Okuma çemberi uygulamalarının en önemli boyutlarından biri okuyucu rolleridir. Söz konusu uygulamada dört adet rol bulunmaktadır. Bunlardan okunan bölümün temel ve en dikkat çekici yargılarını belirleyene bölüm uzmanı; grup üyelerini düşünme ve konuşmaya yönlendirip, tartışmaya sorularıyla yön verene sorgulayıcı; okuduğu bölümü gerçek yaşam, günlük olaylar, toplumsal gerçekler, gündelik haberler ve başından geçen olaylarla ilişkilendirene bağ kurucu; okuduğu bölümden yapmış olduğu çıkarımları resim, karikatür, akış şeması, kolaj ve kavram haritası gibi ürünlerle ifade edene sanatçı adı verilir. Her okuma haftasında bu rollerin icrası zorunludur. Bireysel yapılan okumalarda bu rollerin mutlaka göz önünde bulundurulması gereklidir. Sayıca daha kalabalık okuma gruplarında eksik kalan katılımcılar yardımcı rollerde görevlendirilir. Bir okuma çemberinde olası altı adet yardımcı rol yer alır. Bunlardan grup toplantısı öncesi okunmak üzere bölümün kısa özetini hazırlayana özetleyici; bölümde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeleri belirleyip anlamlarını toplantıda grup üyelerine sunana kelime avcısı; bölümdeki olayların geçtiği yerleri ayrıntılı bir şekilde tanımlayana sahne düzenleyici; bölümde anlatılanların geçtiği yer ve zamanı, yazarın hayatı ve diğer eserlerini, kavramları inceleyene araştırmacı; bölümde geçen önemli karakterleri belirleyip bunların özelliklerini tanımlayana karakter ustası; grup üyelerinin performansını formu doldurarak değerlendirene gözlemci; varsa kitap ile çekilen film versiyonu arasındaki ilişkiyi irdeleyene film eleştirmeni adı verilir. Her öğrencinin bu rolleri

dönüşümlü olarak, değişerek üstlenmesi sağlanmalıdır (Moeller ve Moeller, 2007; Straits 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 1994’ten akt. Avcı vd., 2010: 15-16). Belirlenen bu okuyucu rolleri, okuyanı ilgili rolün bakış açısıyla metne odaklar. Role odaklanan bu okumalar bakış açısı çerçevelenmiş ama derin anlamlandırmaları beraberinde getirir. Her okuma haftasında farklı okuyucu rollerini deneyimleyen öğrencinin farklı bakış açılarını rahatlıkla geliştirebileceği söylenebilir.

Okuma çemberini benzerlerinden ayıran bir diğer özellik de bireysel okuma ve grup tartışmasından sonra grup olarak icra edilen proje görevleridir. Proje olarak şu başlıklar önerilebilir: kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikâyeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikâyenin tarihi çizelgesini oluşturma, panel hazırlama, yazarla söyleşi yapma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikâyeye yeni son yazma, hikâyeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma, kitaba yeni bir kapak tasarımı yapma (Daniels, 2002’den akt. Avcı., 2010: 19)... Herhangi bir not kaygısı olmaksızın gerçekleştirilen bu projeler, katılımcıların yaratıcılık becerilerinin gelişimi açısından faydalı olabilir.

Okuma çemberi gibi yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisine yapmış olduğu katkılar ortadadır (Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018; Karatay, 2017; Doğan vd., 2013; Avcı ve Yüksel, 2011). Karatay (2015: 13) ise okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkılar sunabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yapacağı olası etkiler araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemektir. İlgili alanyazın incelendiğinde okuma çemberiyle ilgili çalışmaların büyük kısmının okuduğunu anlama becerisine yönelik olduğu görülmektedir (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı vd., 2013; Karatay, 2017; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017; Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018). Özbay ve Kaldırım (2015) ise öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterliliklerine etkisini araştırmıştır. Söz konusu yöntemin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin gelişmesine etkisi üzerine herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu gerekçeyle alanyazına katkı sunabileceği düşünülmüştür.

Çalışmanın problem cümlesi “Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerisine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler;

1. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi var mıdır?
2. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çerçevede okuma çemberi etkisinin bağımsız değişken olan deney ve kontrol gruplarında gözlenmesi ile “okumaya ilişkin tutum” ve “eleştirel okuma becerisi” bağımlı değişkenleri üzerindeki etkileri ölçülmüştür.

Çalışmada yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri iki farklı sınıftan birinin deney grubu, diğerinin ise kontrol grubu olarak tercih edilmesinden dolayı yarı deneysel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Gliner, Morgan, Leech, 2015: 49).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale ili, Yahşihan ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, 7. sınıf B ve C şubelerine devam eden öğrenciler ile yürütüldü. Bu şubelerden 7/B deney grubu, 7/C ise kontrol grubu olarak araştırmacı tarafından belirlendi.

Deney grubu 9’u kız, 8’i erkek 17 öğrenciden; kontrol grubu ise 10’u kız, 7’si erkek olmak üzere toplam 17 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun Türkçe dersi başarı oranı %100, puan ortalaması ise 78,51’dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise başarı oranı %94, Türkçe dersi puan ortalaması ise 77,26’dır.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı ve Türkçe dersi başarı oranı ile puan ortalamaları açısından benzer niteliklerde olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 34 öğrenciye ön test ve son test olarak Ünal (2006) tarafından hazırlanmış “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Ölçeği” ile nicel veri toplanmıştır.

Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ)

Katılımcıların eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için Ünal (2006) tarafından tasarlanan EOÖ kullanılmıştır. Söz konusu ölçek tek boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplandı ve 0,871 olarak belirlendi. Bu oran EOÖ’nün yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (OİTÖ)

Katılımcıların okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirmek için Ünal (2006) tarafından tasarlanan OİTÖ kullanılmıştır. Tercih edilen bu ölçek tek boyuttan ve 11’i olumsuz, 14’ü olumlu toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplandı ve 0,853 olarak belirlendi. Bu oran OİTÖ’nün yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Uygulama

Deneyssel çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında on iki haftalık sürede gerçekleştirildi. Uygulamaya başlamadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarına ön test olarak EOÖ ve OİTÖ uygulandı. On iki haftalık süre boyunca deney grubuyla yapılan çalışmalarda okuma çemberi yöntemi kullanıldı. Uygulamada kullanılmak üzere Sait Faik Abasıyanık’ın “Semaver”, Ceyhun Atuf Kansu’nun “Balım Kız Dalım Oğul”, Şevket Rado’nun “Eşref Saat”, Michael Ende’nin “Momo”, Osman Çeviksoy’un “Beyaz Yürüyüş”, Halikarnas Balıkcısı’nın “Yol Ver Deniz”, Gülten Dayıoğlu’nun “Dört Kardeşiler”, Ahmet Yılmaz Boyunağa’nın “Yankılı Kayalar”, Erich Kastner’in “Uçan Sınıf” adlı kitapları seçildi. Kitapların belirlenmesinden sonra deney grubuna okuma çemberi yöntemi ve uygulanışı hakkında bilgilendirici bir toplantı yapıldı.

Bu toplantının hemen ardından deney grubunu oluşturan öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda öğretmenin etki etmediği şekilde altı kişilik iki ve beş kişilik bir grup oluşturması sağlandı. Her bir grupta bir kolaylaştırıcı üye seçildi. Sonrasında ise her gruptan kendilerine bir ad koymaları istendi. Gruplardan birincisi “Kapsız Köyden Gelenler”, ikincisi “Profesörler”, üçüncüsü ise “Okurseverler” adını aldı.

İlk ay hangi kitabı okuyacaklarına gruplar karar verdi. “Okurseverler” grubu “Semaver” kitabını, “Profesörler” grubu “Uçan Sınıf” kitabını, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu ise “Momo” adlı kitabı seçti. Ardından öğretmenin de rehberliğinde okunacak kitapların toplam sayfa sayısı üç eşit parçaya bölünerek üç haftalık süreçte ve okul dışı saatlerde okunacağı dile getirildi. Birinci kitapların ilk haftasının okuyucu rolleri; bölüm uzmanı, bağ kurucu, sorgulayıcı, sanatçı, kelime avcısı, özetleyici, araştırmacı ve sahne düzenleyici arasından belirlendi. Yapılacak okumaların seçilen rollerin gerektirdiği bakış açısıyla yapılması istendi.

Bir haftada bireysel okumalar tamamlandı, gerekli hazırlıklar yapıldı. Takip eden salı günkü bir ders saatinde grup toplantısı gerçekleştirildi. Her grup üyesi okuma rolünün penceresinden okuduğu bölüme bakarak grup tartışmasının bir parçası oldu. Alınan notlar, yapılan çizimler, sorgulamalar ve fikir alışverişleriyle toplantı zenginleştirildi. Toplantıda kullanılan tüm belge, not, çizim, çizelge ve resimler kolaylaştırıcı üye tarafından toplanıp öğretmene teslim edildi. Son olarak ise ikinci haftanın okuyucu rollerinin dağılımı yapıldı. Her grup üyesinin farklı okuyucu rollerini tecrübe etmesi teşvik edildi. İlk haftadaki bu işleyiş kitabın ikinci ve üçüncü bölümlerinin okuduğu haftalarda da aynı şekilde devam etti.

Üçüncü grup toplantısıyla birlikte ilk kitapların okuması tamamlandı. Bu toplantının sonrasında bitirilen kitaba yönelik bir grup projesi üretmeleri istendi. Bu çerçevede “Okurseverler” grubu okudukları kitabı yansıtan dergi ya da gazete hazırlama, “Kapsız Köyden Gelenler” grubu okudukları kitabın yazarına bir mektup yazma, “Profesörler” grubu ise okudukları kitabı yansıtacak şekilde bir

ayraç tasarlama etkinliklerini tercih etti. Grup çalışması esasına dayanan bu projelerin tamamlanması için bir hafta süre verildi. Dördüncü ve son grup toplantısında ise yazılan mektuplar okundu, hazırlanan tanıtıcı dergiler ve kitap ayraçları tüm sınıfa dağıtıldı. Sonrasında da grupların çalışmanın ikinci ayında okumak istedikleri kitabı seçmeleri sağlandı.

Uygulamanın ikinci ayında okumak üzere “Okurseverler” grubu “Momo” kitabını, “Profesörler” grubu “Yol Ver Deniz” kitabını, “Kapisız Köyden Gelenler” grubu ise “Uçan Sınıf” kitabını seçti. İkinci ayın da ilk üç haftası bireysel okumalara, dördüncü haftası ise grup projelerine ayrıldı. Yine bu dört haftalık süreçte de her salı günü okuma çemberi uygulaması için bir ders saati ayrıldı. İlk üç haftada kitaplar üç bölüme ayrılarak üç hafta boyunca yapılan bireysel okumalarda farklı okuyucu rolleri kullanıldı. İkinci ayın grup projesi olarak “Profesörler” grubu alternatif bir kitap kapağı tasarlama, “Kapisız Köyden Gelenler” grubu kitaba yönelik bir tanıtım bülteni hazırlama, “Okurseverler” grubu ise kitabı yansıtacak bir ayraç tasarlama etkinliğini tercih etmiştir. Bir haftalık çalışmanın sonunda tanıtım bültenleri ve kitap ayraçları tüm sınıfa dağıtılmış ve tasarlanan alternatif kitap kapağı tasarımları sınıf panosunda sergilendi. Son olarak da gruplar, üçüncü ayda okuyacakları kitapları seçti.

Üçüncü ve son ayda ise “Okurseverler” grubu “Beyaz Yürüyüş” kitabını, “Profesörler” grubu “Yankılı Kayalar” kitabını, “Kapisız Köyden Gelenler” grubu ise “Semaver” kitabını okumayı seçti. Üçüncü ay uygulamaları ikinci döneme sarktığından etkinlik günü değiştirilerek, her pazartesi okuma çemberi uygulaması için bir ders saati ayrıldı. Kitaplar üç bölüme ayrılarak üç hafta boyunca okunarak ve grup toplantıları gerçekleşti. Her grup toplantısına kitabın aynı bölümüne farklı okuma rolleriyle yaklaşan üyelerin fikir alışverişleri damga vurdu. İlk iki aydaki gibi öğrencilerin farklı okuyucu rollerini tecrübe etmeleri teşvik edildi. Yine dördüncü hafta grup projeleri için ayrıldı. Üçüncü ayda “Profesörler” grubu kitaptan bir karaktere mektup yazma, “Okurseverler” grubu kitabı yansıtan bir ayraç hazırlama, “Kapisız Köyden Gelenler” grubu ise alternatif kapak tasarlama etkinliklerini hazırlayıp sınıflarına sunum yaptılar.

Bu süreçte kontrol grubuna yönelik hiçbir ek uygulama yapılmamıştır. Hazırlanan Türkçe dersi yıllık planı, Türkçe öğretim programı ve okul zümre toplantısında alınan kararları çerçevesinde ders işlenmiştir. Deneysel uygulamanın bitiminden bir hafta sonra deney ve kontrol grubuna son-test olarak EOÖ ve OİTÖ tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri sayısının sınıf mevcudu ile sınırlı olmasından dolayı ve bazı bağımlı değişkenlerin normal dağılıma uymaması nedenleriyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verildi. Parametrik olmayan testler, değerlerden oluşan serilerin ortasındaki değer olan medyan parametresini ve bu seri değerlerinin büyükten küçüğe sıralandığında sıra numarası değerlerini kullanan istatistiksel testlerdir. Tüm testlerde istatistiksel anlamlılık (p) olarak 0,05 düzeyi kullanıldı.

Bağımsız gruplar (deney grubu, kontrol grubu) için skorlar arasında farklılığın olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile değerlendirildi. Mann-Whitney U Testi grupların medyan değerlerini karşılaştırmaktadır (Kalaycı, 2006: 99).

Eşleştirilmiş gruplar (ön test-son test) için skorlar arasında farklılığın olup olmadığı Wilcoxon İşaret Testi ile değerlendirildi. Wilcoxon İşaret Testi sıra numarası verilen değerleri iki ölçüm zamanı arasında sıralama değerlerinde bir değişim olup olmadığını araştırmaktadır (Kalaycı, 2006: 104).

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

Bu çalışmada kullanılan veriler 2020 yılı öncesinde elde edildiği için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmadaki iki araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilecektir.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Eleştirel Okuma Puanlarının Ayrı Ayrı Karşılaştırılması

Gruplar	Değişim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Pozitif Sıralı	12	9,08	109,00	-1,540	,124
	Negatif Sıralı	5	8,80	44,00		
	Fark Yok	-	-			
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralı	7	9,21	64,50	-,568	,570
	Negatif Sıralı	10	8,85	88,50		
	Fark Yok	-	-			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ($z=-1,540$, $p=0,124$). Yani okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerinin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ($z=-0,568$, $p=0,570$). Yani Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretimin uygulanmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Eleştirel Okuma Puanlarının Birbirleriyle Karşılaştırılması

Aşamalar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Eleştirel Okuma (Ön test)	Deney	17	15,38	261,50	-1,242	108,500	,214
	Kontrol	17	19,62	333,50			
	Toplam	34	-				
Eleştirel Okuma (Son Test)	Deney	17	17,71	301,50	-,568	141,000	,904
	Kontrol	17	17,29	294,00			
	Toplam	34	-				

Tablo 2; ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için eleştirel okuma ölçeği puanları ön test aşamasında, deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 15,38, puan sıralamalarının toplamı 261,5 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 19,62, puan sıra ortalamaları 333,5 olarak ortaya koymuştur.

Ön test aşamasında deney grubundaki öğrencilerin puan diziliminin kontrol grubuna göre biraz daha düşük puanları ifade ettiği görülmektedir. Ancak deney grubunun aleyhine olan bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($U=108,5$, $z=-1,242$, $p=0,214$).

Son test aşamasında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 17,71, puan sıralamalarının toplamı 301,0 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 17,29, puan sıra ortalamaları 294,0 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Deney grubunun eleştirel okuma puan düzeylerinin ön test aşamasında kontrol grubundan anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir ($U=108,5$, $z=-1,242$, $p=0,214$). Yine Tablo 2’den hareketle okuma çemberi etkinliklerinden sonraki eleştirel okuma düzeylerinin son test aşamasında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir ($U=141,0$, $z=-0,121$, $p=0,904$).

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının ön ve son test aşamalarındaki okumaya ilişkin tutum puanlarının teker teker karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilecektir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Ayrı Ayrı Karşılaştırılması

Gruplar	Değişim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Pozitif Sıralı	10	9,25	92,50	-,758	,448
	Negatif Sıralı	7	8,64	60,50		
	Fark Yok	-	-			
Kontrol Grubu	Pozitif Sıralı	7	7,64	53,50	-1,089	,276
	Negatif Sıralı	10	9,95	99,50		
	Fark Yok	-	-			

Tablo 3’e bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ($z=-0,758$, $p=0,448$). Yani okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ($z=-1,089$, $p=0,276$). Yani Türkçe öğretim programının öngördüğü şekilde yapılan öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Birbirleriyle Karşılaştırılması

Aşamalar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Okumaya ilişkin Tutum (Ön test)	Deney	17	18,03	306,50	-,310	135,500	,756
	Kontrol	17	16,97	288,50			
	Toplam	34	-				
Okumaya ilişkin Tutum (Son Test)	Deney	17	21,24	361,00	-2,189	81,000	,029
	Kontrol	17	13,76	234,00			
	Toplam	34	-				

Tablo 4'e göre araştırmaya dâhil edilen ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için okumaya ilişkin tutum ölçeği puanları ön test aşamasında, deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 18,03, puan sıralamalarının toplamı 306,50 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 16,97, puan sıra ortalamaları 288,5 olarak bulunmuştur. Ön test aşamasında deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Son test aşamasında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 21,24, puan sıralamalarının toplamı 361,0 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 13,76, puan sıra ortalamaları 234,0 olarak bulundu. Deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki puan düzeyleri, ön test aşamasında kontrol grubundan anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir ($U=135,500$, $z=-0,310$, $p=0,756$). Ancak, son test aşamasında, deney grubu, kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek puan sıra numaralarına sahip olduğu söylenebilir ($U=81,00$, $z=-2,189$, $p=0,029$).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın ilk alt probleminde okuma çemberi yönteminin eleştirel okumaya etkisi araştırıldı. Elde edilen nicel verilerle deney grubunun ön test ve son test eleştirel okuma puanlarındaki değişim incelendi. Her ne kadar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıra ortalamaları pozitif olanların lehine olsa da söz konusu bu değişim anlamlı değildir.

Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması için kullanılan Mann Whitney-U Testine göre ön test aşamasında iki grubun eleştirel okuma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Son test aşamasında ise deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade etmektedir. Ancak deney grubu lehine olan bu farklılaşma anlamlı değildir.

Nicel verilerden elde edilen bu sonuçlar düşünüldüğünde okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alanyazın tarandığında okuma çemberi yöntemine ilişkin çalışmaların çoğunun okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Avcı ve Yüksel (2011), Avcı vd. (2013), Karatay (2017), Sarı vd. (2017), Balantekin (2016), Kaya Tosun (2018) yapmış oldukları araştırmalarda okuma çemberi yönteminin çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Eleştirel okumanın, okuduğunu anlama becerisine göre daha üst düzey bir zihinsel beceri olması bu farklılaşmanın sebebi olabilir.

Eleştirel okuma becerisi ile okuma çemberinin bir arada incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Karatay (2015) yapmış olduğu çalışmada okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme becerisine yönelik olan uygulamaları hakkında bilgi verip bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sunabileceğini ortaya koydu. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bazı araştırmalar, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Tan Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019; Rokhayati ve Alvionita, 2022; Çakmak, 2022). Yaptığımız çalışmanın sonuçları

ile benzer çalışmalar arasındaki bu uyumsuzluğun, hedef kitlelerin sosyo-ekonomik durumları, demografik yapıları ile beceri gelişimindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına okuma çemberi yönteminin anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Özbay ve Kaldırım, 2015; Baki, 2022). Yapmış olduğu araştırmada Baki (2022), okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ölçeğinin toplamı ile benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımlarda bulunma, değerlendirme alt boyutlarında anlamlı ilerlemeler sağladığını belirlerken, sorgulama ve analiz alt boyutlarında manidar bir gelişim tespit edememiştir. Bu çalışmaların hedef kitlesini oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının yaş itibarıyla okuma deneyimlerinin fazlalığı ve üst düzey bilişsel becerilerin gelişme düzeylerinin; ortaokul öğrencilerine kıyasla daha üst seviyede olması iki farklılaşmanın sebebi olarak görülebilir.

Ayrıca Rokhayati ve Alvionita (2022) tarafından yapılan çalışma, okuma çemberinin çevrimiçi şartlarda uygulanması ile benzerlerinden ayrılmaktadır. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okumalarının gelişimine katkı sunması dikkat çekicidir. Bu durum, son yıllarda çeşitli sebeplerle başvurulmuş uzaktan ya da hibrit eğitim süreçlerinde okuma çemberi yöntemini ön plana çıkarabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi saptanmaya çalışıldı. Araştırmada elde edilen nicel verilere bakılarak deney grubunun ön test ve son test okumaya ilişkin tutum puanlarındaki değişim incelendi. Bu rakamlar okuma çemberi uygulamasının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına çok sınırlı bir katkısının olduğu saptandı. Ancak bu katkı anlamlı bir ilerleme değildir.

Okuma çemberi yöntemini kullanan deney grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanı ile Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretimi alan kontrol grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşıldı. Ancak deney grubunun deney öncesi ve sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu bulgular sonucunda okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yine Yardım (2021) tarafından yapılan araştırmanın da benzer sonuçları ortaya koyduğu görüldü. Bu durumda yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki benzer çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Ayrıca Kaya Tosun (2018) okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonuna anlamlı bir etkisinin olmadığını, Topçam (2019) ise motivasyonu anlamlı bir şekilde arttırdığını saptamıştır. Bu farklılaşmaya aynı kitapların hem deney hem de kontrol grubu tarafından okunmuş olmasına bağlanabileceği gibi hedef kitlelerinin farklı okuma deneyimlerine sahip olmalarıyla da açıklanabilir.

Anlamlı olmasa da kısmi artışların oluştuğunu ortaya çıkardığımız sonuçlardan ve alanyazındaki benzer çalışmalardan hareketle okuma çemberi yönteminin okuma etkinliklerinde, eleştirel düşünme ve okuma çalışmalarında kullanılması önerilebilir. Yine kitap okumayı daha ilgi çekici hale getirmek isteyen sınıf, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine bu yöntem önerilebilir. Ayrıca okuma çemberi yönteminin önemli bir parçası olan okuyucu rolleri Türkçe derslerindeki okuma ve dinleme metinlerinin işlenişinde işe koşulabilir. Bunların yanı sıra uzaktan ya da hibrit eğitim süreçlerindeki okuma becerisine yönelik derslerde de kullanılabilir.

Literatürdeki araştırmaların tamamına yakını okuma becerisine ilişkindir. Fakat farklı dil becerileri ile okuma çemberi yöntemi bir araya getirilebilir. Bu yöntemin konuşma, yazma, dinleme gibi temel dil becerilerinin gelişimine etkisi olup olmadığı araştırmalara konu 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada kullanılan veriler 2020 yılı öncesinde elde edildiği için etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların çalışmaya katkısı eşit orandadır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Avcı, S., Baysal, N. G., Mehtap, Y. A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 535- 550.
- Avcı, S., Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1285- 1300.
- Avcı, S., Yüksel, A., Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(11), 277-301.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı. *Bilig*, (59), 67-96.
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten Dergisi Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı*, 54(2006/1), 55-80.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğanay, A. (2007). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Jacques, R. Y. (1980). *The effect of instruction in certain critical reading skills on the reading ability of college freshmen*, Boston University School of Education Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Boston.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-109.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim*, 45(208), 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Köse, N. (2006). *Dosyalama tekniği uygulaması ve değerlendirmesinin İngiliz dili eğitimi bölümü öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberinin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rokhayati, T. ve Alvionita, E. (2022). The use of online literature circles to enhance the students critical reading skill. *Journal of Languages and Language Teaching*, 1(10), 94-101.
- Pilav, S., Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Sarı, T., Kurtuluş, E., ve Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Sevim, O. (Ed.) ve Söylemez, Y. (Ed.). (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tan Hatun, E. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Extended Abstract

Introduction

Critical reading can be defined as a disciplined process of thinking and evaluating what one reads (Unal, 2006: 103), where the reader actively constructs meaning (Bean, Chappell, and Gillam 2002, as cited in Ozudogru, 2016: 113), and engages in a communicative interaction with the text (Ozdemir, 2018: 18). With its complex and multifaceted nature, many concepts find their place in critical reading processes. Çiftçi (2006) listed the fundamental concepts of critical reading as attention, skepticism, questioning and awareness of one's own competencies or inadequacies. Equipped with maximum attention and skepticism, the reader's questioning and inquiry directed towards themselves or the text will allow for a higher quality and comprehensive process of understanding to be constructed.

There are many strategies that can be used in critical reading processes, such as paying attention to keywords, taking notes on page breaks, reflecting on values and beliefs, evaluating the thesis of the text, and comparing the text with other sources (Doğanay, 2007: 290-292). Depending on the reader's reading level, purpose, or the nature of the text, these strategies can be applied alone or in combination. This highlights the necessity of a conscious and planned approach in the process of critical reading.

There are many different methods, techniques, and strategies used in reading education. One of the techniques that has emerged in this context is the reading circle. Also known as literature circles, this method is based on group work and discussion activities (Smith, 1982, as cited in Avcı et al., 2010: 7). The reading circle method is a way for students to discuss sections they have individually read in groups formed around books they have selected, at regular intervals (Avcı et al., 2010: 6). Pilav and Balantekin (2017) emphasize that the reading circle is similar to a book club application, but with the addition of teacher guidance.

The aim of the reading circle is to cultivate good readers who use questioning-based strategies while reading and can comprehend different views by evaluating them (Sevim and Söylemez, 2018: 249). This method, which aims to raise quality readers, demonstrates that it is nourished by interactive and transformative reading models, as well as social constructivism theory (McElvain, 2010, as cited in Doğan et al., 2018: 751).

One of the most important aspects of reading circles is the use of reading roles, with four fundamental roles in this practice: discussion director, questioner, connector, and artist. It is mandatory to perform these roles every week during the reading circle. In larger reading groups, participants who are missing may be assigned auxiliary roles. Possible auxiliary roles in a reading circle include summarizer, word hunter, scene setter, researcher, character master, observer and film critic. Each student should take on these roles alternately.

Another feature that sets reading circles apart from others is the group project tasks performed after individual reading and group discussions. The contributions of methods and techniques like reading circles to reading comprehension skills are evident (Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018; Karatay, 2017; Doğan et al., 2013; Avcı and Yüksel, 2011). Karatay (2015: 13) also notes that the reading circle method can contribute to the development of critical thinking skills. As a result, the potential effects of the reading circle method on the development of critical reading skills are worth investigating.

This study aimed to determine the impact of the reading circle method on students' reading attitudes and critical reading skills. The literature review revealed that most of the studies on the reading circle method focused on reading comprehension skills (Avcı and Yüksel, 2011; Avcı et al., 2013; Karatay, 2017; Sarı, Kurtuluş and Yücel-Toy, 2017; Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018). Özbay and Kaldırım (2015) investigated the effect of the method on teacher candidates' critical reading self-efficacy. To our knowledge, there was no study on the impact of this method on the development of critical reading skills of middle school students. This research was believed to contribute to the literature in this regard. The problem statement of the present study was expressed as "What is the effect of the reading circle method on students' attitudes towards reading and critical reading skills?" and the following sub-problems were identified.

1. Can the reading circle method have an impact on students' critical reading skills?
2. Can the reading circle method have an impact on students' attitudes towards reading?

Method

This study utilized a pre-test, post-test, and control group quasi-experimental design to measure the effects of the reading circle method on the dependent variables of "attitude towards reading" and "critical reading skills" through observations of the independent variable of the reading circle method in both the experimental and control groups. The study group for this research consisted of 7th-grade students attending a state lower secondary school in Yahşihan district of Kırıkkale province. The experimental group was composed of 17 students, nine of whom were female and eight were male, while the control group was composed of 17 students, 10 of whom were female and seven were male. The success rate of the experimental group in the Turkish language class was 100%, with an average score of 78.51. The success rate of the control group was 94%, with an average score of 77.26 in the Turkish language class. It was understood that the experimental and control groups were similar in terms of the number of students, gender distribution, and Turkish language class success rates and average scores.

In this study, quantitative data were collected through pre-test and post-test using the "Attitude Scale towards Reading " and "Critical Reading Scale" prepared by Ünal (2006) from 34 students studying in the 7th grade. Non-parametric tests were used due to the limited number of data points and some dependent variables not following a normal distribution. Non-parametric tests use the median parameter, which is the middle value of a series of values, and the sequence number values of these series values when they are sorted from largest to smallest. A statistical significance level of 0.05 was used in all tests. The Mann-Whitney U test was used to evaluate whether there was a difference in scores between independent groups (experimental and control groups). The Mann-Whitney U test compares the median values of the groups (Kalaycı, 2006: 99). The Wilcoxon signed-rank test was used to evaluate whether there was a difference in scores between matched groups (pre-test and post-test). The Wilcoxon signed-rank test investigates whether there is a change in the ranking values between two measurement times (Kalaycı, 2006: 104).

Result and Discussion

According to the quantitative data obtained in the present study, the changes in the critical reading scores of the experimental group in the pre-test and post-test were examined. Although the Wilcoxon signed-rank test favored those with positive median ranks, this change was not statistically significant ($z = -1.540$, $p = 0.124$). According to the Mann-Whitney U Test, which was used to compare the critical reading score means of the experimental group, where the reading circle method was applied, with those of the control group, there was no significant difference between the two groups' critical reading score means in the pre-test phase ($U = 108.5$, $z = -1.242$, $p = 0.214$). Additionally, in the post-test phase, it was seen that the critical reading score distribution of the students in the experimental group reflected slightly higher scores compared to the control group. However, this difference in favor of the experimental group was not statistically significant ($U = 141.0$, $z = -0.121$, $p = 0.904$).

Based on the quantitative data obtained in this research, the change in attitude scores towards the reading of the experimental group's pre-test and post-test were examined. These numbers showed that the reading circle method had a very limited contribution to the attitudes of seventh-grade students towards reading ($z = -0.758$, $p = 0.448$). However, there was a statistically significant difference between the post-test attitude scores of the experimental group that used the reading circle method and the control group that received Turkish language instruction as prescribed by the curriculum ($p < 0.05$). However, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test attitude scores of the experimental group ($p > 0.05$). As a result of these findings, it could be said that the reading circle method did not have a significant effect on the attitudes of seventh-grade students towards reading. To our knowledge, there was no study in the literature attempting to measure the effect of the reading circle method on reading attitudes. However, Kaya Tosun (2018) found that the reading circle method did not have a significant effect on students' reading motivation. The fact that the same books were read by both the experimental and control groups was seen as the reason for this. This situation revealed that the two studies were similar to each other.



Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

*Aslı MADEN**

*Aydın ÖNAL***

Öz

Araştırmada, okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarının ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerini karşılama açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Giresun ilindeki bir ortaokulda farklı sınıf seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8) eğitim gören öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın materyalleri de aynı ortaokulun kütüphanesinde ve sınıf kitaplıklarında bulunan kitaplardan oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma eğilimleri, *Okuma Eğilimi Anketi* aracılığıyla toplanmıştır. Kütüphane ve kitaplıklardaki kitapların tür, konu ve yazar bilgileri araştırmacılar tarafından *Kitap Sınıflama Formu*'na işlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma eğilimini destekleyen kitapların okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarında yeterince yer bulmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin tercih etmedikleri kitapların kütüphanede ve kitaplıklarda daha fazla bulunduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar okul kütüphanesindeki ve sınıf kitaplıklarındaki kitapların tür, konu ve yazar açısından öğrencilerin okuma eğilimlerini yeterince karşılayamadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğilimi, okul kütüphanesi, sınıf kitaplığı, okuma alışkanlığı

Evaluation of School Libraries and Classroom Libraries According to Lower Secondary School Students' Reading Tendency

Abstract

The objective of this research was to evaluate school libraries and classroom libraries in terms of meeting the reading tendencies of lower secondary school students. The research was carried out according to the screening model, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research was randomly chosen from students studying at different grade levels (5, 6, 7 and 8) in a lower secondary school in Giresun. The materials of the research consisted of the books in the school library and classroom libraries. Reading tendencies of the students were collected using the *Reading Tendency Questionnaire*. The genre, topic and author details of the books in the school and classroom libraries were entered into the *Book Classification Form* by the researchers. As a result of the research, it was found out that the number of the books that supported the reading tendency of the students was not sufficient in the school library and classroom libraries. On the contrary, it was revealed that the number of the available books that students did not prefer was more in the school library and in the classroom libraries. The results indicated that the books in the school library and classroom libraries failed to meet the reading tendencies of the students adequately in terms of genre, topic and author.

Keywords: Reading tendency, school library, classroom library, reading habit

* Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bayburt, aslimaden@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3336-0198

** Türkçe Öğretmeni, Batum Türk Çok Programlı Anadolu Lisesi, Batum/Gürcistan, aydnonall@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-0930-9122

Giriş

Okuma becerisi, basılı ve elektronik kaynaklardaki bilgileri algılayıp çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek anlamlandırmaya dayanır. “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişmesini sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olur” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 6). Okuma “bireylere sürekli öğrenmenin kapılarını açan, bilgiye ulaşmayı sağlayan ve öğrenme-öğretim sürecinin temelini oluşturan becerilerden biridir” (Balci, Uyar ve Büyükkiz, 2012, s. 966). Diğer taraftan bir öğrenme ve bilgi edinme yolu olarak okuma, birçok zihinsel işlemi veya düşünme becerisini işe koşarak bireyin zihinsel gelişimini destekler.

Okuma, eğitim ve kültür edinme açısından da önemlidir. Nitekim eğitimin nihai hedefi, okuyan ve okuduklarından hareketle duygu ve düşüncülerini ifade edebilen, okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmiş, yaşadığı topluma ait kültürel değerleri kazanmış bireyler yetiştirmektir. Toplumsal ilerleme ve teknolojik anlamda gelişme, okuyan toplulukların elde edebileceği bir ayrıcalık olarak görülmektedir. Çünkü okuma becerisinin gelişmesi, yaratıcılık ve üretkenliği de beraberinde getirmektedir. Ayrıca okuma, ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder. Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar, eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır, söz dağarcığını zenginleştirir, yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir, dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder, yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur (Temizkan, 2007, s. 21). Bunun için “çağdaş, yaratıcı düşünceye sahip, üretken, eleştirici, yapıcı, özgür düşünceye sahip bireylerden oluşan bir toplum yaratmak için, bireylere öncelikle okuma bilinci verilmeli. Zira toplumun gelişmelere değişmelere kolaylıkla uyum sağlaması, böyle bir bilincin aşılması ile olanaklıdır.” (Bircan ve Tekin, 1989, s. 398). Zaten okuma becerileri “kişilik gelişimi, toplumla sağlıklı ilişkiler kurma ve günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir” (Güneş, 2016, s. 128). Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi hususunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da vazgeçilmez bir eğitim aracı oluşudur (Coşkun, 2002, s. 7). Nitekim okulda edinilen bilgilerin birçoğu okuma becerisi sayesinde. Bireysel ve sosyal yaşam için yadsınamayacak önem arz eden okuma, ilkökul sıralarından ilk okuma ve yazma evresinden başlanmak suretiyle aşamalı biçimde geliştirilen bir dil becerisidir. Bu becerinin alışkanlığa dönüştürülmesi okuma eğitiminin temel hedeflerindendir.

Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık, bir davranış huy edinme ve sürekli yapma hâlidir. Okuma alışkanlığı ise “kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu oluşan okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır” (Tanju, 2010, s. 31). Diğer bir ifade ile okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim olarak algılaması ve süreklilik içinde sürdürmesidir. Okumanın alışkanlığa dönüşmesinde kişisel etkenler, aile, okul, çevre ve kitaplar başlıca unsurlardır. Kitap sevgisinin ve okumanın çokça yer bulduğu rol model bir aile ortamında büyüyen bir nesil gerçek manada okur olacaktır. Bu bağlamda çocuğun davranışlarında “ebeveynler güçlü modellerdir. Çocuklar doğal olarak ebeveynlerini genelde taklit etmektedirler. Bu nedenle, ebeveynler kitap okuyarak ve kütüphaneye giderek çocuklarına bu konuda da olumlu modellik yapmalıdırlar” (Yılmaz, 2004, s. 118).

Okuma aile ve toplumun alışkanlıklarından birisi olduğunda, sonraki nesillerin kitap okuma alışkanlığı kazanması kolaylaşacaktır. Ancak Türkiye’de okuma alışkanlığı ve oranları oldukça düşüktür. Türkiye’nin okuma alışkanlığını ortaya koyan kapsamlı istatistiksel veriler mevcuttur. Bunlardan *Türkiye’yi Anlama Kılavuzu* (Ipsos, 2018) araştırması sonuçlarına göre katılımcıların %35’inin kitap, %45’inin de hiç dergi okumadığına ve en sık yapılan aktivitenin de %83 ile televizyon izlemek olduğuna ulaşılmıştır. Yine Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2021 yılı verilerine göre halk kütüphanelerine üye sayısı 4 milyon 898 bin 744’tür (TÜİK, 2021). Bu oranın ülke nüfusuna göre oldukça az olduğu ortadır.

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

Bu araştırmaların yanı sıra Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yapılan Türkiye *Okuma Kültürü Haritası* adlı araştırmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. Kitap rastgele seçilip, düzensiz okunuyor.
2. Kitap, en çok okunan basılı materyaldir.
3. Yılda ortalama 7.2 kitap okunuyor.
4. En çok tavsiye edilen kitaplar okunuyor.
5. Düzenli olarak izlenen yazar yok.
6. Kitap seçiminde yayınevi tercihi yapılmıyor.
7. Halk kütüphanelerinin varlığı biliniyor.

Yıllık kişi başına 7.2 kitap okunması, okuma alışkanlığının Türkiye’de ne kadar düşük olduğunu göstermektedir. Bu kitap okuma oranı ile eğitim, kültür ve politik anlamda hedeflenen amaçları yakalamak çok zordur. Alanyazında okuma alışkanlığının tespitine yönelik yapılan çalışmalarda da (Sevgi ve Karakaya, 2021; Elkatmış, 2021; Yıldırım, 2019; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Tosunoğlu, 2002; Özbay vd., 2008; Odabaş vd., 2008; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Arıcı, 2005; Topçu, 2005) Türkiye’de okuma alışkanlığının düşük olduğu ve yeterli olmadığı, kitap tüketiminin ve kitaba duyulan ilginin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencileri veya yetişkinleri okumaktan ve okuma alışkanlığını kazanmadan alıkoyan birçok etken mevcuttur. Çocuk Vakfının *100 Temel Eser Raporu*’nda, okuma alışkanlığını engelleyen nedenler belirtilmiştir. Bunlar; sözlü kültür geleneği, zihniyet, toplumsal kabuller, eğitim, ekonomi (yoksulluk), zaman ve dönem, medya (özellikle televizyona bağlı). Okumayı engelleyen kitap sevgisini azaltan bu etkenlere yönelik gerekli adımlar atıldığı takdirde Türkiye’de okuyan, okumayı bir alışkanlık ve ihtiyaç hâline getiren birey sayısı artacaktır. Bu noktada ilk olarak okul çağındaki öğrencilerin okumaya yönlendirilmesi ve okumayı sevmeleri sağlanmalıdır. Zira “herkesin mutlaka severek okuyabileceği kitap/kitaplar vardır. Okumayı sevdirmek için, bireylere, onların ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde, bir kitabı okuyup bitirme ve bundan hoşnut olma hissi tattırılabilir. Bunun için öğrenciler, sevebilecekleri kitaplarla tanıştırılmalıdır” (Arıcı, 2008, s. 98). Öğrencilerin okuma eğilimlerine uygun, sevebilecekleri kitaplarla buluşmasında aileler ve öğretmenler belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda ailelerin ve öğretmenlerin kitap türlerine yönelik farkındalığa sahip olması, güncel kitapları takip etmesi ve öğrencilerini kitaplarla buluşturacak çeşitli etkinlikler düzenleyebilmesi önemlidir.

Okuma Eğilimi

Eğilim, Türkçe Sözlük’te (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011) “bir şeyi sevmeye, istemeye ya da yapmaya içten yönelme, insanı birtakım şeylere yönelten içtepî” (s.760) olarak tanımlanmaktadır. Cevizci (1999) eğilimi; “Bir şeyde, bir nesnede potansiyel olarak bulunan nitelik. Bir cismi herhangi bir nesneye doğru harekete geçiren güç ya da etki. İnsanın etkinliğini çoğunluk haz sağlayan amaçlara doğru yönelten güç. Var olan bir şeyde o şeyin durumunu değiştirmeye yönelik potansiyel. İnsanları belli davranışlara yönelten duygu ve güç” (s. 283). Eğilim, kişinin doğuştan veya çevresel etkenler nedeniyle oluşturduğu değer ve düşünce yapısı çerçevesinde herhangi bir varlığa veya harekete yönelişini ifade eder. Eğilim, belli bir amaca ve ihtiyaca yöneliktir. Okuma da belli bir amaca ve ihtiyaca yöneliktir. Kişiler, kimi zaman boş zaman aktivitesi kimi zaman araştırma, ödev, ders vb. kimi zaman da işle alakalı nedenler doğrultusunda okur. Okuma hangi amaçla olursa olsun önemli olan bunun alışkanlık hâline gelmesidir. Bireyin okuma faaliyetinin düzenli ve alışkanlık boyutunda olmasında motivasyon, tutum ve ilgi önemlidir. Bu unsurlarla beraber bireyin eğilimleri de okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici olmaktadır. “Çocukların ilgi duymadıkları, beğenmedikleri, okuma zevkleri ile bağdaşmayan alanlarda kitap okutmak faydadan ziyade zarar getirecektir. Çocukların okuma eğilimlerinin bilinmesi çocuk edebiyatının şekillenmesine, sınıf ve okul kitaplıklarında yer alacak kitapların seçimine olumlu katkılar sağlar” (Tosunoğlu, 2002, s. 549). Nitekim çocuklara sevmediği ve beğenmediği kitapları okutmaya zorlamak onları okumaya alıştırmak yerine uzaklaştıracaktır. Bu yüzden onların okuma eğilimlerinin bilinmesi ve eğilimlerine uygun kitaplarla karşılaşmalarının sağlanması önemlidir. Bununla beraber okuma eğilimi ve ilgisi “yaş, cinsiyet, eğitim, ortam gibi değişkenlerden etkilenmekte ve derinliği kişiye göre değişmektedir. Bu süreç çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerlemekte ve her dönem değişiklik göstermektedir. Özellikle çocukların okuma ilgileri gelişim

sürecine bağlı olarak sık sık değişmektedir. Erken yaşlarda çocuğun ilgisi temel gereksinimlere dayalı olup duyusaldır” (Güneş, 2017, s. 123). Çocukların yaşları ilerledikçe temel ihtiyaçların yerini çevreyi keşfetme ve merak alır. Çocukların içinde bulundukları dönemlerin özelliklerini yansıtan, eğilimlerine uygun kitaplara erişebilmeleri okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazanılmasını kolaylaştıracaktır.

Yapılan araştırmalarda (Batur, Özcan ve Sağcan 2019; Aytaş ve Altunbay, 2016; Bınarbaşı, 2006; Arıcı, 2005) okuma eğiliminin oluşmasında çeşitli etkenlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmalar bağlamında okuma eğilimi üzerinde beş ana unsurun ön plana çıktığı anlaşılmaktadır: Bireysel-soyaçekim (*zekâ, bedensel ve psikolojik durum, cinsiyet*), aile (*eğitim düzeyi, maddi durum, kitap okuma sıklığı, kitaplık, tv izleme, internet alışkanlığı*), çevre (*çevrenin kültürel düzeyi, çevrenin okuma durumu, kitaba ve kütüphaneye erişim imkânı*), okul (*Okul ve sınıf kitaplığı, kitaplıklardaki eserlerin tür ve sayısı, kitap okuma kültürü, kitap okuma ile ilgili faaliyetler*) ve kitap (*kitabın türü, konusu, sayfa sayısı, kapağı, adı, yazarı vb.*).

Kütüphaneler ve Sınıf Kitaplıkları

Yeni nesillerin toplumların hafızası konumunda olan kütüphanelerden yararlanmasını sağlamak için teşvik edici etkinliklere ihtiyaç vardır. Okullarda bulunan kütüphaneler, bu ortamların kullanımına dair alışkanlık kazandırmada önemli role sahiptir. Okul kütüphaneleri, okul ile iç içe bir yaşam alanı olarak tasarlanmalıdır. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı da öğrencileri okumaya motive etmek amacıyla okullarda kütüphane ortamlarını düzenleyici tedbirler almaktadır. Özellikle uygun fiziki şartlara sahip okullarda Z-kütüphaneler açılmaktadır. Z-kütüphane uygulaması ile kütüphaneler, öğrencinin kitap alıp okuyabileceği ve rahatça vakit geçirebileceği sosyal alanlar hâline getirilmektedir.

“İyi okur yetiştirmek için okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarımızı donanımlı okul kütüphaneleriyle tanıştırmalı ve buluşturmalıyız. Zira her okulda öyle ya da böyle bir kitaplık/kütüphane vardır. Taşınalı eğitim sisteminde köyden okula, okuldan köye götürülen ve başka bir yerde kitap/kütüphane görme şansı olmayan çocukları düşününce, okul kütüphanesinin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkıyor. Çocuklara tam zamanlı çalışan, donanımı yeterli, kütüphaneci öğretmeni olan okul kütüphanelerini kazandırabilirsek; ülkedeki okuma sorununa neşter vurulmuş olur. Okul kütüphanelerinde Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri ile gençlerin bir araya geldiği kitap kulüpleri ve gençlik kulüpleri oluştuğunda okuma probleminin çözümü için doğru yola girilmiş olur.” (Akman ve Akman, 2017, s.285)

Kütüphanelerde kitap havuzu oluşturulurken “öğrencilerin okumaya yönelik kişisel eğilimleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin ilgi, merak ve hobileri doğrultusunda hikâye, roman, dergi, gazete, oyunlar, bulmaca vb. farklı yayın türleri temin edilmelidir. Öğrencilerin tercih ettikleri yayınları okumalarına fırsat verilmelidir” (Yıldız ve Akyol, 2011, s. 811). Kütüphanelere göre daha az kitap bulunduran daha çok öğrenci ve öğretmenlerin tercihi göre oluşturulan sınıf kitaplıklarından da öğrenciler faydalanmaktadır. Sınıf kitaplıkları da öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmede etkilidir. Sınıf kitaplıkları öğrencilerin daha çok vakit geçirdiği sınıf ortamında olduğu için hem daha çok benimsenmekte hem de kitaplara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan sınıf kitaplığı oluşturulurken daha özenli davranılmalıdır.

Türkçe öğretim programında belirtildiği gibi okumaktan ve öğrenmekten zevk alan bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak için okuma alışkanlığının bireylere kazandırılması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı, toplumsal gelişmişlik ölçütü olarak dikkate alınmakta ve okuma alışkanlığı ile gelişmişlik düzeyi arasında önemli bir ilişki olduğu bilinmektedir (Aşıcı ve Özarslan, 2002; Şahin, İşcan ve Maden, 2009; Yılmaz, 2015). Okul kütüphaneleri ve kitaplıklarının doğru eserlerle donatılabilmesi için öncelikle öğrencilerin okuma eğilimleri tespit edilmelidir. Bununla birlikte günümüzde öğrencilerin ilgileri ve tutumları sık sık değişmektedir. Bu değişimin temel sebebi, öğrencilerin iletişim teknolojileriyle iç içe olması, daha fazla dijital içeriğe erişebilmesi ve bu içerikleri daha hızlı tüketebilmesidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim ve sosyal yaşama etkileri öğrencilerin okuma alışkanlığını da etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma eğilimlerinin sık sık belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ait olduğu kuşaklar da okuma eğilimlerinde belirleyici olmaktadır. Çünkü farklı kuşaklar, farklı sosyal, kültürel ve teknolojik koşullara maruz kalmış oldukları

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

için okuma alışkanlıkları da bu koşullara göre şekillenmiştir. Bu bakımdan farklı kuşakların ne tür kitaplara, konulara ve yazarlara eğilim gösterdiklerinin bilinmesi okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin okuma eğilimlerine ve eğilimlerinde yaşanan değişimlere uygun olarak okuma alışkanlığı kazandırmada önemli işlev üstlenen kütüphane ve sınıf kitaplıklarına kitap seçilmesi, sürekli dinamik biçimde güncellenmesi büyük bir değer taşımaktadır. Nitekim konuyla ilgili araştırmalar kütüphane ve kitaplıkların öğrenci tercih ve eğilimlerini yeterince desteklemediğini ortaya koymaktadır (Balci, 2009; Dündar ve Maden, 2019; Şahin, İşcan ve Maden, 2009). Bu nedenle var olan durum tespit edilmeli ve öğrencilerin okuma eğilimlerine ve çağın şartlarına göre sürekli güncellenen kitapların olduğu kütüphaneler ve sınıf kitaplıkları oluşturulmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerini karşılama açısından değerlendirmektir. Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Okul kütüphanesinde yer alan kitaplar öğrencilerin okuma eğilimlerini karşılamada yeterli midir?
- 2) Sınıf kitaplıklarında yer alan kitaplar öğrencilerin okuma eğilimlerini karşılamada yeterli midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılabilir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Buna uygun olarak araştırmada, ortaokul öğrencilerin okuma eğilimleri ile kütüphane ve sınıf kitaplıklarındaki var olan durumun betimlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Giresun ilinde bulunan bir ortaokuldaki öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda farklı sınıf seviyelerini temsil edecek dağılıma sahip 453 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın materyali ise aynı okulun kütüphanesinde ve sınıf kitaplıklarındaki kitaplardan oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkesi dikkate alınmıştır. Ancak okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarına sahip olma durumu ile okul kütüphanesindeki kitaplara ilişkin veri kayıt sisteminin bulunması da önemsenmiştir. Bu doğrultuda, Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden çalışma için gereken izinler alınmış, okul idaresi aracılığıyla da kütüphane ve kitaplıklara dair verilere ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından birbirine benzer dağılıma sahip olması dikkate alınmıştır. Öğrencilerin sınıflara dağılımı 5. sınıfta 115, 6. sınıfta 124, 7. sınıfta 112 ve 8. sınıfta 101'dir. Yine öğrencilerden 222'si kız, 231'i ise erkektir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri *Okuma Eğilimi Anketi* ve *Kitap Sınıflama Formu* ile toplanmıştır. Öğrencilerin okuma eğilimlerini tespit etmek için *Okuma Eğilimi Anketi* kullanılmıştır. Anketin geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Okuma Eğilimi Anketi'nin geliştirilmesi sürecinde alanyazındaki ilgili akademik çalışmalar (Arıcı, 2005; Batur, Özcan ve Sağcan, 2013; Balci, 2009; Bayis, 2010; Yücebaş, 2017) incelenmiştir. İlgili araştırmalarda kullanılan ölçme araçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından okuma eğilimini belirlemeye yönelik 9 (kısaca cevaplı ve açık uçlu) soru içeren taslak anket oluşturulmuştur. Anket taslağının kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak için Türkçe eğitimi uzmanlarının (n=2) görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ankette 3 soru çıkartılmıştır. Bu şekilde oluşturulan taslak ankette; konu, tür, yazar, sayfa sayısı, kapak tipi ve en çok sevilen kitap maddeleri bulunmaktadır. Anketlerde soruların anlaşılabilirliğinin, cevaplanabilirliğinin, amaca uygunluğunun ve

güvenirliğinin belirlenmesi için yapılan ön uygulama örneklem büyüklüğünün yaklaşık %5'i kadar bir grupta yapılabilmelidir (Büyüköztürk, 2005). Bu ölçüt dikkate alınarak taslak anket farklı sınıf seviyelerindeki 30 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar karşılaştırılmış ve soruların yukarıdaki özellikleri sağladığı sonucuna varılmıştır.

Pilot uygulama sonrasında soru sayısında bir değişikliğe gidilmemiş ancak öğrenci dönütlerinden hareketle maddelerin anlaşılabilirliğine dair ifade değişiklikleri yapılmıştır. *Kitap Sınıflama Formu* ise araştırmacılar tarafından kontrol listesi şeklinde düzenlenmiştir. Anketin ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerini, formun ise kitapların özelliklerini belirlemede yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, ölçme aracı Türkçe öğretmenleri tarafından veri toplama sürecinde uygulanmıştır.

Okul kütüphanesindeki kitaplarla ilgili bilgiler kütüphane kitap takip programından, sınıf kitaplıklarındaki kitaplara ilişkin bilgiler ise e-okul veri tabanı üzerinden elde edilmiştir. Kütüphane ve kitaplıklardaki kitaplar araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kitap Sınıflama Formu*'na kodlanmıştır. Formun hazırlanmasında araştırma amaç ve alt problemleri temel alınmıştır. Sınıflama formunda kitaplara dair yazar, konu, tür, sayfa sayısı ve kapak tipi şeklinde ölçütler bulunmaktadır. Bu verilerden tür, konu ve yazar bilgileri analiz sürecinde kullanılmıştır. Taslak sınıflama formunun geçerliğini sağlamak için araştırmacılar dışında 2 Türkçe eğitimi alanı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, taslak formun kitapları kodlama ve kategorilere ayırmada yeterli olacağına karar verilmiştir. Bununla birlikte taslak form, tesadüfi olarak seçilen 10 kitabın sınıflandırılmasında pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama verilerinden yararlanılarak ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için iki değerlendirici arasındaki tutarlılığa (görüş birliği+görüş ayrılığı) bakılmıştır. Bunun değerlendirici formları karşılaştırılmıştır. Bahsedilen işlemlerin sonucunda formun kullanılabilirliği kontrol edilmiş ve veriyi sınıflandırmada yeterli olacağı öngörülerek analize geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri çözümlenirken doküman analizi tekniği kullanılmıştır. *Okuma Eğilimi Anketi* ve *Kitap Sınıflama Formu*'ndan elde edilen verilerden sadece kitapların türlerine, konularına ve yazarlarına ilişkin analiz yapılmıştır. Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

İlk olarak kütüphane ve kitaplıklardaki kitapların tür, konu ve yazar özellikleri *Kitap Sınıflama Formu*'ndan hareketle araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanarak kategorilere ayrılmıştır. Veriler en çok tercih edilen tür, konu ve yazardan en aza doğru sıralanmıştır.

İkinci olarak *Okuma Eğilimi Anketi*'nde öğrencilerin, tercih ettikleri kitapların türleri, yazarları ve konuları en çok tercih edilenden en aza doğru sıralanmıştır. Ancak bu sıralama yapılırken öğrencilerin yazar, tür ve konu ile ilgili birden fazla tercihleri de dikkate alınmıştır.

Üçüncü olarak öğrencilerin tür, konu ve yazar eğilimleri ile kütüphane ve kitaplıklardaki kitapların özelliklerine dair frekans değerleri karşılaştırılmıştır. Ancak öğrencilerin en çok tercih ettiği yazarlar ile kütüphane ve kitaplıklarda bulunan yazarlar arasında karşılaştırma yapılırken ilk 10 yazar dikkate alınmıştır.

Araştırmanın şeffaflığına da dikkat edilerek veri setinin nasıl oluşturulduğu, verilerin analizinde ne tür bir sıra izlendiği gerçekçi ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Son olarak, çalışmanın sunumunu anlaşılır kılmak için tablolara yer verilip frekans değerlerinden faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla ilk olarak alan araştırması yapılmıştır. Bu işlemin ardından veri toplama aracıyla ilgili alan uzmanlarının görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılarak aracın araştırma amacına uygunluğu kontrol edilmiştir.

Elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için de bir dizi çalışma yapılmıştır. Baxter ve Jack'in, (2008) belirttiği üzere bir araştırmanın güvenilirliği zamana göre değişmezliği, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyumu ve iç tutarlılığının sağlanması ile mümkündür. Bu kapsamda çalışma sürecinde kategorilere ne kadar tutarlı kodlama yapıldığı ve zaman içinde gözden kaçan verilerin olup olmadığını tespit etmek için araştırma kapsamındaki öneriler 3 hafta arayla kodlayıcılar tarafından iki

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

kez okunarak kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanan veriler daha sonra birleştirilmiş, bu şekilde çalışmanın nihai verileri oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra iç güvenirliği sağlamak için doğrudan aktarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca verilerin analizi esnasında bir nitel araştırma uzmanı yardımıyla kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlığın Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) güvenirlik formülüne göre (Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) 0.90 olduğu 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

Araştırmanın verileri, 29.03.2018 tarihli Giresun Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile toplanmıştır. Çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında, okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarının ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından karşılama durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul kütüphanelerinin öğrencilerin okuma eğilimlerini karşılama durumu

Araştırmanın birinci alt problemine bağlı olarak okul kütüphanesindeki kitapların öğrencilerin okuma eğilimlerini karşılamasına dair bulgular kitapların türü, konuları ve yazarları açısından değerlendirilmiştir.

Tür açısından karşılama durumu

Okul kütüphanesinde yer alan kitapların ve öğrencilerin tercihlerinin tür bakımından karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Okul kütüphanelerinin tür açısından okuma eğilimini karşılama durumu

Öğrenci Tercihleri			Okul Kütüphanesi	
Sıra	Tür	f	Tür	f
1	Hikâye	210	Hikâye	403
2	Roman	189	Kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb.)	158
3	Efsane	158	Roman	120
4	Fıkra	115	Dini	74
5	Masal	114	Masal	56
6	Çizgi Roman	78	Şiir	29
7	Şiir	69	Deneme	12
8	Dergi	59	Gezi	11
9	Tiyatro	34	Efsane	11
10	Gazete	32	Fıkra	8
11	Dini Kitaplar	29	Çizgi Roman	7
12	Anı	27	Anı	6
13	Kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb.)	24	Biyografi	5
14	Gezi	20	Destan	3
15	Destan	17	Tiyatro	2
16	Deneme	10	Dergi	0

17	Biyografi	8	Gazete	0
----	-----------	---	--------	---

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin en çok tercih ettiği tür *hikâye*dir. Bunu sırasıyla *roman* ve *efsane* türü takip etmektedir. Daha az tercih edilen türlerin ise *destan*, *deneme* ve *biyografi* olduğu tespit edilmiştir. Yine Tablo 1’de görüldüğü üzere okul kütüphanesinde en fazla *hikâye* türünde kitap vardır. Bu türü *kaynak* (Ansiklopedi, Sözlük vb.) kitaplar ve *roman*lar takip etmektedir. Ayrıca okul kütüphanesinde en az bulunan türlerin *biyografi*, *destan* ve *tiyatro* olduğu tespit edilmiştir. Okul kütüphanesinde *dergi* ve *gazete* türünün hiç olmaması da dikkat çeken diğer bir bulgudur.

Kitap türüne ilişkin bulgulardan hareketle, okul kütüphanesinde en fazla bulunan türler ile öğrenci tercihlerinin *kaynak* (Ansiklopedi, Sözlük vb.) türü dışında uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla beraber öğrencilerin tercih ettiği *destan*, *fıkra* ve *çizgi roman* türlerindeki kitapların kütüphanede az sayıda olduğu; *dergi* ve *gazete* türlerinin ise hiç bulunmadığı da görülmektedir. Bu bulgu, okul kütüphanesindeki kitapların tür bakımından öğrencilerin eğilimlerini yeterince desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

Konu açısından karşılama durumu

Okul kütüphanesinde yer alan kitapların ve öğrencilerin tercihlerinin konu bakımından karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Okul kütüphanelerinin konu açısından okuma eğilimini karşılama durumu

Öğrenci Tercihleri			Okul Kütüphanesi	
Sıra	Konu	f	Konu	f
1	Macera	258	Macera	216
2	Bilim-Kurgu	137	Duygusal	185
3	Tarih-Kahramanlık	94	İnceleme-Araştırma	155
4	Duygusal	78	Din-Ahlak	93
5	Doğa olayları	56	Tarih-Kahramanlık	92
6	Hayvanlarla ilgili	53	Fantastik-Olağanüstü	86
7	Aile	52	Mizah	20
8	Fantastik/Olağanüstü	54	Hayvanlarla ilgili	18
9	İnceleme-Araştırma	44	Bilim-Kurgu	17
10	Din-Ahlak	22	Aile	15
11	Mizah	19	Doğa olayları	6

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin en çok tercih ettikleri kitaplar macera konuludur. En az tercih edilen konuların ise *inceleme-araştırma*, *din-ahlak* ve *mizah* olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre okul kütüphanesinde en fazla *macera* konulu kitapların bulunduğu, bunu *duygusal* ve *inceleme-araştırma* konulu kitapların takip ettiği anlaşılmaktadır. Okul kütüphanesinde en az *bilim- kurgu*, *aile* ve *doğa olayları* konularını içeren kitaplar bulunmaktadır.

Konuya ilişkin bulgulardan hareketle, okul kütüphanesinin *macera* konulu kitaplar dışında öğrencilerin eğilimleri ile uyumlu olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin en az tercih ettikleri *din-ahlak*, *inceleme-araştırma* ve *mizah* konularındaki kitapların okul kütüphanesinde fazla olması bu bulguyu kanıtlamaktadır. Bu bulgu okul kütüphanesinin öğrencilerin okuyacağı kitabın konusuna dair eğilimlerini yeterince karşılamadığını göstermektedir.

Yazar açısından karşılama durumu

Ortaokul öğrencilerinin 109 farklı yazarı okumayı seçtikleri, buna karşın öğrenim gördükleri okulun kütüphanesinde 438 farklı yazarın 906 eserinin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında okul kütüphanesinde eseri bulunan ve öğrencilerin okumayı tercih ettiği ilk 10 yazar

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

üzerinde karşılaştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda okul kütüphanesinde yer alan kitapların ve öğrencilerin tercihlerinin yazarlar bakımından karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.

Okul kütüphanelerinin yazar açısından okuma eğilimini karşılama durumu

Öğrenci Tercihleri			Okul Kütüphanesi	
Sıra	Yazar	f	Yazar	f
1	Ömer Seyfettin	33	Yavuz Bahadıroğlu	15
2	Gülten Dayıoğlu	20	Gülten Dayıoğlu	9
3	Jules Verne	19	J.K. Rowling	8
4	Büşra Yılmaz	13	Jeff Kinney	7
5	Jeff Kinney	11	Adem Güneş	7
6	J.K. Rowling	11	Feridun Fazıl Tülbentçi	5
7	Beyza Alkoç	8	Alişan Kapaklıkaya	5
8	İpek Ongun	7	Peyami Safa	5
9	Peyami Safa	6	Tarık Buğra	4
10	Elif Şafak	5	Jules Verne	4

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin en çok tercih ettiği ilk 3 yazar *Ömer Seyfettin*, *Gülten Dayıoğlu* ve *Jules Verne*'dir. Okul kütüphanesinde ise en çok kitabı bulunan 3 yazar *Yavuz Bahadıroğlu*, *Gülten Dayıoğlu* ve *J.K. Rowling*'dir. Okul kütüphanesindeki en fazla kitabı bulunan 3 yazardan sadece *Gülten Dayıoğlu*'nun öğrencilerin okuma eğilimleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okumayı en çok tercih ettikleri yazar olan *Ömer Seyfettin*'in kitaplarının okul kütüphanesinde en çok kitabı bulunan yazarlar arasında olmaması da dikkat çeken bir bulgudur. Bunların dışında öğrencilerin tercih ettiği *Büşra Yılmaz*, *İpek Ongun*, *Elif Şafak* ve *Beyza Alkoç* gibi yazarların kitapları da okul kütüphanesinde bulunmamaktadır. Bu tespit, okul kütüphanesinin öğrencilerin okuma eğilimlerini yazar açısından karşılamadığını göstermektedir.

Sınıf Kitaplıklarının Öğrencilerin Okuma Eğilimlerini Karşılama Durumu

Araştırmanın ikinci alt problemine bağlı olarak sınıf kitaplıklarının öğrencilerin okuma eğilimlerini karşılama durumuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda değerlendirilmiştir.

Tür açısından karşılama durumu

Sınıf kitaplıklarında yer alan kitapların ve öğrencilerin tercihlerinin tür bakımından karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.

Sınıf kitaplıklarının tür açısından okuma eğilimini karşılama durumu

Öğrenci Tercihleri			Sınıf Kitaplığı	
Sıra	Tür	f	Tür	f
1	Hikâye	210	Hikâye	268
2	Roman	189	Roman	38
3	Efsane	158	Kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb.)	24
4	Fıkra	115	Dini	23
5	Masal	114	Deneme	6
6	Çizgi Roman	78	Destan	4
7	Şiir	69	Gezi	2
8	Dergi	59	Fıkra	2
9	Tiyatro	34	Şiir	1

10	Gazete	32	Anı	1
11	Dini Kitaplar	29	Biyografi	1
12	Anı	27	Çizgi Roman	0
13	Kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb.)	24	Tiyatro	0
14	Gezi	20	Dergi	0
15	Destan	17	Gazete	0
16	Deneme	10	Masal	0
17	Biyografi	8	Efsane	0

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin okumayı en çok sevdiği tür *hikâye*dir. Bunu roman türünün takip ettiği ve sonrasında ise *efsane* gelmektedir. En az tercih edilen türlerin ise *destan*, *deneme* ve *biyografidir*. Sınıf kitaplığında ise en fazla bulunan türün *hikâye* olduğu anlaşılmaktadır. Bunu *roman*ın takip ettiği ve sonrasında *kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb.)* türünde kitapların geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf kitaplığında en az bulunan kitaplar *biyografi*, *anı* ve *şiir* türündedir. Diğer taraftan sınıf kitaplığında *çizgi roman*, *tiyatro*, *dergi*, *gazete*, *masal* ve *efsane* türünde hiç kitap bulunmaması dikkat çeken bulgulardandır.

Türe ilişkin bulgulardan hareketle, sınıf kitaplığında en fazla bulunan *roman* ve *hikâye* türü ile öğrencilerin en fazla tercih ettiği türlerin uyumlu olduğu söylenebilir. Buna karşın öğrencilerin türe dair eğilimlerine göre ilk sıralarda olan *efsane*, *masal*, *çizgi roman*, *gazete* ve *dergi* türlerinde eserlerin kitaplıklarında olmaması, sınıf kitaplığının öğrencilerin okuma eğilimlerini tam olarak karşılamadığını göstermektedir.

Konu açısından karşılama durumu

Sınıf kitaplığında yer alan kitapların ve öğrencilerin tercihlerinin konu bakımından karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.

Sınıf kitaplıklarının konu açısından okuma eğilimini karşılama durumu

Öğrenci Tercihleri			Sınıf Kitaplığı	
Sıra	Konu	f	Konu	f
1	Macera	258	Macera	178
2	Bilim-Kurgu	137	Duygusal	43
3	Tarih-Kahramanlık	94	İnceleme-Araştırma	26
4	Duygusal	78	Din-Ahlak	36
5	Doğa olayları	56	Tarih-Kahramanlık	37
6	Hayvanlarla ilgili	53	Fantastik/Olağanüstü	36
7	Aile	52	Mizah	2
8	Fantastik/Olağanüstü	54	Hayvanlarla ilgili	12
9	İnceleme-Araştırma	44	Bilim-Kurgu	4
10	Din-Ahlak	22	Aile	3
11	Mizah	19	Doğa olayları	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği konu *macera*dır. Bunu *bilim-kurgu* konulu kitaplar sonrasında ise *tarih-kahramanlık* içerikli kitaplar takip etmektedir. Öğrencilerin okumayı daha az tercih ettikleri kitaplar ise *inceleme-araştırma*, *din-ahlak* ve *mizah* konusunda kaleme alınmış kitaplardır. Sınıf kitaplıklarında ise en fazla *macera* ($f=178$) konusunda kitabın olduğu, ikinci sırada *duygusal* sonrasında *inceleme-araştırma* içerikli kitapların bunları takip ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf kitaplığında en az *bilim- kurgu*, *aile* ve *doğa olayları* konusunda kitabın olduğu da tespit edilmiştir.

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

Konuya ilişkin bulgulardan hareketle, sınıf kitaplığındaki kitaplarda en fazla karşılaşılan konu ile öğrencilerin ilk sırada okumayı tercih ettiği konunun ortak olduğu, bunun dışında konu açısından öğrenci eğilimin karşılanmadığı söylenebilir. Diğer taraftan sınıf kitaplığında öğrencilerin en az tercih ettiği *din-ahlak*, *inceleme-araştırma* ve *mizah* konularında kitapların oldukça fazla olması öğrenci eğiliminin dikkate alınmadığının bir başka kanıtıdır.

Yazar açısından karşılama durumu

Ortaokul öğrencilerinin 109 farklı yazarı okumayı tercih ettiği, buna karşın sınıfın kitaplıklarında 368 farklı yazara ait 225 farklı eserin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında sınıf kitaplıklarında eseri bulunan ve öğrencilerin okumayı tercih ettiği ilk 10 yazar üzerinde karşılaştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda sınıf kitaplıklarında yer alan kitapların ve öğrencilerin tercihlerinin yazarlar bakımından karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6.

Sınıf kitaplıklarının yazar açısından okuma eğilimini karşılama durumu

Öğrenci Tercihleri			Sınıf Kitaplığı	
Sıra	Yazar	f	Yazar	f
1	Ömer Seyfettin	31	Mustafa Orakçı	23
2	Gülten Dayıoğlu	18	Ömer Seyfettin	10
3	Jules Verne	17	Kemalettin Tuğcu	9
4	Büşra Yılmaz	13	Jules Verne	8
5	Jeff Kinney	11	Jeff Kinney	7
6	J.K Rowling	9	J.K Rowling	5
7	İpek Ongun	7	İsmail Bilgin	5
8	Peyami Safa	6	Tolstoy	5
9	Elif Şafak	5	Hasan Nail Canat	5
10	Beyza Alkoç	5	Gülten Dayıoğlu	5

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin en çok tercih ettiği ilk 3 yazar *Ömer Seyfettin*, *Gülten Dayıoğlu* ve *Jules Verne*’dir. Sınıf kitaplığında ise en çok kitabı bulunan 3 yazar sırasıyla *Mustafa Orakçı*, *Ömer Seyfettin* ve *Kemalettin Tuğcu*’dur.

Yazarlara ilişkin bulgulardan hareketle, sınıf kitaplığında en fazla eseri olan ilk 3 yazardan sadece *Ömer Seyfettin*’in öğrencilerin okuma eğilimleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yine *Jules Verne*, *Jeff Kinney*, *J.K Rowling* ve *Gülten Dayıoğlu*’ndan eserlerin sınıf kitaplığında yer alması da öğrencilerin yazar tercihlerini desteklemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin en çok tercih ettiği ilk 10 yazardan sadece 5’i sınıf kitaplığında bulunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin okumayı tercih ettiği *Büşra Yılmaz*, *İpek Ongun*, *Elif Şafak* ve *Beyza Alkoç*’a ait kitapların ise sınıf kitaplığında kitabı bulunan ilk 10 yazar arasında olmaması dikkat çekmektedir. Bu bulgu, sınıf kitaplığındaki kitapların yazar bakımından öğrencilerin eğilimlerini kısmen karşıladığı şeklinde açıklanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Okul kütüphanesinde ve sınıf kitaplıklarında bulunan kitapların ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimini karşılama durumunu belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öğrencilerin okumayı en sevdiği türün *hikâye* olduğu, daha sonra *roman* ve *efsanenin* geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından en az tercih edilen türlerin *destan*, *deneme* ve *biyografi* olduğu belirlenmiştir. Okul kütüphanesinde de en fazla bulunan türün *hikâye* olduğu, bu türü *kaynak* (*ansiklopedi*, *sözlük vb.*) ve *roman* türünde kitapların takip ettiği görülmüştür. Yine okul kütüphanesinde en az *biyografi*, *destan* ve *tiyatro* türünde kitabın bulunduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin tercih ettiği *destan*, *fıkra* ve *çizgi roman* türlerindeki kitapların okul kütüphanesinde az olması; *dergi* ve *gazete* türlerinin de hiç olmaması önemli

tespitlerdendir. Sınıf kitaplıklarında ise en fazla bulunan türün *hikâye* olduğu, bu türü *roman* ve *kaynak* (*ansiklopedi, sözlük vb.*) türündeki kitapların izlediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf kitaplıklarında en az *biyografi, anı* ve *şiir* türünde kitapların yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte sınıf kitaplığında *çizgi roman, tiyatro, dergi, gazete, masal ve efsane* türünde eserlerin hiç olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul kütüphanesindeki ve sınıf kitaplığındaki kitapların tür açısından öğrencilerin eğilimlerini yeterince karşılamadığı söylenebilir. Alanyazında araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Sevmez (2009) araştırmasına katılanların %69,90'ının roman ve hikâye türünü tercih ettiklerini tespit etmiştir. Aytaş ve Altunbay (2016) öğrencilerin en çok roman, hikâye ve masalları, deneme ve biyografi türlerini ise en az seçtikleri sonucuna ulaşmıştır. Maden (2019) de öğrencilerin en çok efsane, hikâye ve roman türlerini okumayı tercih ettiğini belirlemiştir. Özcan, Batur ve Sağcan (2019) da öğrencilerin en çok hikâye, roman ve fıkra türünden kitapları seçtiği tespit etmiştir. Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013) öğrencilerin roman, çizgi roman ve hikâye türlerini daha fazla tercih ettiğini belirlemiştir. Diğer taraftan Şahin, İşcan ve Maden (2009) de okul kitaplıklarında roman ve hikâye türündeki kitapların, süreli yayınların (dergi, gazete vb.) ve güncel kitapların az olduğuna yönelik öğrenci görüşlerine ulaşmıştır. Hopper (2005) öğrencilerin daha çok kurgusal içerikli hikâye ve roman okumayı tercih ettiğini, Keleş (2006) öğrencilerin en fazla roman, şiir, çizgi roman ve hikâye türlerini okumaktan hoşlandığını ve Gönen (2004) öğrencilerin en fazla hikâye ve romanın tercih ettiklerini, şiir ve derginin de önde gelen tercihlerden olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmada en fazla tercih edilen konunun *macera* olduğu, daha sonra *bilim-kurgu* ve *tarih* konulu kitapların geldiğine ulaşılmıştır. Bununla beraber en az tercih edilen konuların; *inceleme-araştırma, din-ahlak* ve *mizah* olduğu tespit edilmiştir. Okul kütüphanesinde ise en fazla *macera* konusunda kitapların yer aldığı, daha sonra *duygusal* ve *inceleme-araştırma* konulu kitapların bulunduğu ulaşılmıştır. Kütüphanedeki kitaplarda en az işlenen konuların *bilim- kurgu, aile ve doğa olayları* şeklinde sıralandığına ulaşılmıştır. Kitaplıklarda ise en fazla *macera* konusunda kitabın bulunduğu, daha sonra *duygusal* ve *inceleme-araştırma* konusunda kitapların yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca kitaplıklarda en az *bilim- kurgu, aile ve doğa* konulu kitapların bulunduğu tespitler arasındadır. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin okuyacakları kitapların konusuna dair eğilimlerini okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarının -macera konulu kitaplar dışında- yeterince karşılamadığı; buna karşın kütüphanede ve kitaplıklarda öğrencilerce çok az tercih edilen (din-ahlak, inceleme-araştırma ve mizah) konularda daha çok kitabın bulunduğu söylenebilir. Bu bulgular, okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarının öğrencilerin okuyacağı kitapların konusuna dair eğilimlerini karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun'un (2013) araştırmasında, öğrencilerin konu tercihinde ilk sırayı macera ikinci sırayı ise duygusal konuların aldığı, bunlardan sonra bilim-kurgu ve polisiye konulu kitapların tercih edildiği belirlenmiştir. Sünbül ve arkadaşlarının (2010) 20.252 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin %65,20'sinin macera konulu kitapları tercih ettiği ve tarih-kahramanlık ve bilim-kurgu konularını tercih edenlerin oranının da yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bayis'in (2010) araştırmasında öğrencilerin çoğunlukla macera, daha sonra ise duygusal ve bilim-kurgu konulu kitapları okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Keleş (2006) de öğrenci tercihinde ilk sırayı macera ikinci sırayı duygusal ve üçüncü sırayı ise bilim-kurgunun aldığı tespit etmiştir. Türkiye Okuma Kültürü Haritası'nda (2012) da 7-14 yaş grubundaki çocukların çoğunlukla macera temalı kitapları tercih etmesi araştırma ile örtüşmektedir. Ayrıca Balcı'nın (2009) çalışmasında, kütüphanelerin okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisinin çok düşük olduğunu belirtmesi de araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu doğrultuda Dünder ve Maden'in (2019) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik araştırmasında da okul kütüphanelerinin geliştirilmesi ve çocuklarıyla birlikte velilerin de yararlanmasının sağlanması önerilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği ilk 3 yazarın *Ömer Seyfettin, Gültan Dayioğlu* ve *Jules Verne* olduğu tespit edilmiştir. Okul kütüphanesinde ise en çok kitabı bulunan ilk 3 yazarın Yavuz Bahadıroğlu, Gültan Dayioğlu ve J. K. Rowling olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin en çok tercih ettiği *Büşra Yılmaz, İpek Ongun, Elif Şafak* ve *Beyza Alkoç*'a ait kitapların okul kütüphanesinde en fazla yer alan kitaplar arasında olmaması da önemli sonuçlardandır. Diğer taraftan

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

sınıf kitaplıklarında en çok kitabı bulunan ilk 3 yazar *Mustafa Orakçı, Ömer Seyfettin ve Kemalettin Tuğcu*'dur. Bu yazarlardan sadece *Ömer Seyfettin ve Gülten Dayıoğlu* öğrencilerin kitap yazarlarına dair eğilimlerine uygundur. Ayrıca öğrencilerin en çok tercih ettiği yazarlardan sadece 5'ine ait kitapların sınıf kitaplığında bulunması önemlidir. Buna karşın öğrencilerin okumayı tercih ettiği yazarlardan *Büşra Yılmaz, İpek Ongun, Elif Şafak ve Beyza Alkoç*'a ait kitapların sınıf kitaplığında en fazla kitabı bulunan yazarlar arasında yer almaması da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ulaşılan sonuçlar, okul kütüphanesinin ve sınıf kitaplıklarının öğrencilerin kitap yazarlarına dair eğilimlerini yeterince karşılayamadığını göstermektedir. Benzer şekilde Arıcı (2005) da araştırmasında, öğrencilerin en çok tercih ettiği yazarlar arasında Gülten Dayıoğlu İpek Ongun, Ömer Seyfettin, Peyami Safa, Jules Verne ve J. K Rowling olduğunu belirlemiştir. Yine Erdemir ve Bayram'ın (2010) araştırmasında, öğrencilerin en çok tercih ettiği yazarların Reşat Nuri Güntekin, İpek Ongun, Ömer Seyfettin, Peyami Safa ve Jules Verne olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmada, okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarındaki kitapların tür, konu ve yazar yönüyle öğrencilerin okuma eğilimlerini karşılamada yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okumayı tercih ettiği kitapların kütüphane ve kitaplıklarda az, buna karşın tercih etmedikleri kitapların daha fazla bulunması bu konuda önemli bir eksikliği gözler önüne sermektedir.

Öneriler

Ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Okul kütüphanelerinde ve sınıf kitaplıklarında öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap verecek eserler bulundurulmalıdır.
- Okul kütüphanelerine ve sınıf kitaplıklarına eserler seçilmeden öğrenci eğilimleri belirlenmelidir.
- Okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarındaki eserler belirli dönemlerde güncellenmelidir.
- Okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarındaki eserlerin tür ve konu bakımından dengeli dağılım göstermesine dikkat edilmelidir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın verileri, 29.03.2018 tarihli Giresun Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile toplanmıştır. Çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarlar eşit oranda katkıya sahiptir.

Çıkar Çatışması

Çalışma ile ilgili çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akman, İ., & Akman, N. (2017). Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: Okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31, 281-285.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (beceri- ilgi- alışkanlık- eğilim)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Aşıcı, M., & Özarslan, H. (2002). İlköğretim 1. kademede okul kitaplığını kullanma alışkanlığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 45-56.

- Aytaş, G., & Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin okuma eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bayram Y., & Erdemir A. (2007). Amasya'daki ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve okuma eğilimleri. *I. Amasya Araştırmaları (2. Kitap)* içinde s. 1175-1200. Amasya: Amasya Valiliği Yayınları.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 398-407.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, N., & Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077-1094.
- Elkatmış, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıkları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1081-1101.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi
- Çocuk Vakfı. (2009). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi raporu. http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden 15.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Gönen, M., Öncü, E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 7-34.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120.
- Ipsos. (2018). Türkiye'yi anlama kılavuzu. <https://www.ipsos.com/tr-tr/turkiyeyi-anlama-kilavuzu-2018-yayinda> adresinden 15.10.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kakırman Yıldız, A. (2015). Türkiye'de okuma alışkanlığı kültürü için okul öncesi eğitim kurumlarında anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 457-475.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.

Okul Kütüphanelerinin ve Sınıf Kitaplıklarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimi Açısından Değerlendirilmesi

- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Maden, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), Özel Sayı*, 24-36.
- Maden, A., & Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*. 9(2), 431-465.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özcan, H., Batur, Z., & Sağcan, Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-55.
- Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203-1225.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirel, V., & Ceran, D. (2010). *Lise öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Şahin, A., İçcan, A., & Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoglu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Kütüphane istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2021> adresinden 15.10.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yıldırım, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri kitaplar üzerine bir inceleme (Trabzon ili örneği)* (Yüksek Lisan Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yılmaz, E. (2015). Eğitimde okul kütüphaneleri: Türkiye’de durum. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 259-286.

Yücebaş, A. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Reading skill is based on reception of the information in printed and electronic resources by perceiving and passing it through various mental processes. "Reading skill gives the student access to new information and experiences by providing different resources. Therefore, this skill also helps to acquire skills of learning, research, interpretation, discussion and critical thinking" (MEB, 2006, s. 6). The reading habit, which is directly related to reading skill, is "the continuous and critical awareness of reading throughout life as a result of the individual's perception of it as a resource of need and pleasure" (Yılmaz, 1993, p. 30). In other words, the habit of reading is the person's perception of reading as a need and maintaining this regularly throughout life. The habit of reading is the most important tool that develops the personality of the individual, enriches his/her mind and thus enables him/her to have a better place in society. Since the habit of reading is acquired as a result of seeing it as a necessity and a source of pleasure, it is an inevitable necessity for people to acquire this habit during their education at a young age (Yılmaz, 2006, p.2). There are many factors that make reading a habit. These include family, school, environment, books and personal factors. Among these elements, especially the family is the place where the love of books and reading sprouts for children. For this reason, the family is mainly responsible for establishing a contact between the book and the child and the child's need for reading in pre-school. During the school period, the rules about reading as part of mother tongue education should be gradually taught. Based on these rules, it should be aimed that the student reaches a level where he/she can understand what he/she reads with exemplary and interesting texts and can choose the book he/she will read (Maden & Önal, 2020, p. 32).

Another element directly related to reading habit is reading tendency. In TDK (2011), the current Turkish dictionary, tendency is defined as "inner orientation, desire, inclination to like, want, or do something." Reading tendency means the book preference depending on the individual's internal dynamics or some external reasons. It is important to determine the reading tendencies of individuals since books are preferred according to their reading tendency. Studies suggest that there are mainly five main elements (Aytaş & Altunbay, 2016; Pınarbaşı, 2006; Arıcı, 2005) that play role in determining an individual's attitude towards, interest in, and motivation for reading, namely personal-genetic factors, family-based factors, environmental factors, school-based factors, and book-based factors. Especially in school libraries and classroom libraries which are important in the process of children's reading habits, there should be appropriate books for students' reading tendencies. For this, genre and topics of the books preferred by the students should be determined. School libraries and classroom libraries formed accordingly can contribute to students' reading habits.

Method

This research was carried out according to the survey model. Accordingly, the aim of this research was to describe the reading tendencies of lower secondary school students and the existing situation in the school library and classroom libraries. The sample of the research consisted of 453 students studying in a lower secondary school in Giresun city center in 2018-2019 academic year. Moreover, it consisted of the books available in the school library and the libraries of the classes where the students studied. The students in the sample were distributed by classes as 115 in the 5th grade, 124 in the 6th grade, 112 in the 7th grade and 101 in the 8th grade. 222 of these students were females and 231 of them were males. Reading Tendency Questionnaire was used as data collection tool. Information about the books in the school library was obtained from the library program with the book data, and the information about the books in the classroom libraries was obtained from the e-school database. The data on the books in the school library and classroom libraries were collectively entered into the Book Classification Form. In the research, document analysis was used to analyze the data. In this direction, frequency analysis was carried out referring to the data obtained on the reading

tendencies of lower secondary school students and the status of books in the school library and classroom libraries.

Results and Discussion

The aim of this research was to determine whether the books in the school library and classroom libraries met the reading tendency of secondary school students. For this purpose, it was determined that the most preferred topic of the students to read was adventure, followed by the books about emotions and science fiction. It was also seen that the least preferred topics by students were review-research, religion-ethics, and humor. In the school library, it was determined that there were the books about adventure the most, followed by the books about emotions and review – research. It was concluded that the least covered topics in the books in the school library were science-fiction, family and natural events. In the classroom libraries, it was determined that there were adventure books the most, followed by the books about emotions and review – research. One of the findings in this research revealed that the number of the books about science-fiction, family and natural events in the classroom library was the least. Based on these results, it can be stated that the school library and the classroom libraries did not meet the tendencies of the students regarding the topics of the books that they would read. On the other hand, it can be said that there were more books on the topics that the students preferred the least (religion-ethics, review-research and humour) in the school library and classroom libraries. These results indicated that the school library and classroom libraries were insufficient to meet the tendencies of the students about the books they would read.

In the research, it was determined that the first 3 authors most preferred by students to read were Ömer Seyfettin, Gülsen Dayıoğlu and Jules Verne. It was seen that the first 3 authors with the most books in the school library were Yavuz Bahadıroğlu, Gülsen Dayıoğlu and J.W. Rowling. Besides, the fact that the books of Büşra Yılmaz, İpek Ongun, Elif Şafak and Beyza Alkoça, the authors preferred the most by the students, were not among the most popular books in the school library was one of the important results in this research. On the other hand, the top 3 authors with the highest number of books in classroom libraries were Mustafa Orakçı, Ömer Seyfettin and Kemalettin Tuğcu. Among these authors, Ömer Seyfettin was only suitable for students' book-reading tendencies. As well, presence of only 5 of the top 10 authors preferred by students in the classroom library was striking. On the other hand, the books of Büşra Yılmaz, İpek Ongun, Elif Şafak and Beyza Alkoç, the authors preferred by students to read, were not among the 10 authors with the highest number of books in the classroom library. The results revealed that the school library and classroom libraries did not adequately meet the tendencies of students in relation to book authors.

As a result, it was determined in the research that the books in the school library and classroom library did not sufficiently meet the tendencies of the students in terms of genre, topics and author. Moreover, the lack of books that students tended to read in school libraries and classroom libraries and the fact that there were many books that students did not prefer revealed an important inadequacy at this point.



İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

*Ergün YURTBAKAN**

Öz

Bu çalışma, ilkököl öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygısı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmaya, Trabzon ili Maçka ilçesinde öğrenim görmekte olan 121 ilkököl 4. sınıf öğrencisi uygun durum örneklemesi yolu ile dâhil edilmiştir. Veriler yazılı anlatım formu, yazma tutum, yazma öz yeterlik, yazma motivasyonu ve yazma kaygısı ölçekleri ile toplanmıştır. Veriler bağımsız t testi, Kruskal Wallis testi ve Pearson korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında anne eğitim durumunun öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde, yazma öz yeterliklerinde, yazma kaygı ve tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yazma tutumlarının babası üniversite mezunu olanlardan, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında yazma tutumları ile yazma motivasyonları ve yazma öz yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu gibi yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları ve tutumları arasında da ilişki tespit edilmiştir. Yazma motivasyonlarının da yazma kaygıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, hikâye yazma, yazma

The Relationship Between Story-Writing Skills of Primary School Students and Their Affective Characteristics Regarding Writing

Abstract

The present study aimed to investigate the correlation between the writing skills of primary school students in story writing and their anxiety, attitude, motivation and self-efficacy regarding writing. A correlational survey design was utilized in the study. A sample of 121 primary school students at Grade 4 from Maçka district of Trabzon province was included in the study through convenience sampling. The data were collected through written expression form, writing attitude, writing self-efficacy, writing motivation and writing anxiety scales, and were analyzed using the independent t-test, Kruskal Wallis test and Pearson correlation analysis. The results of the analysis indicated that female students had higher level of story-writing skills than male students. Besides, it was observed that the mother's educational background did not affect the students' writing skills, self-efficacy, anxiety and attitude. However, there was a significant difference in the writing attitudes of students whose fathers were primary school graduates compared to those whose fathers were university graduates. Similarly, students whose fathers were lower secondary school graduates had higher writing attitudes than those whose fathers were upper secondary school or university graduates. Furthermore, it was found that there was a relationship between the story-writing skills of primary school students and their motivation. In addition, there was a significant correlation

* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Yozgat, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8811-6320

among writing attitudes and writing motivations, and writing self-efficacy, as well as among writing self-efficacy and writing anxiety and attitudes. It was found that there was a relationship between primary school students' writing motivation and writing anxiety, but the highest relationship was between their writing motivation and their writing self-efficacy.

Keywords: Primary school students, story writing, writing

Giriş

Yazma süreci, okul öncesi dönemde çocukların kalem eline almasıyla duvarlara, kâğıtlara, yerlere rastgele çizgiler çizmeleriyle başlamaktadır. Çocukların parmak kasları kalem tutma yeterliliğine ulaştıktan sonra kılavuz çizgiler üzerinde serbest çizgi çalışmaları ile devam etmektedir. İlkokul birinci sınıfın başlamasıyla birlikte ilk okuma ve yazma sürecine başlayan çocuklar, çizgi çalışmalarının ardından harfleri yazabilecek yeterliliğe ulaşmaktadır. Harflerin yazımının öğrenilmesinin ardından hece, kelime, cümle ve metinler yazabilmektedir. Metin yazma yeterliliğini kazanan öğrenciler düşüncelerini, hislerini kâğıtlara ya da dijital ortama aktarmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisini kazandıktan sonra gerek öğretmenlerinin verdiği yazma çalışmalarını yapmaları gerekse duygularını ve hislerini özenli bir biçimde kâğıda aktarabilmesi için yazmaya karşı olumlu duygular beslemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu duygular besleyip beslemediği yazmayı sevme durumuna, yazma isteğine, yazmadan korkma durumuna, yazmaya duyduğu ilgiye bakarak anlaşılabilir. Yani yazma öz yeterliği, kaygısı, tutumu ve motivasyonu yazma becerileri üzerinde önemli rol oynayan duyuşsal etkenlerdir (Blasco, 2016; Brown, Morrell ve Rowlands, 2011; Hidi ve Boscolo, 2006; Wright, Hodges, Dismuke ve Boedeker, 2020).

Yazmayı etkileyen duyuşsal faktörlerden biri yazma öz yeterliğidir. Yazma öz yeterliği, öğrencilerin kendilerinin yetenekli bir yazar olduklarına inanmaları, sınıf içinde yazma becerisi gerektiren görevlere istekli bir şekilde katılmaları, yazma konusunda karşılarına çıkan engellerle baş etmeleri, yazarken strateji kullanmaları ve yazma başarılarını artırmaları açısından önem arz etmektedir (Pajares, 2007; Pajares ve Valiante, 1996; Soylu ve Akkoyunlu, 2019). Kendilerine verilen yazma görevini devam ettirmede güçlük yaşayan, yazma sürecinde karşılaştığı sorunlarda hemen pes eden, yazma konusunda herhangi bir çaba göstermeyen öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir (Arıcı ve Dölek, 2020; Schunk ve Swartz, 1993). Öğrencilerin düşük olan yazma öz yeterliklerini geliştirmek için ise öğrencilere yazma stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğretmek, sürekli yazma çalışmaları yaptırmak ve okumaya teşvik etmek gerekmektedir (Akar ve Özber, 2018; Demir, 2013; Soylu ve Akkoyunlu, 2019). Öğrencilere kazandırılan yazma öz yeterliği sayesinde de öğrencilerin yazma kaygıları düşürülebilir (Demir ve Çiftçi, 2019).

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen başka bir etken olan yazma kaygısı, kompozisyon yazma veya sınav gibi kimi yazma zorunluluğunun olduğu durumlar kişilerde korku, kızgınlık ve üzüntü yaşamaya yol açabilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısını özellikle yazma özerkliğine sahip olmayan ve yazma konusunda yetersizlik algısına sahip öğrenciler yaşamaktadır (Süğümlü ve Alver, 2021; Zorbaz, 2011). Hatta yazı yazacağı ortam uygun olmayan, yazacağı konu hakkında bilgi sahibi olmayan, düşündüklerini veya bildiklerini yazacak kadar süresi olmayan ve sonunda değerlendirilme endişesi taşıyan, alay edilmekten korkan öğrenciler yazma kaygısı yaşamaktadır (Demir ve Çiftçi, 2019; Süğümlü ve Alver, 2021). Öğrencilerin yazmayı sevebilmeleri ve iyi birer yazar olabilmeleri için sınıf ortamında zenginleştirilmiş yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Zenginleştirilmiş yazma çalışmalarından olan bilgisayar programlarının öğrencilerin yazma kaygılarının düzeyinde herhangi bir değişiklik yaratmamasına rağmen sürece dayalı yapılan 6+1 analitik yazma, öykü yazma gibi çalışmalar öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmektedir (Altuner-Çoban ve Ateş, 2022; Bayat, 2014; Karakoç-Öztürk, 2016). Teknoloji destekli olmayan yazma çalışmalarının yazma kaygısını azaltmasına rağmen teknoloji destekli yazma çalışmalarının azaltmamasının nedeni öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi araçlarda bulunan klavye kullanma yeterliliğine sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Yurtbakan, 2022). Bu nedenle özellikle ilköğretim döneminde bulunan öğrencilere teknoloji destekli yazma çalışmaları yerine yazmayı sevdirecek yazma sürecinde aktif olabileceği çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler yazma kaygılarını azaltabilir, yazma konusunda öz güven kazanabilir ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilir.

Yazma becerisini etkileyen bir başka etken yazma tutumudur (Chen ve Liu, 2019). Yazma tutumu; öğrencilerin yazma gayreti göstermelerinde, becerilerini geliştirmelerinde, çalışma sayılarını artırmalarında, yazılı anlatım sürecinde başarılı olmalarında önemli rol oynamaktadır (Graham, Berninger ve Fan, 2007; Hess ve Wheldall 1999; Temel ve Katrancı, 2019). Bu sebeple yazma tutumunun geliştirmesi için çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yazma tutumunu geliştirmek için öğrencilere model olmak, öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmek, öğrencilere günlük tutma ve yazma alışkanlıkları kazandırmak, okullarda yazmayı özendirici çalışmalara aile katılımı sağlamak ve yazma çalışmalarında üstbilişsel stratejiler kullanmalarını sağlamak gerekmektedir (Emin ve Bağçeci, 2020; Erol ve Kavruk, 2021; Sarıkaya, 2021; Yıldız ve Kaman, 2016; Zorbaz ve Kayatürk, 2015). Bu anlamda yazma tutumunun gelişiminde okullardaki öğretmenlere gerek model olması gerek yazma stratejisi öğretmesi gerek yazma çalışmalarına aileyi dahil etmesi açısından daha çok görev düşmektedir. Öğretmenlerin yanında ailelere de okullarda yapılan yazma çalışmalarından elde ettikleri deneyimleri evde çocuklarıyla sürdürme, yazmayı çocuklarına özendirme ve model olma gibi sorumluluklar düşmektedir. Böylece öğrencilerin yazma tutumları geliştirilebilir. Yazma tutumunun gelişmesi sayesinde yazmaya yönelik motivasyon da artırılmaktadır (Türkben, 2021).

Yazma becerisini etkileyen bir diğer etken olan motivasyon, kişiyi belli bir amaca erdirmek için harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Balaban, 2006). Yazma motivasyonu ise öğrencilerin yazmaya ilgi duyarak istekli bir şekilde yazmasını ve yazarken haz almasını sağlayan önemli bir unsurdur (Deniz ve Demir, 2020). Yazma motivasyonu, yazmaya karşı inançlardan, yazma amaçlarından, öğrencilerin yazmalarını teşvik edecek ve akıl yürütme becerilerini kullanabilecekleri içeriklerin sunulmasından ve duygularını yansıtabilecekleri sınıf ortamından etkilenmektedir (Bruning ve Horn, 2000; Oldfather ve Shanahan, 2007). Yapılan çalışmalarda yazma motivasyonu düşük olan ve yazma konusunda isteksiz davranan kişilerin nitelikli, güzel yazılar yazamadığı, söz varlıklarının yeteri kadar gelişmediği, akademik başarılarının düştüğü, yazma kaygılarının arttığı, yazma öz yeterliklerinin ve öz düzenleme becerilerinin gelişmediği ortaya çıkmaktadır (Cowley, 2002; Pajares, 1996; Slavin, 2015). Oysa öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için öncelikle öğrencilerin yazma konusunda başarılı olduklarına inandırılmalarına, yaşamlarına yakın ya da çevrelerindeki sorunlar hakkında yazma amaçlarının belirlenmesine, sınıfta yazma amacına uygun konuşmalar yapılmasına, hikâyeler anlatılmasına, şarkı ve türküler okunmasına, öğrencilerin yazmaya teşvik edilmelerine, öğrencilerin yazdığı güzel yazılar hakkında olumlu pekiştireçler verilmesine, yazılanlardaki eksikliklerde yapıcı dönütler verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen yazmaya yönelik öz yeterlik, kaygı, tutum ve motivasyon gibi duuşsal özelliklerini yazacakları metnin türü de etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinden öğrenciler en çok bilgilendirici metin yazmaya karşı isteksiz oldukları hatta bilgilendirici metin yazma konusunda başarısız oldukları ortaya çıkmıştır (Duran ve Özdi, 2020; Şener ve Kana, 2021). Buna rağmen öğrencilerin bilgiden ziyade yaşantı odaklı olan ve yaşantıyı zenginleştirici olan öyküleyici metin türünü daha ilgi çekici bulduğu ve yazmak için daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir (Güneş, 2002; Şimşek, 2016; Yurtbakan, 2022). Öyküleyici metinlerin olay, yer, zaman ve karakter unsurlarından oluşması, gerçek veya gerçek yaşam durumlarına yakın metinler olması öğrencilerin yazılarına kendi yaşamlarından kesitleri hayal güçleri ile destekleyerek sunmalarını kolaylaştırıyor olabilir. Bu sayede öğrencilerin yazma bilgilerini, öykü unsurlarını, yazılı anlatım becerilerini geliştirmektedir (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018). Bu nedenle ilkökul öğrencilerine öyküleyici metinlerin yazdırılması, yazma becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağlayabilir.

Yazma becerisini etkileyen yazma öz yeterliği, kaygısı, motivasyonu ve tutumu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri ile yazma motivasyonlarının ve tutumlarının, yazma öz yeterlikleri ile öykü yazma becerileri arasındaki ilişkinin, yazma becerileri ve motivasyonlarında yazma öncesi etkinliklerin etkisinin incelendiği görülmektedir (Erbilen ve Temizkan, 2021; Taş ve Balci, 2019; Türkben, 2021). İlkokul öğrencileri ile sadece yazma motivasyonlarını ya da tutumlarını, yazma öz yeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi, yaratıcı dramının yazma öz yeterliğine, kaygısına ve tutumuna etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülmüştür (Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Gülli ve Kuşdemir, 2021; Özber, Akar ve Balbağ, 2022). Ancak ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin yazma öz yeterlikleri, kaygıları, tutumları ve motivasyonları

üzerindeki etkisinin incelenmemiş olması, literatürdeki eksikliğin doldurulması adına böyle bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu sayede ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için başvurulmuş hikâye yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini sürdürebilmeleri için gerekli olan yazma tutumu, motivasyonu, kaygısı ve öz yeterliği gibi duyuşsal faktörlerde ne derece etkili olduğu belirlenmiş olacaktır. Böylelikle sınıf öğretmenlerine öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal etkenleri geliştirmek için hikâye yazma çalışmalarını olduğu gibi yürütme veya yazma stratejileri ve zenginleştirilmiş aktivitelerle desteklenmesi gerekliliği konusunda yardımcı olacaktır. Buradan hareketle, çalışmada ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri,

1. Hikâye yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?
2. Yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. Yazma motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?
4. Yazma öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
5. Yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?
6. Hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki ve üzerindeki değişkenler arasındaki değişimin mevcut durumunu ya da düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2013). Çalışmada da ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma tutumu, motivasyonu, kaygısı ve öz yeterliği arasındaki ilişkiye bakılması nedeniyle ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur.

Evren / Örneklem

Çalışmanın evrenini Trabzon ilinin Maçka ilçesinde öğrenim görmekte olan 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada uygun durum örnekleme yolu ile Trabzon ili Maçka ilçesinde öğrenim görmekte olan 121 ilkokul 4. sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Uygun durum örnekleme, çalışma grubundaki öğrencilere kolay ulaşabilmek için başvurulmuş örnekleme yöntemidir (Ekiz, 2009). Araştırmacının yakın çevresindeki okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin kolay ulaşılabilir bir şekilde çalışmaya dâhil edilmesi nedeni ile uygun durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak ana kütle büyüklüğü bilindiğinde 'n' örneklem büyüklüğü hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014);

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

n = Örneklem alınacak birey sayısı

N = Çalışma evrenindeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

p = İncelenecek olayın görülme sıklığı (görülme olasılığı)

q = İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1- p)

t = İstenilen güven aralığındaki z sayısı ($\alpha = 0.05$ alındığı için; $z = 1 - \alpha = 0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur.)

d = Örneklem kabul edilebilir hata oranı

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır: $N = 160$ $p = 0.50$ $q = 0.50$ $t = 1.96$ $d = 0.05$

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q} = \frac{160 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}{(0,05)^2 \cdot (160 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = 113,16$$

Çalışmanın güvenilir sonuçlar verebilmesi için yapılan örnekleme hesaplaması sonucunda en az 113 ilkokul 4. sınıf öğrencisine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmaya dâhil edilen 121 öğrenciye ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğrenci Bilgileri

Bilgiler	Değişkenler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	73	60,3
	Erkek	78	39,7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	23,1
	Ortaokul	23	19,0
	Lise	41	33,9
	Üniversite	29	24,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	14,9
	Ortaokul	24	19,8
	Lise	44	36,4
	Üniversite	35	38,9

Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası kızdır (%60,3). İlkokul öğrencilerinin annelerinin %33,9’u lise, %24,0’ü üniversite mezunu; babalarının da %38,9’u üniversite, %36,4’ü lise mezunudur. Çalışmadaki öğrencilerin ailelerinin eğitilmiş olması, çocuklarını yazmaya yönlendirme, yazmaya karşı olumlu duygular besleme konularına ne kadar katkılarının olduğunu ortaya koymak adına önem arz etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, Erdoğan (2012) tarafından geliştirilen “Yazma Tutum Ölçeği”, Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”. Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020) tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyonu Ölçeği” Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” ve Gülli ve Kuşdemir (2021) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır.

Yazma Tutum Ölçeği

Erdoğan (2012) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için geliştirilen ölçeğin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygunluğu Temel ve Katrancı, (2019) ile Sarıkaya (2021) tarafından yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur ve üçlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha= .71) ortaya çıkmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Katrancı ve Temel (2018) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçekte, toplam 20 soru bulunmaktadır. Yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt boyutlarından oluşan ölçek, üçlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ile Cronbach alpha hesaplaması sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır (KMO değeri .933 ve Barlett testi sonucu $p = .000$; Cronbach alfa=.91). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha= .90) ortaya çıkmıştır.

Yazma Motivasyonu Ölçeği

Guay ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ölçek Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik, yazma ve okuma alanlarına yönelik geliştirilmiş ölçek içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon olmak üzere 3 farklı boyuttan oluşmaktadır. Yazma motivasyonunda 9 madde bulunmaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı

faktör analizi sonucu ölçeğin geçerli olduğu (DFA analizi sonucunda uyum indeksleri $X^2/sd = 443.04/288$; $p < .05$), Cronbach alpha hesaplaması ile güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Cronbach alpha = .79). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha = .78) ortaya çıkmıştır.

Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen üçlü likert biçimindeki ölçekte toplam 10 soru bulunmaktadır. Yazmada yetkinlik, planlı yazma ve bağımsız yazma olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi ve Cronbach Alpha hesaplaması ile ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (KMO uyum ölçüsü değeri 0,77’dir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 466,401 olup 0,01 düzeyinde manidardır; Cronbach alpha = .69). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha = .73) ortaya çıkmıştır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

Güllü ve Kuşdemir (2021) tarafından geliştirilen form ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Yazma ile ilgili bir yeterliği belirten her maddenin karşısında “Yeterli” (3); “Kabul Edilebilir” (2); “Yetersiz” (1) olarak ifadeler yerleştirilmiştir. Her bir bölümde 15 madde bulunan formda en fazla 90 puan alınabilmektedir (biçim = 45 puan, içerik = 45 puan). Ayrıca çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda da ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach alpha = .95) ortaya çıkmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler 2022-23 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi şubat ayında toplanmıştır. Ölçekler, öğrencilere doldurtulmadan önce öğrencilerin öğretmenleri (6 sınıf öğretmeni) ile öğrencilere hangi konuda hikâye yazdırılacağı konusunda görüşülmüştür. Öğretmenlerin, okulda daha önce değerler konusunda hikâye yazdırmadıklarını ifade etmeleri üzerine, durum 3 ilk okuma yazma uzmanına danışılmıştır. Uzmanların öğrencilerin daha önce yazmadığı konu hakkında hikâye yazmalarının daha güvenilir sonuçlar vereceği konusunda hem fikir olmaları sonrasında ilkökul öğrencilerine değerler konusu üzerine hikâye yazdırılması kararlaştırılmıştır. Öğrencilere hangi değer hakkında hikâye yazmak istedikleri sorulmuş ve öğrencilerin çoğunun yardımlaşma değerini seçmesi üzerine haftanın son günü öğrencilere yardımlaşma konulu hikâye yazdırılmıştır. Hikâye yazımı için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin tamamı hikâyelerini kendilerine verilen süreden önce tamamlamıştır. Hikâye yazdırılan haftanın ilk dört günü ise her gün bir adet olmak üzere öğrenciler araştırmacı eşliğinde ölçekleri doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, araştırmacı ve sınıf öğretmeni (18 yıllık) tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyuma Kendall’s W ile bakılmıştır. Kodlayıcılar arası istatistiksel olarak anlamlı olması gereken uyumun yazılı anlatımın toplamında ve biçim ile içerik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p = .00$). Hikâye yazma, yazma öz yeterlik, kaygı, motivasyon ve tutum ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 21.0 programına girilmiş, puanların normal dağılım durumları kontrol edilmiştir.

Tablo 2.

Öğrenci Puanlarının Normal Dağılımı

Ölçekler	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Yazılı anlatım formu	Biçimsel özellikler	-,874	-,115
	İçerik özellikleri	-,968	-,414
	Toplam	-,989	,367
Yazma tutumu	Yazma tutumu	,306	,676

İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki

Yazma Motivasyonu	İçsel motivasyon	-,298	-,747
	Özdeşleşmiş içsel motivasyon	-,422	-,597
	Dışsal motivasyon	-1,049	,617
	Toplam	-,367	-,344
Yazma Kaygısı	Yazma süreci	,474	-,751
	Paylaşma	,247	-,824
	Ön yargı	,619	-,552
	Değerlendirme	,319	-,836
	Toplam	,423	-,595
Yazma Öz yeterlik	Yazmada yetkinlik	,253	-,084
	Planlı yazma	-,749	-,156
	Bağımsız yazma	-,982	,190
	Toplam	-1,055	-1,027

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre puanların normal dağılması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 puan aralığında olması gerekmektedir. Çalışmada da öğrencilerin yazma tutumu, motivasyonu, kaygısı, öz yeterlik ve yazılı anlatım puanları normal dağılmaktadır. Puanların normal dağıldığı ve örneklem sayısının 30'dan büyük olduğu iki değişkenli durumlarda parametrik testlerden bağımsız t testi, örneklem sayısı 30'dan az olan üç değişkenli durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi yapılır. Kruskal Wallis testinin anlamlı çıktığı durumlarda anlamlılığın hangi grup lehine olduğuna Mann Whitney U testi ile bakılır (Can, 2017). Öğrencilerin cinsiyetlerinin yazma becerisi, motivasyonu, tutumu, öz yeterliği, kaygısı üzerindeki etkisine bağımsız t testi ile anne ve baba eğitiminin etkisine Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Ayrıca hikâye yazma becerisi, yazma tutumu, motivasyonu, öz yeterliği ve kaygısı arasındaki ilişkiye de korelasyon testi ile bakılmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini yazma motivasyonlarının, tutumlarının, kaygılarının ve öz yeterliklerinin yordama durumunu belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmak istenmiş fakat basit doğrusal regresyon analizi için gerekli olan şartlardan puanların normal dağılım durumunun yazma motivasyon, tutum, kaygı ve öz yeterlikte sağlanmasına rağmen; ANOVA sonucunun olması gereken $p < .05$ anlamlılık düzeyinin yazma tutumunda ,85; yazma motivasyonunda ,08; yazma öz yeterliğinde ,34; yazma kaygısında ,39 olması nedeniyle basit doğrusal regresyon analizi yapılamamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmadaki veriler, çalışmanın amacına uygun geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilme aşaması araştırmada olduğu gibi ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma için de ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler araştırmacı ve deneyimli sınıf öğretmeni tarafından yazılı anlatım değerlendirme formuna göre analiz edilmiştir ve aralarındaki uyum Kendall's W uyum kat sayısı ile hesaplanmıştır.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.01.2023

Belge sayı numarası= 01/07

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkököl öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinde, tutumlarında, kaygılarında, motivasyonlarında ve öz yeterliklerinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumlarının etkisini; hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyetin Hikâye Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Hikâye yazma becerisi	Kız	73	77,95	10,64	9,085	,00	4,531	,00
	Erkek	48	66,25	15,66				

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin hikâye yazma puanlarının homojen olmadığı bu nedenle de varyansların eşit olmadığı durumlar satırına bakılmıştır. Buna göre cinsiyetin hikâye yazma becerisi üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ($p < .05$), farklılığın ise kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir ($X_{kız}=77,95$; $X_{erkek}=66,25$).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Hikâye Yazma Becerisine Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	51,00	3	4,888	,18
	Ortaokul	23	61,37			
	Lise	41	69,54			
	Üniversite	29	58,29			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	57,69	3	2,581	,46
	Ortaokul	24	60,79			
	Lise	44	67,24			
	Üniversite	35	55,00			

* $p < .05$

Tablo 4 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumları hikâye yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma tutumlarında cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyetin Yazma Tutumu Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma tutumu	Kız	73	47,66	4,50	2,575	,11	,681	,50
	Erkek	48	47,02	5,75				

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yazma tutum puanların homojen olduğu ve cinsiyetin yazma tutumu üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma tutumu üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Tutumuna Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	d	Anlamlılık
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	73,50	3	5,354	,15	-	-
	Ortaokul	23	56,35					
	Lise	41	60,44					
	Üniversite	29	53,41					
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	71,89	3	10,604	,01		A>D
	Ortaokul	24	77,17					B>C
	Lise	44	55,22					B.>D
	Üniversite	35	51,59					
*p<.05	A: İlkokul	B: Ortaokul	C: Lise	D: Üniversite				

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ($p>.05$), babalarının eğitim durumları yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlılığın kimin lehine olduğuna Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Test sonucuna göre babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin babası üniversite mezunu olan öğrencilerden, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden yazma tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma motivasyonlarında cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyetin Yazma Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma motivasyonu	Kız	73	29,38	3,93	3,958	,05	1,211	,23
	Erkek	48	28,42	4,81				

Tablo 7'de öğrencilerin yazma motivasyonu puanların homojen olduğu ve cinsiyetin yazma motivasyonu üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Motivasyonuna Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	71,25	3	3,357	,34
	Ortaokul	23	59,33			
	Lise	41	58,91			
	Üniversite	29	55,38			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	62,47	3	3,786	,29
	Ortaokul	24	65,08			
	Lise	44	65,76			
	Üniversite	35	51,46			

*p<.05

Tablo 8 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının yazma motivasyonlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Cinsiyetin Yazma Öz Yeterliği Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma öz yeterliği	Kız	73	25,21	3,30	1,841	,18	1,449	,15
	Erkek	48	24,27	3,72				

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, puanların homojen olduğu ve cinsiyetin yazma öz yeterliği üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma öz yeterliği üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Öz Yeterliğine Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	62,61	3	,654	,88
	Ortaokul	23	61,78			
	Lise	41	57,54			
	Üniversite	29	63,72			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	61,53	3	,167	,98
	Ortaokul	24	63,23			
	Lise	44	60,74			
	Üniversite	35	59,53			

*p<.05

Tablo 10 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının yazma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma kaygılarında cinsiyetin etkisini belirlemek için bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumlarının etkisini belirlemek için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyetin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Ölçek	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Yazma kaygısı	Kız	73	31,84	7,85	,010	,92	-,631	,53
	Erkek	48	32,75	7,71				

*p<.05

Tablo 11’e göre, öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının homojen olduğu ve cinsiyetin yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Anne ve baba eğitim durumlarının yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Anne-Baba Eğitim Durumunun Yazma Kaygısı Etkisi

Anne-baba	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	28	60,73	3	4,323	,23
	Ortaokul	23	62,35			
	Lise	41	67,95			
	Üniversite	29	50,36			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	68,78	3	2,930	,40
	Ortaokul	24	66,71			
	Lise	44	60,25			
	Üniversite	35	54,03			

*p<.05

Tablo 12 değerlendirildiğinde, öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarının yazma kaygılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, yazma tutumları, motivasyonları, kaygıları ve öz yeterlikleri arasında ilişki olma durumu korelasyon analizi ile tespit edilmiş ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Hikâye Yazma Becerisi, Yazma Tutumu, Motivasyonu, Kaygısı ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Ölçekler	korelasyon	Hikâye yazma becerisi	Yazma tutumu	Yazma motivasyonu	Yazma öz yeterliği	Yazma kaygısı
Hikâye yazma	r	1	-,018	,162*	,087	-,079
	p		,424	,038	,172	,195
Yazma tutumu	r	-,018	1	,610*	,315*	-,085
	p	,424		,00	,00	,176
Yazma motivasyonu	r	,162*	,610	1	,370*	-,239*
	p	,038	,00		,00	,004
	r	,087	,315*	,370*	1	-,335*

Yazma öz yeterliği	p	,172	,00	,00	,00	
Yazma kaygısı	r p	-,079 ,195	-,085 ,176	-,239* ,004	-,335* ,00	1

*p<.05

Tablo 13'e göre öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasında, yazma tutumları ile yazma motivasyonları ve yazma öz yeterlikleri arasında; yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri, yazma öz yeterlikleri ve kaygıları arasında; yazma öz yeterlikleri ile yazma tutumları, motivasyonları ve kaygıları arasında, yazma kaygıları ile yazma motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişki ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma kaygı, tutum, motivasyon ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonunda; kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin yazma tutumlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin ve anne-baba eğitim durumunun ilköğretim öğrencilerinin yazma motivasyonu, kaygısı ve öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yazma tutumları ile yazma motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında; yazma kaygıları ile de yazma motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan birçok çalışmada da kız öğrencilerin yazma başarısının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Güllü ve Kuşdemir, 2021; Türkben, 2021). Kız öğrencilerin yazma başarılarının yüksek olmasının nedeni kitap okuma alışkanlıklarına sahip olması olabilir. Çünkü kız öğrencilerin okuma alışkanlığının erkeklerden daha yüksek olduğu (Mete, 2012) ve okuma alışkanlığının da yazma becerilerini ve yazma içsel motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmektedir (Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Eminoglu ve Özkan, 2019).

Çalışmada, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin yazma tutumlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında gerek cinsiyetin gerekse anne ve baba eğitim durumunun ilköğretim öğrencilerinin yazma motivasyonunu, kaygısını ve öz yeterliğini etkilemediği tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise; kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının, becerilerinin yüksek olmasına rağmen; öz yeterliklerinin bazı çalışmalarda erkek öğrencilerden daha yüksek, bazı çalışmalarda erkeklerle aynı olduğu görülmüştür. Bunun aksine erkek öğrencilerin yazma tutumlarının kız öğrencilerden daha yüksek çıktığı çalışmalarda bulunmaktadır. Baba eğitim düzeyi ile yazma becerisi doğru orantılı olmasına rağmen, baba eğitim düzeyinin yazma motivasyonunu ve tutumunu etkilemediği ortaya çıkmıştır (Akar ve Özber, 2018; Arıcı ve Dolek, 2020; Banerjee, McLaughlin, Cotney, Roberts ve Peereboom, 2016; Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu, 2022; Göçer, 2017; Türkben, 2021; Zorbaz ve Kayatürk, 2015). Bu anlamda cinsiyet ya da anne-baba eğitim durumu yazma motivasyon, tutum, kaygı ve öz yeterliğinde hep aynı sonuçları vermemektedir. Çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi ise, öğrencilerin ailelerinin çocuklarına yazma konusunda örnek olmaması, yazmanın önemi hakkında bilgilendirme yapmaması ve birlikte yazma çalışmaları yapmaması olabilir. Çünkü aile katılımlı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarılarını ve tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir (Sarıkaya, 2021).

Öğrencilerin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerileri, yazma kaygıları ve öz yeterlikleri arasında; yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları ve tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ise yazma motivasyonu ile yazma öz yeterliği arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma motivasyonu arasında ilişki çıkmasının altında, öğrencilere yazacakları konuyu seçme fırsatı verilmesinden kaynaklanıyor (Canitezzer, 2014) olabilir. Çünkü yazma motivasyonu ve tutumu üzerinde etkili olan yazma başarısını, yazılacak konu hakkında bilgi sahibi olunması etkilemektedir (Lee, 2008; Sarıkaya, 2021; Türkben, 2021). Öğrencilerin bir gün içinde yaşadıkları olaylardan kendilerinde iz bırakan konuları taşıdıkları günlüklerin yazma motivasyonunu artırması (Türkben, 2021) yazma konusu ile motivasyonu arasındaki ilişkiye kanıt olarak gösterilebilir.

Hikâye yazma becerilerinin yazma motivasyonu, tutumu, öz yeterliği ve kaygısı arasında ilişki çıkmasının nedenleri ise; yazma becerilerini geliştirici zenginleştirilmiş çalışmalar yapılmaması, yazılan konunun zorluğu, öğrencilerin yazdıklarını sunmalarına fırsatlar tanınmaması ve yazdıkları hakkında geribildirim vermemeleri (Deniz ve Demir, 2020; Lee, 2008; Tok, Rachım ve Kuş, 2014) olabilir. Çalışmada olduğu gibi birçok çalışmada da yazma öz yeterlilik ile öykü yazma becerileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Arıcı ve Dolek, 2020; Gülli ve Kuşdemir, 2021; Taş ve Balci, 2019). Temel ve Katrancı (2019) ise yazma becerisi ile yazma tutum ve kaygısı arasında ilişki olmamasına rağmen yazma tutumunun artarken yazma kaygısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Türkben (2021) yazma becerisi ile yazma tutumu ve motivasyonu arasında ilişki olduğu hatta en yüksek ilişkinin yazma tutumu ve motivasyonu arasında en düşük ilişkinin ise yazma becerisi ve motivasyonu arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazma becerisi, motivasyonu, tutumu, kaygısı ve öz yeterliği arasında ilişki olması; yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psikolojik boyutlarının olduğunu ve bu boyutların birbirini tamamladığını göstermektedir. Bu bağlamda okullarda yaratıcı drama gibi farklı yöntemlerle yapılan yazma çalışmaları öğrencilerin yazma kaygılarına, öz yeterliklerine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu yansımaktadır (Özber, Akar ve Balbağ, 2022).

Öğrencilerin hikâye yazarken günlük yaşamlarındaki konulardan yararlanmaları yazma başarılarının artmasına yol açtığı için yazma öz yeterliği kazandıkları ortaya çıkmıştır. Yazma öz yeterliği kazanmaları sayesinde de yazma kaygılarının düştüğü, yazma motivasyonlarının ve tutumlarının yükseldiği belirlenmiştir.

Öneriler

1. Okullarda öğrencilerin yazma öz yeterliklerini, tutumlarını, motivasyonlarını artırmak, yazma kaygılarını düşürmek için sık sık hikâye yazma çalışmaları yapılabilir.
2. Eğitim düzeyi düşük olan babaların çocuklarına göre eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının düşük olan yazma tutumlarını geliştirmek için babalar; evde çocuklarına yazma çalışmaları yaparak model olabilirler, çocuklarını yazmaya teşvik edebilirler, çocuklarına yazdıkları hakkında geribildirimler verebilirler ve çocuklarının yazma çalışmalarını evlerinin uygun bir yerine yerleştirdikleri panoda sergileyebilirler.
3. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının yazma tutumlarının neden düşük olduğunu belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
4. Çalışmada ulaşılan ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin bilgilendirici metin yazma becerilerinde nasıl olduğu araştırılabilir.
5. Çalışmada ulaşılan ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma öz yeterlikleri, kaygıları ve tutumları arasında çıkmayan ilişkinin bilgilendirici metin yazma becerilerinde nasıl olduğu araştırılabilir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 25.01.2023

Belge sayı numarası= 01/07

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışmasını gerektirecek bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlayan Trabzon Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler İlkokulu idarecileri ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Altuner-Çoban, G. Ş. ve Ateş, S. (2022). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 771-786.
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Banerjee, R., McLaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L. ve Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools* (Report). Wales: Public Policy Institute for Wales.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7-48.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Brown, M., Morrell, J. ve Rowlands, K. D. (2011). Never more crucial: Transforming young writers' attitudes toward writing and becoming writers. *California English*, 17(2), 15-17.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cowley, S. (2002). *Getting the buggers to write*. Continuum.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(2), 497-526.
- Duran, E. ve Özdi, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31.
- Eminoğlu, N. ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- Erbilen ve M. Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2017). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 121-142
- Güllü, G. ve Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 15-33
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58, 101-114.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 390-415.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Katracı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-1555.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Oldfather, P. ve Shanahan, C. H. (2007). A cross case study of writing motivation as empowerment. *Writing and motivation*, 257-280. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier.
- Özber, M., Akar, C. ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutuma ve yazma özyeterliliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Sarikaya, İ. (2021). Aile ile birlikte yazmanın ilkökul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1696-1720.
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson Education.
- Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2233-2242.
- Süğümlü, Ü. ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491.
- Şener, G. E. ve Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382.
- Şimşek, Y. (2016). *Anlatım biçimleri II (Öyküleyici anlatım, betimleyici anlatım)*. A. İşcan & S. Baskın (Ed.), Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Press.
- Taş, H. ve Balcı, A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 51-70
- Temizkan, M. ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50.
- Tok, M., Rachım, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 267-292.

- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke, S. ve Boedeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168.
- Yurtbakan, E. (2022). Özel yetenekli ilkököl öğrencilerinin yazma eğilimleri, kaygıları ve tutumlarında Scratch kodlama programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 241-258.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.
- Zorbaz, K. ve Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435.

Extended Abstract

Introduction

Developing students' writing skills is crucial to their ongoing success, and it is essential to consider the affective and psychological aspects of the writing process. For students to excel in a particular field, they need to have an interest in the subject, a desire to work in that field, confidence in their abilities, and a sense of self-efficacy. Psychological and affective factors including writing self-efficacy, anxiety, attitude and motivation play significant roles in students' writing skills (Blasco, 2016; Brown, Morrell & Rowlands, 2011; Hidi & Boscolo, 2006; Wright, Hodges, Dismuke & Boedeker, 2020). Writing self-efficacy, which impacts writing skills, influences students' use of writing strategies, writing behaviors and writing proficiency (Soylu & Akkoyunlu, 2019; Valiante, 1996). Students need to engage in regular writing exercises to foster writing self-efficacy and instill a sense of self-efficacy in writing (Demir, 2013). Another factor influencing students' writing skills is writing anxiety. Writing anxiety manifests itself as fear, anger and sadness among individuals who feel compelled to write such as during essay tasks and exams (Özbay & Zorbaz, 2011). Writing anxiety is mainly experienced by students who lack autonomy in writing and consider themselves inadequate in this skill (Sümümlü & Alver, 2021; Zorbaz, 2011). Writing attitude is another factor that affects writing skills (Chen & Liu, 2019). Writing attitude is a critical factor in developing students' writing skills and their success in written expression (Hess & Wheldall, 1999; Temel & Katrancı, 2019). It influences students' writing efforts, encourages more writing practices, and ultimately contributes to their writing success (Graham, Berninger & Fan, 2007). Examining the relationship among writing skill, writing attitude and motivation, it becomes evident that writing skill affects writing attitude and motivation. However, the most substantial relationship exists between writing attitude and motivation (Türkbën, 2021). Motivation is the driving force that propels an individual toward achieving a specific goal (Balaban, 2006). Writing motivation is a crucial factor that enables students to engage willingly in writing with interest and derive pleasure from the process (Deniz & Demir, 2020). Writing motivation is influenced by beliefs about writing, purposes of writing, and content that encourages students to write and utilize their reasoning skills, and the classroom environment that allows them to express their emotions (Bruning & Horn, 2000; Oldfather & Shanahan, 2007). In studies examined on writing self-efficacy, anxiety, motivation and attitude that impact writing skills, it is evident that focus has been on various aspects, such as the effects of pre-writing activities on the writing skills and motivation of lower secondary school students, writing self-efficacy and narrative writing skills, as well as the relationship between writing skills and motivation (Erbilen & Temizkan, 2021; Taş & Balcı, 2019; Türkbën, 2021). Some studies explored the writing motivation or attitude of primary school students, the relationship between writing self-efficacy and written expression skills, and the impact of creative drama on writing self-efficacy, anxiety, and attitude (Bozgün & Akın-Kösterelioglu, 2022; Gülli & Kuşdemir, 2021; Özber, Akar & Balbağ, 2022). However, the lack of research investigating the relationship between primary school students' narrative writing skills and their writing self-efficacy, anxiety, attitude and motivation necessitates further investigation. The present study provided valuable feedback for primary school teachers to identify the factors more closely related to the writing self-efficacy, anxiety, attitude and motivation of primary school students who demonstrated higher levels of success in narrative writing.

Method

A correlational survey design was employed in this study to examine the relationship between the story-writing skills of primary school students at Grade 4 and their levels of writing anxiety, attitude, motivation and self-efficacy. The study selected 121 primary school students at Grade 4 in Maçka district of Trabzon province for participation using convenience sampling. The data collection instruments utilized in the study consisted of "Writing Attitude Scale" developed by Erdoğan (2012), "Writing Anxiety Scale" developed by Katrancı and Temel (2018), "Writing Motivation Scale" developed by Bozgün and Akin-Kösterelioğlu (2020), the "Writing Self-Efficacy Scale" developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017), and the "Evaluation Form of Written Expression" developed by Gülli and Kuşdemir (2021). Following data collection, the stories written by the students were independently analyzed by the researcher and an 18 year-experienced primary school teacher. The inter-rater reliability was assessed using Kendall's W. It was found that there was a statistically significant agreement between the coders in the overall evaluation of a written expression, as well as in the dimensions of form and content ($p=.00$). The obtained data from the story writing, writing self-efficacy, anxiety, motivation, and attitude scales were entered into the SPSS 21.0 software, and the normal distribution of scores was assessed. Subsequently, the data were analyzed using independent t-tests and the Kruskal-Wallis test.

Result and Discussion

Several relationships were identified among primary school students' story writing skills, writing motivation, writing attitudes, writing self-efficacy and writing anxieties. Specifically, significant correlations were found among writing self-efficacy and writing attitudes, motivations and anxieties and between writing anxieties and writing motivations and self-efficacy. The strongest correlation was observed between writing motivation and writing self-efficacy. The relationship between primary school students' story-writing skills and their writing motivation may be attributed to the fact that students were allowed to choose their writing topics. When students have the autonomy to write about subjects they are interested in, their writing motivation tends to increase (Canitezer, 2014). However, it is essential to note that no significant relationship was found between story writing skills and writing motivation, attitude, self-efficacy, and anxiety. This lack of relationship may be attributed to various factors, such as a lack of enriched studies to improve writing skills, the difficulty of the subject written, the lack of opportunities for students to present what they have written, and the failure to give feedback on what they have written (Deniz & Demir, 2020; Lee, 2008; Tok, Rachim & Kuş, 2014). Multiple studies reported a positive relationship between writing self-efficacy and story-writing skills (Arıcı & Dolek, 2020; Gülli & Kuşdemir, 2021; Taş & Balcı, 2019). Conversely, Temel and Katrancı (2019) found no relationship between writing skills and writing attitudes and anxiety. However, they observed that writing anxiety decreased as writing attitudes improved. Türkben (2021) concluded a relationship between writing skills, attitudes, and motivation, with the strongest correlation observed between writing attitude and motivation, while the weakest correlation was found between writing skills and motivation. These findings highlighted the interplay between writing skills, motivation, attitudes, anxiety and self-efficacy, demonstrating that writing encompasses interconnected cognitive, affective and psychological dimensions. Therefore, implementing diverse writing approaches in school settings such as incorporating creative drama can positively affect students' writing anxiety, self-efficacy and attitudes toward writing. Such interventions can effectively address the multifaceted nature of writing and support students in developing their writing skills.



The Predictive Power of Academic Motivation of Primary School Teacher Candidates on Their Self-Efficacy in the First Reading and Writing Teaching

*Sabri SİDEKLİ**
*Dilşat UZUNOĞLU***

Abstract

The aim of this study was to determine the predictive power of academic motivation of primary school teacher candidates on their self-efficacy in the first reading and writing teaching. To this end, the study was designed as correlational survey model. The universe of the study consisted of public university students at Grades 2, 3 and 4 of the department of primary school education in 2021-2022 spring semester and the participants were selected randomly for this study. As data collection tool, "Academic Motivation Scale" was used in order to determine the motivational level of candidate primary school teachers, whereas "Self-Efficacy Scale for the First Reading and Writing Teaching" was used to evaluate the self-efficacy of the primary school teacher candidates in the first reading and writing teaching. Designed on "Google Forms", these two scales were administered to teacher candidates in one online session. For the data collection procedure, two weeks were allowed for data collection. At the end of this duration, the data was analyzed. As for data analysis, descriptive statistical analysis and simple linear regression analysis were used in the study. As a result of the study, it was seen that both academic motivation level and self-efficacy level of the teacher candidates on the first reading and writing teaching were at high level. Additionally, it was realized that there was a significant relationship between academic motivation and self-efficacy in the first reading and writing teaching, and also it was stated that academic motivation significantly predicted the level of self-efficacy in the first reading and writing teaching. Besides, academic motivation accounted for 22% of the changes in the self-efficacy scores in the first reading and writing teaching.

Keywords: First reading and writing, academic motivation, primary school teacher candidate, self-efficacy

İlkokul Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenmelerinin İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerini Yordama Gücü

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerini yordama gücünü tespit etmektir. Bahsedilen amaç doğrultusunda araştırma, ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 yılı bahar yarıyılında rasgele yöntemle belirlenen devlet üniversitelerinde 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören ilkököl sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini ölçmek amacıyla "Akademik Güdülenme Ölçeği"; ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerini ölçmek amacıyla ise "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler "Google Formlar" haline getirilerek veriler, çevrimiçi ortamda tek oturumda öğretmen adaylarından toplanmıştır.

* Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Muğla, ssidekli@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3202-6451.

** Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Muğla, dilsatuzunoglu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2591-3159.

Verilerin toplanmasına 2 haftalık bir süre tanınmıştır. Bahsedilen süre sonunda toplanan veriler, analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim sınıf öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Aynı zamanda akademik güdülenme ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki ve akademik güdülenmenin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra akademik güdülenme, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik puanlarındaki değişimin %22'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma, akademik güdülenme, ilköğretim sınıf öğretmen adayı, öz yeterlik

Introduction

During undergraduate education, one of the significant courses for primary school teacher candidates is the first reading and writing teaching course. One of the reasons why this course is considered significant roots from the aim of educating students who can opine, search, examine, have awareness of self-learning, use knowledge and solve problem via an effective first reading and writing teaching at primary level (Özdemir, 2015). For educating these students, primary school teachers have a great role. Primary school teachers are expected to get sufficient knowledge and skills in order to improve the first reading and writing teaching effectively and efficiently, which is the basis of all other courses.

Primary school teachers can get this knowledge and skills during their undergraduate education years. Besides cognitive skills, the importance of the affective skills indicates that not only cognitive skills but also affective skills should be acquired about a subject. In this case, primary school teachers are expected to get self-confidence in the first reading and writing teaching process as well as their knowledge and skills in order to perform the first reading and writing teaching. However, a primary school teacher's self-confidence in a subject indicates s/he will train his/her students within this confidence (Özdemir, 2015). Therefore, it is thought that if a teacher has self-confidence in the first reading and writing teaching, his/her students will have self-confidence in the same subject. In this way, it can be said that self-confident students get an effective and valuable first reading and writing process. In brief, it is considered that a self-confident teacher will have self-confident students in the first reading and writing teaching process, and this is expected to lead to a much more effective and productive first reading and writing process in terms of both teachers and students. The factor which activates this sense of self-confidence is revealing the concept of self-efficacy (Özdemir, 2015).

Self-efficacy is defined as the belief of people in activating a performance (Bandura, 1982). It is stated that individuals with high self-efficacy have a belief in being successful through organizing necessary activities for performance activation (Bandura, 1982). In this way, high knowledge and skills of the first teaching and writing process by primary school teachers as well as their proficiencies are significant in terms of the expected success for students. In this sense, it can be said that one of the factors which affects the success is the self-efficacy of primary school teachers in the first reading and writing teaching. However, the belief of a teacher in succeeding the first reading and writing teaching affects his/her performance in the classroom (Öztürk & Ertem, 2017).

Despite all the issues abovementioned, it is stated in the relevant literature that self-efficacy is a perceptive phenomenon and may not indicate the actual performance of a person. However, it should not be denied that a person's perceived self-efficacy as higher than his/her actual capacity has a positive effect on his/her own performance (Ertek, 2014). This case shows that no matter how a primary school teacher has knowledge of the first reading and writing teaching, if s/he does not have the self-efficacy in this subject at the expected level, his/her knowledge of the first reading and writing teaching will not be functional. Thus, focus on the factors that affect the self-efficacy of primary school teachers in the first reading and writing teaching is seen significant. One of these factors is thought to be academic motivation.

Motivation should be thought as a series of components, not as a single concept (Jang, Conradi, McKenna & Jones, 2015). In this study, motivation is handled in an academic context. Academic motivation is a person's ability to manage his/her effort, persistence and struggle to activate a

performance (Aydın, 2010). Students who don't have problems with academic motivation will be surely comfortable during their academic career. As educating the next generations, teacher candidates may first motivate themselves academically, and then they can help their students in terms of academic motivation. Additionally, a person who has a higher academic motivation level fulfills his/her responsibilities during the academic career process and s/he may have a much more successful education life (Colengelo, 1997; as cited in Demir & Arı, 2013). Therefore, it is thought that teacher candidates may have a more successful educational life during their careers with the help of academic motivation, and their students will be successful academically.

Teacher candidates' tendency towards motivation also affects their perceived self-efficacy (Aktaş, 2017; Deniz, 2020). Bozanoğlu (2005) also states that teacher candidates' self-efficacy beliefs and their reasons for learning can affect their motivation levels. Due to these reasons, it is thought that there is a relationship between academic motivation and self-efficacy. Therefore, related studies contribute to the relationship between these concepts. (Aktaş, 2017; Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Bedel, 2016; Deniz, 2020; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017; Makhabbat, Çoklar & Gündüz, 2018; Sevilmiş & Şirin, 2016; Şeker, 2016; Titrek, Çetin, Kaymak & Kaşıkçı, 2018). At the same time, it is seen in the related studies that academic motivation significantly predicts the academic self-efficacy scores (Aktaş, 2017; Deniz, 2020).

In this sense, it is thought that academic motivation can predict the self-efficacy in the first reading and writing teaching. Considering the importance of having high self-efficacy in the first reading and writing teaching for teacher candidates, it is thought that primary school teacher candidates' self-efficacy can be developed through the focus on some factors via the supportive studies in this field. For this reason, in this study, it was tested whether academic motivation was one of these factors or not.

In the related literature, there are some researches on the relationship between academic motivation and academic self-efficacy (Aktaş, 2017; Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Deniz, 2020; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017; Makhabbat, Çoklar & Gündüz, 2018; Sevilmiş & Şirin, 2016; Terzi & Çelik, 2018). In the researches about academic motivation, it was seen that there were some studies and researches on testing whether there was a relationship between academic motivation and some different variables or not, whether motivation could predict different variables or not (Akbay & Gizir, 2010; Cartwright, Lee, Barber, DeWyngaert, Lane & Singleton, 2019; Demir, 2017; Demir & Arı, 2013; Demireğen & Şener-Kılınç, 2021; Paslanmaz, 2019; Saracaloğlu, 2008; Şahin & Çakar, 2011; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013). As for the self-efficacy in the first reading and writing teaching, it was seen that there were some studies about determining and researching levels in terms of different variables (Bay, 2022; Büyükalan-Filiz, Gedik & Erol, 2020; Değirmenci-Gündoğmuş, 2018; Kabaş, 2020; Öztürk & Ertem, 2017; Şahin & Boylu, 2020).

Within this scope, it is believed that this study would bring a new perspective for the related literature since it focused on the self-efficacy in the first reading and writing teaching, the motivation level and self-efficacy of primary school teacher candidates in terms of the first reading and writing teaching process; and finally, the relationship between these two concepts for teacher candidates. Additionally, it is thought that this study would fill a gap in the related literature because there was no study on the relationship between these two concepts and the predictive level of academic motivation on the mentioned concept.

As referring to all the issues stated above, the aims of this study were to determine the relationship between the academic motivation of primary school candidates and their self-efficacy level in the first reading and writing teaching and also to indicate the predictive impact of academic motivation on the self-efficacy for the first reading and writing teaching. For these basic aims, answers to the following questions were sought in this study:

1. What are the academic motivation levels of primary school teacher candidates?
2. What are the self-efficacy levels of primary school teacher candidates in the first reading and writing teaching?

3. What is the power of the academic motivation of primary school teacher candidates to predict their self-efficacy in the first reading and writing teaching?

Methodology

In this section, research model, sample and universe of the study, data collection instruments, data collection procedure and data analysis will be presented.

Research Model

Since the main purpose of this study was to determine the predictive power of academic motivation on the self-efficacy in the first reading and writing teaching as well as examining the relationship between the academic motivation of primary school teacher candidates and their self-efficacy level in the first reading and writing teaching, it was designed with a correlational research model, which is a type of qualitative research methods; it was modeled as a predictive correlational research from which is one of the correlational research methods. Predictive correlation researches help to indicate the changes of dependent variables in terms of one or more independent variables (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). In this study, the dependent variable was self-efficacy in the first reading and writing teaching, and the independent variable was academic motivation. Therefore, in this study, it was aimed to state the changes on the self-efficacy level in the first reading and writing teaching in terms of academic motivation.

Sample and Universe

The universe of this study was conducted with the primary school teachers candidates at Grades 2, 3 and 4 who have been studying in randomly selected public universities in the spring semester of 2021-2022 academic years. The reason of not including the first grade university students in the study lies in the fact that they do not have the first reading and writing teaching courses until the second grade in undergraduate programs. Additionally, while determining the sample of the study, randomly sampling method was used because the most valid way of representing the whole universe is based on randomly sampling method (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). In this sense, the public universities were listed and then they were numbered; then the universities were selected randomly while getting the determined sample size.

In order to determine the correct answers of teacher candidates, 2 control items were added one by one for each one of the scales by the researchers. These items are below:

- The control item for “The Self-Efficacy Scale for The First Reading and Writing Teaching”: Please tick 2 after reading this item.
- The control item for “Academic Motivation Scale”: Please tick 4 after reading this item.

The data which did not respond correctly for the control item was excluded from the study. After excluded data, primary school teacher candidates included are given by gender and grade in Table 1.

Table 1.

The Breakdown of the Participants by Gender and Grade

Gender	2.grade	3.grade	4.grade	Total
Female	200	249	130	579
Male	58	66	28	152
Total	258	315	158	731

Data Collection Tools

In the main scope of this study, as for data collection tools, “Academic Motivation Scale” which was designed by Bozanoğlu (2004) was used in order to determine the academic motivation level of primary school teacher candidates; and “The Self-Efficacy Scale for The First Reading and Writing

The Predictive Power of Academic Motivation of Primary School Teacher Candidates on Self-efficacy in the First Reading and Writing Teaching

Teaching” which was designed by Delican (2016) was used to evaluate the self-efficacy of primary school teacher candidates in the first reading and writing teaching.

Academic Motivation Scale (AMS): There were totally 20 items in this scale and it was designed as five-point Likert scale. There were also 3 sub-dimensions namely self-transcendence, the use of knowledge and discovery. As for the sub-dimensions, Cronbach-Alfa Reliability coefficients are .76, .72 and .73 in line. Exploratory Factor Analysis (EFA) was completed for this scale and the total Cronbach-Alfa reliability coefficient was measured as .88 for the scale. For this study, reliability coefficient was measured again and it was stated as .90; as for the sub-dimension namely self-transcendence, it was found as .824; for the use of knowledge, it was stated as .76 and finally for the sub-dimension of discovery, it was declared as .72 in this study. The test-retest reliability coefficient of the scale was determined as .87. The scale could be used both as one dimension and three dimensions. 19 items in the scale were positive and 1 item was negative. The maximum score in the scale was 100 points and the minimum score 20 points.

The Self-Efficacy Scale for the First Reading and Writing Teaching (SSFRWT): There were totally 25 items in this scale and it was designed as five-point Likert scale. There were also 3 sub-dimensions, namely preparation, practice and evaluation. As for the sub-dimensions, Cronbach-Alfa Reliability coefficients were .89, .89 and .78 in line. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis were completed for this scale and the total Cronbach-Alfa reliability coefficient was measured as .90 for the scale. For this study, reliability coefficient was measured again and it was stated as .96; as for the sub-dimension namely preparation, it was found as .90; for the sub-dimension of practice, it was stated as .92 and finally for the sub-dimension of evaluation, it was declared as .85 in this study. The maximum score in the scale was 125 points and the minimum score 25 points.

In order to define the level of the primary school teacher candidates as “low”, “medium” and “high” in terms of these two scales, a gradation system which contained the knowledge on statistical ranges and evaluation of the average scores was designed and it is presented in Table 2.

Table 2.
The Gradation of The Scores on AMS And SSFRWT

		Gradation		
		Low	Medium	High
AMS	Self-transcendence	1-11	12-22	23-35
	The use of Knowledge	1-10	11-20	21-30
	Discovery	1-12	13-24	25-35
	TOTAL	1-33	34-66	67-100
SSFRWT	Preparation	1-15	16-30	31-45
	Practice	1-20	21-40	41-60
	Evaluation	1-7	8-14	15-20
	TOTAL	1-42	43-84	85-125

Data Collection Procedure

Before data collection procedure, an informative form was prepared to inform the primary school teacher candidates on some issues such as the purpose of the study, the duration of completing scales, privacy for the answers and being volunteer for the study. After informing primary school teacher candidates on the study, the scales were presented as “Google Forms” in online platforms.

The data was collected within the guidance of instructors during courses via “Google Forms”. During data collection procedure, all the items in the scales were answered in about 5-7 minutes. For all the participants, the data was collected totally in two weeks.

Data Analysis

Before using descriptive analysis and dependent-independent variable analysis, in order to determine the primary school teacher candidates' motivation and self-efficacy in the first reading and writing teaching, the data was tested for the aim of deciding the statistics methods, considering whether there was a normal distribution on data or not. The normality of the data was presented below.

Table 3.

The Result of The Normality Test of The Scores on AMS and SSFRWT

Kolmogorov-Smirnov			
	Statistic	sd	P
Total AMS	.049	731	.00
Total SSFRWT	.085	731	.00

In Table 3, it could be said that AMS and SSFRWT scores of the primary school teacher candidates did not supply with normality assumption ($p < .05$). In this case, skewness and kurtosis values were examined and the results of these values were presented in the table below.

Table 4.

Skewness and Kurtosis Values of the Scores on AMS And SSFRWT

	Skewness	Kurtosis
Total AMS	-.379	.148
Total SSFRWT	-1.000	2.878

In Table 4, it was seen that the skewness and Kurtosis values of the scores on AMS and SSFRWT were between $[-3, +3]$. In the related literature, it is stated that the analysis procedure can be carried out on normality tests if the skewness and kurtosis values are between $[-3, +3]$ for less than 100 participants in the sample (Mayers, 2013, p. 53). In this case, in order to determine the predictive power of the data collected via two scales on each other, simple linear regression analysis was performed and the findings were presented.

Validity and Reliability

In the scope of the research, valid and reliable measurement tools were utilized. The reliability coefficients of the employed data collection instruments were recalculated for this study.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules stipulated by the "Guidelines for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to. None of the actions specified under the second section of the guidelines, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," have been carried out.

Ethics Committee Approval

Committee Name: Muğla Sıtkı Koçman University Social and Humanities Sciences Research Ethics Committee

Date of the Decision= 26.05.2022

Document Number = 67

Findings

In this part, the findings obtained from the data were presented in terms of the sub-problems of the research.

The Findings on the First Sub-Problem

As for the first sub-problem, the academic motivation level of the teacher candidates was inquired. For the answers to this problem, descriptive analysis was used and the statistic results were presented in Table 5.

Table 5.

The Level of Teacher Candidates in Terms of Academic Motivation and the Sub-Dimensions of AMS

Sub-dimensions of AMS	<i>n</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss	Maximum Score
Self-transcendence	731	10	35	24.56	5.11	35
The use of knowledge	731	9	30	24.94	3.45	30
Discover	731	10	35	24.09	4.62	35
Total	731	35	99	74.36	10.99	100

In table 5, it was seen that the average score of teacher candidates for self-transcendence sub-dimension was 24.56 points out of maximum 35 points, it was 24.94 out of maximum 30 points for the use of knowledge sub-dimension and finally, it was 24.09 points out of maximum 35 points for the discovery sub-dimension. Additionally, the average scores of total scale were 74.36 out of maximum 100 points. According to this data, it can be said that academic motivation of the primary school teacher candidates was at high level. Academic motivation reflects the perspective, struggle, aptitude and interests of learners (DiPerna & Elliott, 1999). Therefore, it can be said that the level of primary school teacher candidates was at high level in terms of academic perspective, struggle, aptitude and interests. At the same time, learners who have high academic motivation level make an effort to learn, get interest in courses, come prepared to courses and do not complain about studying (Ünal, 2013). It can be interpreted that the primary school teacher candidates had the elements mentioned.

The Findings on the Second Sub-Problem

As for the first sub-problem, the self-efficacy level of the teacher candidates in the first reading and writing teaching was inquired. For the answers to this problem, descriptive analysis was used and the statistical results were presented in Table 6.

Table 6.

The Level of Teacher Candidates in Terms of Self-Efficacy in the First Reading and Writing Teaching and the Sub-Dimensions of SSFRWT

The Sub-dimensions of SSFRWT	<i>n</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS	Maximum Score
Preparation	731	11	45	38.58	5.04	45
Practice	731	12	60	50.51	7.02	60
Evaluation	731	4	20	17.02	2.45	20
Total	731	27	125	106.12	13.77	125

In table 6, it was seen that the average score of teacher candidates for preparation sub-dimension was 38.58 points out of maximum 45 points, it was 50.51 out of maximum 60 points for the practice sub-dimension and finally, it was 17.02 points out of maximum 20 points for the evaluation sub-dimension. Additionally, the average scores of total scale were 106.12 out of maximum 125 points. According to this data, it can be said that self-efficacy level of the primary school teacher candidates was at high level in the first reading and writing teaching. Self-efficacy is the most powerful predictive

to determine whether people can perform successfully or not (Heslin & Klehe, 2006). In this case, it can be predicted that primary school teacher candidates could successfully perform in the first reading and writing teaching process in their career.

The Findings on the Third Sub-Problem

As for the first sub-problem, the predictive power of academic motivation on the self-efficacy in the first reading and writing teaching was inquired. For the answers to this problem, simple linear regression analysis was used and the statistic results were presented in Table 7.

Table 7.

The Simple Linear Regression Analysis Result of the Predictive Power of Academic Motivation on the Self-Efficacy in the First Reading and Writing Teaching

Variable	B	Standard Error	t	Standardized β	R	R ²	F	p
Stable	61.544	3.063	20.096					
Academic Motivation	.599	.041	14.714	.479	.479	.229	216.498	.00

In Table 7, as a result of the simple linear regression analysis, a mean relationship between academic motivation and self-efficacy on the first reading and writing teaching was determined ($R = .479$, $R^2 = .229$), and it was seen that academic motivation was a significant predictive variable for the self-efficacy in the first reading and writing teaching ($F_{(1-729)} = 216.498$, $p < .05$). Academic motivation accounted for 22% of the changes in self-efficacy scores. In regression analysis, the coefficient of predictive variable was ($B = .599$), and the results of the significance test showed that academic motivation was a significant predictive variable ($p < .05$). According to the regression analysis, the regression equation which predicted the self-efficacy in the first reading and writing teaching was presented below:

The self-efficacy in the first reading and writing teaching = $(.559 \times \text{Academic Motivation}) + 61.544$

Based on the findings of the study, it was seen that as the academic motivation of the primary school teacher candidates improved, their self-efficacy levels in the first reading and writing teaching would also improve.

Conclusion and Discussion

The first reading and writing teaching is one of the most significant factors which affects the whole life of people. Inasmuch as, the knowledge and skills acquired during the first reading and writing process are the basis of literacy, and the learning outcomes of this process lead learners to success. In this case, the importance of an effective and productive first reading and writing teaching can become prominent. As for an effective first reading and writing teaching, primary school teachers have a significant role.

Primary school teachers can get the knowledge and skills of the first reading and writing teaching via the first reading and writing teaching courses during their undergraduate education. It is thought that teacher candidates who get many skills and knowledge via the mentioned course can conduct an effective and productive literacy teaching in their career. It can be said that an effective literacy teaching process is mainly based on the self-efficacy of primary school teacher candidates in the first reading and writing teaching because a strong belief in performing the first reading and writing teaching lead those teacher candidates to success in their career. Otherwise, teacher candidates who have low belief in the first reading and writing teaching may have problems while managing teaching process in their career. In this case, the importance of self-efficacy in the first reading and writing teaching can be seen properly for primary school teacher candidates. Within this scope, it can be said that determining the factors that affect self-efficacy in the first reading and writing teaching is

significant. As determining these factors, it is possible to improve self-efficacy of teacher candidates in the first reading and writing teaching before they start their career.

In this case, it is thought that academic motivation is one of the factors that affects self-efficacy in the first reading and writing teaching because learners are motivated when they are successful in learning and thus their self-efficacy level improves (Schunk, 1991). Therefore, in this study, it was aimed to determine the predictive power of academic motivation on the self-efficacy in the first reading and writing teaching. The results which were gathered as analysis data are presented below.

In the study, firstly, the academic motivation of the teacher candidates and also their self-efficacy level in the first reading and writing teaching were examined. In this sense, it was determined that the academic motivation of teacher candidates was at high level. In the related literature, there are some studies and researches which support the findings of this study (Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Arslantaş, 2021; Makhabbat, Çoklar & Gündüz, 2018; Terzi & Çelik, 2018; Yiğitcan-Nayir & Tekmen, 2017). In addition, Demir and Arı (2013) stated in their study which was conducted with primary school teacher candidates, science department teacher candidates and preschool teacher candidates that teacher candidates in science and preschool teaching departments had medium level for academic motivation, but primary school teacher candidates had a high level of academic motivation.

In the related literature, there are some studies which do not support the results of this study. Deniz (2020) claimed that teacher candidates' academic motivation level was low in general. In her study, the reasons of the difference on the results may root from not inclusion of Grade 4 students and searching on all departments (like Turkish Language Teaching Department, Preschool Education Department etc.) in Faculty of Education. Şeker (2016) stated that the academic motivation of teacher candidates was at medium level, and the reason of this result may be related to the fact of conducting the study with Grade 1, 2, 3 and 4 students just in Music Education Department. In their study, also, Ömür and Sezgin-Nartgün (2013) stated that the academic motivation level of teacher candidates was at medium level; it can be thought the reason of this difference resulted from their study conducted with just Grade 4 students in different departments such as English language teaching, primary school teaching, social sciences, special education and computer and teaching technologies in Faculty of Education and the minimum number of participants was seen in primary school teaching department. For these reasons, the results of their study and the current study could be different. Also, Titrek, Çetin, Kaynak and Kaşıkçı (2018) stated that the academic motivation level of teacher candidates was at medium level in general. It can be thought as the reason of this difference that their study was conducted with just Grade 3 and 4 students in different departments such as English language teaching, primary school teaching, social sciences, special education, mathematics teaching, science teaching and computer and teaching technologies departments in Faculty of Education.

Another result of this study was the self-efficacy level of teacher candidates was at the high level for the first reading and writing teaching. Thus, there are some studies and researches which support the results of this study (Dedeli, 2008; Ekin, 2018; Kabaş, 2020; Özdemir & Erdoğan, 2017; Öztürk & Ertem, 2017; Vatansever & Bayraktar, 2016; Yılmaz & Turan, 2020). Değirmenci-Gündoğmuş (2018), however, stated that the self-efficacy of teacher candidates in the first reading and writing teaching was at medium level, and this difference might be due to inclusion of 165 participants from just Grades 2 and 3.

As for another result of this study, it was found that academic motivation could predict self-efficacy in the first reading and writing. However, in the related literature, there is no study specifically on this field. For this reason, the results of this study were compared with the studies on the relationship between academic motivation and self-efficacy. In the related literature, there are some studies on the mean relationship between the academic motivation and self-efficacy (Aktaş, 2017; Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Bedel, 2016; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017; Makhabbat, Çoklar & Gündüz, 2018; Şeker, 2016; Terzi & Çelik, 2018; Titrek, Çetin, Kaymak & Kaşıkçı, 2018). These studies can support the results of this study. At the same time, some studies which state the predictive power of academic motivation on the self-efficacy can support the findings of this study

(Aktaş, 2017; Deniz, 2020). Additionally, in the related literature, there is a study about the predictive power of academic motivation on the self-efficacy in literacy (Ross, Perkins & Bodey, 2016).

Self-efficacy is a bit resistant for changing; for this reason, the self-efficacy beliefs of teacher candidates is one of the significant and attention getting research areas in the field. (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Şahin-Taşkın and Hacıömeroğlu (2010) stated that after getting self-efficacy, it was difficult to change it. As a result of the study, the self-efficacy level of the primary school teacher candidates in the first reading and writing teaching was found high. It can be said that this result was a good one for the self-efficacy because the self-efficacy level of primary school teacher candidates was expected to be high in the first reading and writing teaching. To overcome the resistance in self-efficacy, determining the predictive factors is important. In this study, it was stated that one of the predictive factors was academic motivation for the self-efficacy in the first reading and writing teaching. Therefore, it was seen that improving academic motivation of primary school teacher candidates could develop their self-efficacy in the first reading and writing teaching.

Referring to the results of this study, it can be suggested that academic motivation of primary school teacher candidates could be improved through analyzing their academic motivation level both at the beginning and ending of all the grades. It is suggested for the researchers that there can be much more common and detailed studies on improving academic motivation of the primary school teacher candidates. There can be some other studies on different predictive powers for the self-efficacy in the first reading and writing teaching. Additionally, as a suggestion, there can be studies on different predictive variables for academic motivation.

References

- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 36-50.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Arslandaş, S. (2021). An investigation of preservice teachers' academic self-efficacy and academic motivation. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 146-167.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bay, Y. (2022). Primary school teacher candidates' self-efficacy for teaching primary reading and writing. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 11-29.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Büyükalın-Filiz, S., Gedik, O., & Erol, M. (2020). Investigation of the relationship between primary school teachers' initial literacy self-competencies and attitudes towards computer aided. *The Journal of International Social Research*, 13(73), 709-715.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cartwright, K. B., Lee, S. A., Taboada Barber, A., De Wyngaert, L. U., Lane, A. B., & Singleton, T. (2020). Contributions of executive function and cognitive intrinsic motivation to university students' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 345-369.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Değirmenci-Gündoğmuş, H. (2018). Self-efficacy of teacher candidates for teaching first reading and writing. *Educational Research and Reviews*, 13(6), 224-229.
- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *TurkishStudies*, 11(3), 861-878.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demireğen, Z., & Şener-Kılınc, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 593-618.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y., & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Ertek, E. (2014). *Müzik eğitimi bölümlerindeki şan öğrencilerinin özyeterlik algılarına yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). Approaching an elusive concept through the factors that shape it. *The Reading Teacher*, 69(2), 239-247.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Makhabbat, A., Çoklar, A. N., & Gündüz, Ş. (2018). Eğitim araştırmasına yönelik tutum ile akademik güdülenme ve akademik özyeterlik arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 786-801.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ömür, Y. E., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 41-55.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Özdemir, C., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314-331.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Paslanmaz, L. (2019). *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research*, 38(1), 2-9.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Şahin, F., & Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 343-359.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin-Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Terzi, A. R., & Çelik, H. (2018). Necatibey eğitim fakültesi son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik ilişkisi. *VI. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi*, Ankara.
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., & Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 77-87.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2016). Examination of the self-efficacy of primary school teacher candidate stowards first reading-writing education. *Higher Education Studies*, 6(4), 119-130.
- Yılmaz, D., & Turan, H. (2020). Self- efficacy beliefs of pre-service teachers in teaching first reading and writing and mathematics. *Participatory Educational Research*, 7(1), 257-270.
- Yiğitcan-Nayir, Ö., & Tekmen, B. (2017). Öğretmen adaylarının gözüyle öğrenme ortamlarının akademik motivasyon ve problem çözme becerisine katkısının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 4(2), 122-135.

Genişletilmiş Özet

Giriş

İlkokul sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimlerinde mesleki alanda aldıkları önemli derslerden birisi ilk okuma yazma öğretimidir. Diğer tüm derslerin temeli olan ilk okuma yazma öğretimini etkili ve verimli gerçekleştirebilmek için ilkokul sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bilişsel unsurların yanı sıra duyuşsal unsurların önemi, yalnızca bir konu hakkında bilişsel becerilere değil aynı zamanda duyuşsal becerilere de sahip olunması gerektiğini göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerden ilk okuma yazma öğretimini gerçekleştirebilmeleri için bilgi ve becerilerinin yanı sıra ilk okuma yazma öğretimine yönelik kendilerine güven duyması beklenmektedir. İlk okuma yazma öğretimine güvenen bir ilkokul sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma sürecinde kendine güvenen öğrencileri olacağı düşünölmekte ve böylelikle ilk okuma yazma sürecinin öğretmen ve öğrenci açısından olduğundan daha etkili ve verimli geçeceği beklenmektedir. Bahsedilen güven duygusunu harekete geçiren unsur ise öz yeterlik kavramını ortaya çıkarmaktadır (Özdemir, 2015). Dolayısıyla ilkokul sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin önemi görölmektedir.

Bir ilkokul sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğretimi konusunda ne kadar bilgi sahibi olursa olsun, eğer o alanda beklenen düzeyde öz yeterlik inancına sahip değilse ilk okuma yazma öğretimi konusundaki bilgilerinin pek de işlevsel olamayacağı ifade edilmektedir. Buradan hareketle ilkokul sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerine etki edebilecek unsurlara odaklanmanın önemi görölmektedir. Bu unsurlardan birinin akademik güdülenme olduğu düşünölmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri süresince akademik anlamda güdülendikçe daha başarılı bir eğitim-öğretim hayatı geğireceği ve meslek hayatlarında görev yaptıkları sınıflardaki öğrencilerin de başarıyı yakalayabilecekleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının güdülenmeye karşı yönelimleri, onların öz yeterliklerini de etkilemektedir (Aktaş, 2017; Deniz, 2020). Bozanoğlu (2005) da öğretmen adaylarının yeterlik inançları ve niçin öğrendiklerine ilişkin bilişlerinin tamamının onların güdülenme düzeylerini etkilediğini belirtmektedir. Bahsedilen sebeplerle akademik güdülenme ile öz yeterlik arasında bir ilişki olduğu düşünölmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar bu iki kavram arasında ilişki olduğunu destekler niteliktedir (Aktaş, 2017; Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Bedel, 2016; Deniz, 2020; Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017; Makhabbat, Çoklar ve Gündüz, 2018; Sevilmiş ve Şirin, 2016; Şeker, 2016; Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı, 2018). Aynı zamanda yapılan çalışmalarda akademik güdülenmenin akademik öz yeterlik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı da görölmektedir (Aktaş, 2017; Deniz, 2020).

Tüm bahsedilenlerden hareketle araştırmanın amacı, ilkokul sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ve akademik güdülenmelerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliği yordama gücünü tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri nedir?
2. İlkokul sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri nedir?
3. İlkokul sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerini yordama gücü nedir?

Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklayarak akademik güdülenmenin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliği yordama gücünü tespit etmek olduğu için araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli, korelasyonel araştırma türlerinden ise yordayıcı korelasyonel araştırma türüne göre desenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan devlet üniversitelerinde 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 731 ilkököl sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini ölçmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği”; ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliklerini ölçmek amacıyla ise Delican (2016) tarafından geliştirilen “İlk okuma Yazma Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Veriler, çevrimiçi ortamda ‘Google Formlar’ aracılığıyla öğretmen adayları ders ortamında iken öğretim elemanlarının gözetiminde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında her grup için tek oturum gerçekleştirilerek ölçme araçlarındaki maddelerin işaretlenmesi 5-7 dakika arasında sürmüştür. Tüm örnekleme veri toplama sürecinin başlangıcından itibaren 2 hafta süre içerisinde veri toplama araçları uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Elde edilen veriler analiz edilmiştir. İki ölçme aracından elde edilen verilerin birbirini yordama gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada akademik güdülenmenin ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliği yordama gücünü tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilerek aşağıda sunulan sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada ilk olarak ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme ve ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Arslantaş, 2021; Makhabbat, Çoklar ve Gündüz, 2018; Terzi ve Çelik, 2018; Yiğitcan-Nayir ve Tekmen, 2017). Bunun yanı sıra alanyazında araştırmanın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalar da yer almaktadır (Deniz, 2020; Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı, 2018; Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2013; Şeker, 2016). Bu farklılığın sebebi araştırmaların farklı sınıf düzeyi ve farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olunmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğudur. Nitekim alanyazında araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır (Dedeli, 2008; Ekin, 2018; Kabaş, 2020; Özdemir ve Erdoğan, 2017; Öztürk ve Ertem, 2017; Vatansever ve Bayraktar, 2016; Yılmaz ve Turan, 2020). Değirmenci-Gündoğmuş (2018) ise öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliklerini orta düzeyde bulmuştur. Araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermesinin sebebi 2. ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören 165 ilkököl sınıf öğretmeni adayının çalışmaya katılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın başka bir sonucu akademik güdülenmenin ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterliği yordadığıdır. Alanyazında akademik güdülenme ve ilk okuma yazma öğretime yönelik öz yeterlik arasındaki ilişkinin ve yordama gücünün incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın sonuçları, akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarla tartışılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı düzeyde ilişkinin tespit edildiği çalışmalar mevcuttur (Aktaş, 2017; Akyürek, 2020; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Bedel, 2016; Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017; Makhabbat, Çoklar ve Gündüz, 2018; Şeker, 2016; Terzi ve Çelik, 2018; Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı, 2018). Bu çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Aynı zamanda akademik güdülenmenin akademik öz yeterliği yordadığı çalışmalar da araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Aktaş, 2017; Deniz, 2020). Bunun yanı sıra akademik güdülenmenin bilgi okuryazarlığı öz yeterliğini (Ross, Perkins ve Bodey, 2016) yordadığına yönelik çalışma da alanyazında mevcuttur.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, tüm sınıf düzeylerinin başında ve sonunda tespit edilip buna yönelik ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeylerini geliştirici çalışmalar önerilebilir. Araştırmacılara ilkököl sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmelerini geliştirmeye yönelik daha geniş ve kapsamlı

The Predictive Power of Academic Motivation of Primary School Teacher Candidates on Self-efficacy in the First Reading and Writing Teaching

deneysel çalışmalar yapmaları önerilebilir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliği yordayan farklı değişkenlerin tespit edildiği çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda akademik güdülenmenin yordadığı farklı değişkenlerin tespit edildiği çalışmalar da ortaya koyulabilir.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

Gökçe KARAMAN BENLİ*
Ayşegül ERGÜL**

Öz

Çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla resimli çocuk kitaplarıyla erken dönemden itibaren tanışmalarını sağlamak gerekmektedir. Kitap okuma süreçlerinin nitelikli ilerlemesi için çocuklarla birlikte kitap okuyacak yetişkinlerin kitapları çocuklarla paylaşmadan önce çeşitli hazırlıklar yapmaları önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin, kitap okuma öncesi hazırlıklarının neler olduğunun belirlenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerini Belirleme Formu” 47 öğretmene e-posta aracılığıyla iletilmiştir. Bu formlardan elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Bilgileri derinleştirmek amacıyla dokuz öğretmen ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Öğretmenler kitapları çocuklarla paylaşmadan önce, süreci daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için başta kitapla ilgili ilgi çekici bir materyal bulundurma, kapak ya da öykü ile ilgili sorulacak soruları ve dikkat çekilecek noktaları belirleme gibi ön hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kitap okumaya zihinsel olarak hazırlandıkları ancak kitap okuma planları oluşturmadıkları, kitapları fen, matematik, sanat gibi etkinlik türleriyle bütünleştirebildikleri ve ailelere çocuklarıyla kitap okumaları için nitelikli kitaplar önerdikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kitap okumaya hazırlık, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem, resimli çocuk kitapları

Investigation of Preschool Teachers' Preparation Processes Before Reading Books with Children in Their Classes

Abstract

Familiarizing children with picture books from an early age to support their development plays a significant role in their development. For the qualified progress of book reading processes, it is important that adults who will read books with children make various preparations before sharing the books with children. This study aimed to identify pre-reading preparations of teachers working with preschool children. In this research, case study, which is one of the qualitative research methods, was used. Accordingly, the researchers produced a form titled “Identification of Reading Preparation Processes with Children” and emailed the form to 47 preschool teachers. The data obtained from these forms were analyzed by descriptive analysis. In order to deepen the knowledge, focus group interviews were conducted with nine teachers and the data obtained were analyzed by content analysis. The teachers stated that they made preliminary preparations before sharing the books with the children such as having an interesting material about the book, determining the questions to be asked about the story along with the cover, and the points to draw

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim, Ankara, gkaraman@ankara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4784-5612

** Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, aysegul.ergul@dpu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5504-8349

attention in order to carry out the process more effectively. It could be concluded that the teachers were prepared for reading, but they did not produce a reading plan. Moreover, it was found out that teachers could integrate book reading to different types of activities such as science, mathematics and art, and they recommended high-quality books for families to read with their children at home.

Keywords: Book reading preparation, preschool teachers, preschool period, picture books

Giriş

Çocuklarla resimli çocuk kitabı okuma, okul öncesi dönemde en çok tercih edilen eğitimsel uygulamalardan biri olarak görülmektedir. Öğretmenler, resimli çocuk kitapları okumanın çocuk gelişimini pek çok farklı yönden desteklediği anlayışını yaygın olarak kabul ettiklerinden, çocukların bu sürece katılımını teşvik etmektedirler. Öğretmenlerin öykü okumaya yönelik kuramsal kapsam ve uygulamaya ilişkin bilgileri, gerçekleştirdikleri okuma süreçleri ve çocukların edindikleri kazanımlar üzerinde etkilidir (Piasta, Park, Farley, Justice ve O’Connell, 2020; Sun, Toh ve Steinkrauss, 2020; Weadman, Serry ve Snow, 2021). Öğretmenlerin çocuklarla kitapları paylaşırlarken kullandıkları yöntemlere, sordukları sorulara ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin pek çok araştırma, bu sürecin gelişim ve öğrenme üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koymaktadır (Deshmukh, Pentimonti, Zucker ve Curry, 2022; Dowdall, Melendes-Torres, Murray, Gardner, Hartford ve Cooper, 2020; van der Wilt, van der Veen ve Michaels, 2022; van der Wilt, Boerma, Ivan Oers ve van der Veen, 2019). Birlikte kitap okuma etkinlikleri çocukların dinlediğini anlama becerilerini, sözcük bilgisi edinimlerini ve etkileşim sürecini destekleyici niteliktedir.

Çocukların yeni sözcük ve cümle yapıları ile karşılaşmalarını sağlayan birlikte okuma etkinlikleri, çeşitli bilgi ve kavramları öğrenmelerini kolaylaştırarak dil becerilerini arttırmaktadır (Martini ve Senechal, 2012). Çünkü geleneksel kitap okuma yönteminde yetişkin çocuğa okur ve çocuk dinler. Justice ve Kaderavek (2002) çocukla yetişkinin paylaşımlı kitap okuma sürecini oyun oynamaya benzetir. Paylaşımlı kitap okuma sırasında, bir yetişkin bir çocuğa veya bir grup çocuğa bir kitap okur ve çocukları metne aktif olarak dahil etmek için bir veya daha fazla planlanmış veya yapılandırılmış etkileşimli teknik kullanır. Bu süreçte sosyal bir dinamik oluşur. Yetişkin kitabı çocuğa doğru tutar, sorular sorar, çocuğun yanıtlarını dinler, metni çocukla birlikte takip etmeye çalışır. Hem sözel hem de sözel olmayan etkileşimler kurulur. Böylece çocuklarla kitap okuma bağlamında bir dil ortamı oluşturulabilir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında kaliteli ve sürdürülebilir bir “dil ortamı” oluşturabilmek hem sözel hem de yazılı dile ilişkin düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir. Hansen ve Broekhuizen’e (2020) göre öğrenme ortamları, personel etkileşimleri ve verilen konuşma desteklerinin kalitesi, küçük çocukların dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dil gelişimi kapsamında en temelde, alıcı ve ifade edici dile ilişkin pek çok unsur ve beceriden bahsedilebilir. Her iki dil alanını da doğrudan etkilediği çeşitli araştırmalarla (Peter, Durrant, Jessop, Bidgood, Pine ve Rowland, 2019) ortaya konulmuş olan sözcük dağarcığının gelişimi ile çocukların öyküleri anlama becerilerinin edinimi, yetişkinlerle gün içinde yapılan konuşmalar ve kitap okuma sırasındaki etkileşimler sayesinde gelişebilir (Leech, Wei, Harring ve Rowe, 2018; Justice, Jiang ve Strasser, 2018; Lepola, Kajamies ve Tiilikainen, 2022; Wasik, Hindman ve Snell, 2016; Yang, Shi, Lu ve Huang, 2021). Öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında çocuklarla nitelikli kitap okuma etkinliklerine yer vermesi oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin çeşitli yöntemlerle resimli çocuk kitaplarını paylaşması, erken çocukluk dönemindeki çocukların akademik olan (matematik, erken okuryazarlık becerileri, dil yeteneği gibi) ve akademik olmayan alanlardaki (iletişim becerileri, sosyo-duygusal etkileşimler ve anlayış gibi) becerilerinin desteklenmesi bakımından kanıtlanmış bir öneme sahiptir (Alatalo ve Westlund, 2021; Bergman Deitcher, Aram, Khalaily-Shahadi ve Dwairy, 2021; Björklund ve Palmér, 2021; Cárdenas, Moreno-Núñez ve Miranda-Zapata, 2020; McGuire, Himot, Clayton, Yoo ve Logue, 2021; Ng ve Sun, 2021). Özellikle sesli kitap okuma (read-aloud) sürecinin çocukların anlam oluşturma, sohbete katılım ve sözcük dağarcığına katkı sunması için planlama yapılarak daha etkileşimli hale getirilmesi önerilmektedir (Helbig ve Piazza, 2020). Benzer olarak Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston ve Hamre, (2019), etkileşimli sesli okuma oturumu sırasında öğretmenlerin metin dışı konuşmalarının,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

nispeten yüksek sınıf organizasyonu sağlandığı zaman çocukların ifade edici sözcük dağarcığı için faydalı olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin çocukları metnin ötesindeki bağlama yönlendirebilmesi için etkileşimli okuma süreçlerine yer verirken dikkat etmeleri gereken bazı durumlar söz konusudur.

Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocuklarla kitapları paylaşırlarken çeşitli tartışmalar yapılmasını sağlayacak fırsatları planlamaları çıkarımsal düşünme becerileri ve eğitim sürecinde yararlanılan materyalin anlaşılması açısından olumlu etkilere sahiptir (Collins, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla birlikte kitapları okumadan önce nitelikli kitap seçimi yapmalarının hazırlık sürecinin başlangıcı olduğu söylenebilir. Her yıl basılan binlerce kitap ve göz önüne alınması gereken pek çok faktör, öğretmenlerin kitap seçimi konusunda dikkatli olmalarını gerektirmektedir (Hartsfield ve Kimmel, 2021). Bilinçli bir araştırma sonucunda kitap seçimi ile çocukların kitapların hem çizimleri hem de içeriğinden en üst düzeyde yararlanmaları sağlanabilir. Bunu sağlayabilmede en önemli sorumluluk, okuma-yazmayı henüz bilmeyen çocuklarla kitapları buluşturan yetişkinlerin tutumlarıdır (Muhinyi, Hesketh, Stewart ve Rowland, 2020). Nitelikli kitap seçimi çocuklarla birlikte nitelikli bir bağlam oluşturulmasına katkıda bulunur.

Nitelikli bir çocuk kitabı seçimi ardından kitabın çocuklarla nasıl okunacağını planlanması oldukça önemlidir. Geleneksel okuma yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen, paylaşımlı okuma (Justice ve Kaderavek, 2002) veya etkileşimli kitap okuma (Whitehurst ve Lonigan, 1998) yöntemlerinin kullanılması, kitap okuma planlarının yapılmasını gerekli kılmaktadır. Öyküde geçen olay ve karakterler hakkında sorular hazırlamak, çocukların sorulara verecekleri yanıtların nasıl desteklenebileceğini düşünmek, okuma sırasında vurgulanacak hedef sözcükleri belirleyip çocuk dostu terimlerle açıklamak, hangi okuma stratejisinin kullanılacağına karar vermek, öykü ile ilgili materyal hazırlığı yapmak ve öykünün çocuklarla nerede okunacağını belirlemek gibi maddeler kitap paylaşım sürecinde etkili olabilecek noktalardır. Kitaplara yer verme süreci ister çocuklara okuma ister onlarla birlikte okuma şeklinde gerçekleştirilecek olsun, planlama yaparak daha da etkili ve verimli bir hale getirilebilir. Okuma süreçlerinin klasik bir rutin etkinlik olarak görülmesi sonucunda öğretmenler tarafından çok az planlama yapıldığı belirtilmektedir (Damber, 2015; McCaffery ve Hisrich, 2017). Hazırlık süreçlerini eğitimsel uygulamalarında ve yaklaşımlarında bir yol olarak benimseyen öğretmenler, kitapları zaman doldurmak için oyalanma ya da önerilecek en kolay etkinlik olarak görmezler. Gonzalez ve diğerleri (2014) öğretmenlerin çocuklarla metin dışı konuşmalarını inceledikleri çalışmalarında, çocukları etkileşimli etkinliklere dahil etmenin alıcı ve ifade edici dil gelişimi açısından önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Çocukları nitelikli bir etkileşim ortamına dahil etmek planlama yapmayı gerekli kılar. Hoel, Brekke Stangeland ve Schulz-Heidolf (2020), çocukların ön bilgileri harekete geçirildiğinde ve çocuklar okuma sürecine odaklandığında sözcükleri ve metni anlama potansiyellerinin arttığını vurgularlar. Birlikte kitap okuyan öğretmen ve çocuk davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, ortak dikkati artırmak için çocuklarla sürece hazırlanmak gerektiğini belirtmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir kitabı çocuklarla birlikte okumadan önceki hazırlık süreçlerinin neler olduğunu belirlemek bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Alan yazın kapsamında belirtilen bağlamda bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerini belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- 1- Öğretmenler kitap seçimi yaparken hangi öğeleri göz önüne almaktadır?
- 2- Öğretmenlerin kitap seçimlerinde tercih ettikleri/görüş aldıkları kaynaklar nelerdir?
- 3- Öğretmenler okuma öncesi süreçlerde çocuklarla birlikte kitap okumaya hazırlık için neler yapmaktadır?
- 4- Öğretmenlerin çocuklarla kitap okumayı tercih ettikleri ortamlar nerelerdir?
- 5- Evde de okuma sürecinin devam etmesi için öğretmenler ailelere nasıl rehberlik etmektedir?
- 6- Öğretmenlerin kitap okumaya hazırlık sürecini engelleyen öğeler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerini belirleme amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum

çalışması kapsamında yürütülmüştür. Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşleri ile bir olay derinlemesine incelendiği için durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayın derinlemesine ele alınmak istendiği zaman kullanılan bilimsel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2022). Durum çalışmasında, bir bireyin ya da bir grubun bir duruma ilişkin görüşleri, farklı bakış açılarıyla ele alınarak okuyuculara sunulmaktadır. Durum çalışması, incelenen durumun arka planını, diğer bir deyişle o durumu ortaya çıkaran etkenleri neden-sonuç ilişkileri bağlamında ortaya konması açısından diğer araştırma yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Yeşilbaş Özenç, 2022). Bu yöntem, problemi ayrıntılı olarak derinlemesine araştırma ve araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma olanağı sağlamaktadır Durum araştırmaları; durumun amacına, büyüklüğüne, özelliğine ve kullanılan veri toplama tekniklerine göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2018). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kitap okumaya hazırlık sürecinin çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, bütüncül tek durum deseni seçilmiştir.

İki aşamada gerçekleştirilen bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarını çocuklarla okuma öncesi hazırlık süreçlerine ilişkin deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 47 öğretmenden, elektronik posta ile iletilen kitap okumaya ilişkin hazırlık süreçlerini inceleme formunu doldurmaları istenmiştir. İkinci aşamada, dokuz okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmesi yöntemi ile çevrimiçi görüşülmüş ve daha derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu ilk aşamada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 47 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla, söz konusu durumla ilişkili belirli niteliklere sahip katılımcılara ulaşılmasına olanak tanımaktadır (Patton, 2018). Araştırma grubuna katılım için okul öncesi eğitimi alanında en az bir yıllık deneyime sahip olma, hali hazırda bir kurumda okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyor olma ve odak grup görüşmesine çevrimiçi bir şekilde katılmayı kabul etme koşulları belirlenmiştir. Katılımcıların en az bir yıl deneyimli ve alanda halen çalışıyor olma ölçütleri araştırmacılar tarafından özellikle önemsenmiştir. Bunun nedeni, çocuk kitaplarının seçimi, edinilmesi ve planlama yapma gibi okuma öncesi hazırlıkları da kapsayan çocuklarla kitap okuma süreçlerini neredeyse her gün ve bizzat deneyimliyor olmalarıdır. Öğretmenlerin demografik bilgileri, çocuk kitaplarına erişim ve tercihleri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri ile Çocuk Kitaplarına Erişim ve Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Özellik	Kategori	N
Cinsiyet	Kadın	46
	Erkek	1
Öğrenim durumu	Ön lisans	2
	Lisans	33
	Lisansüstü	12
Meslekteki hizmet yılı	1-5 yıl	18
	6-10 yıl	12
	11-20 yıl	17
Görev yaptığı okul türü	Anaokulu	23
	Anasınıfı	24
Gruplardaki çocuk sayısı	1-10 çocuk	17
	11-15 çocuk	18
	16’dan fazla çocuk	12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Çocuk Kitaplarına Erişim ve Tercihleri	Kategori	f
Sınıftaki resimli çocuk kitabı sayısı	1-20	10
	21-40	15
	41-60	7
	61 ve üstü	12
	Bilmiyorum	3
Bir ayda okunan ortalama kitap sayısı	1-10	16
	11-15	21
	16-20	8
	21 ve üstü	2
En çok tercih edilen çocuk kitabı türü	Resimli öykü kitabı	38
	Bilgi içerikli kitaplar	19
	Bilmece kitapları	6
	Şiir kitapları	1
	Dijital kitaplar	11
	Diğer	2
Sınıf kitaplarını temin kaynağı	Ben satın alırım.	16
	Okul temin eder.	1
	Öğretmen ve okul temin eder.	21
	Diğer	15
Sınıf kitaplarını temin yolu	İnternet sitelerinden satın almayı tercih ederim.	42
	Kitapçılardan satın almayı tercih ederim.	28
	Kütüphanelerden ödünç almayı tercih ederim.	2
	Diğer	4

Öğretmenlerin çocuklarla kitap okuma sıklıkları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun haftada en az iki defa kitap okuduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse dörtte biri çocuklarla her gün en az bir kitap okumaktadır. Resimli öykü kitaplarının ve bilgi aktaran kitapların en üst sırada tercih edildiği belirlenmiştir.

Kitapların temin edilme sürecinde öğretmenlerin ve çalıştıkları kurumların birlikte iş birliği yaptıkları görülmektedir. Bunun haricinde öğretmenlerin üçte biri, sadece kendilerinin kitap satın aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer kategorisinde yer verilen 15 öğretmen ise kitapları temin ederken meslektaşları ile ödünç alıp verdiklerini, çeşitli sivil toplum kuruluşlarından veya yardımsever kişilerden bağış olarak kitapların geldiğini ve velilerden kitap istenebildiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını internet sitelerinden kitapları satın almaktadır. Yarıısı ise kitapçılardan da temin etmektedir. Öğretmenlerin ikisi, okullarının ya da üniversitelerde eğitim fakültelerinin kütüphanelerinden ödünç kitap aldıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, dokuz okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmesi yöntemi ile çevrimiçi görüşülmüştür. Farklı illerde ve kurum türlerinde görev yapma ve mesleki deneyim yıllarının çeşitlilik göstermesi ölçütleri dikkate alınarak öğretmenler çevrimiçi odak grup görüşmelerine davet edilmiştir. Bu görüşmeye katılan öğretmenlerin belirlenmesinde farklı illerde ve farklı yaş gruplarından çocuklarla çalışıyor olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, pandemi sürecinde farklı illerden öğretmenlerle çalışılması planlandığı için ilk aşamada anket sorularından yararlanılarak, ikinci aşamada ise senkronize olan çevrimiçi odak görüşmesi yapılarak toplanmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında çalışmaya katılan öğretmenler araştırma onam formunu doldurmuşlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerini Belirleme Formu” kullanılmıştır. Formu oluşturmak amacıyla ilk olarak ilgili alan yazın taranmıştır. Alan yazın taramasının ardından formun kapsam geçerliği için okul öncesi eğitimi alanında doktora çalışmalarını tamamlamış üç uzman ve alanda görev yapan iki öğretmenden görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan ve öğretmenlerden alınan öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Form, üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, çalışma için gerekli olan demografik bilgiler; ikinci bölümde, öğretmenlerin çocuk kitaplarına erişim ve tercihleri ile ilgili seçenekli sorular; son bölümde ise öğretmenlerin çocuklarla kitapları okumadan önce yaptıkları hazırlık sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular yer almaktadır. Veri toplama aracı, çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere elektronik posta yolu ile iletilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşaması olan odak grup görüşmesi sürecinde öğretmenlere, Tablo 2’de yer alan sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmeye katılan öğretmenlerin belirlenmesinde farklı illerde ve farklı yaş gruplarından çocuklarla çalışıyor olmaları dikkate alınmıştır. Bu sayede öğretmenlerin, çocuklarla kitapları paylaşma öncesi hazırlık sürecinde edindikleri deneyimlerin mümkün olduğunca çeşitlendirilebilmesi amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesi 87 dakika 83 saniye sürmüş, öğretmenlerin onayı ile görüntülü ve yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Tablo 2.

Odak grup görüşme soruları

Tanıtma Soruları	1. Çocuklara hangi sıklıkla kitap okuyorsunuz? 2. Göndermiş olduğunuz formlarda en beğendiğiniz üç kitap ismini belirttiniz. Bu kitapları hangi özelliklerinden dolayı beğeniyorsunuz?
Geçiş Soruları	3. Kitap seçiminde sizin belirlediğiniz ölçütler nelerdir? 4. Kitapların çocuklara uygunluğuna karar veren bir kişi/kişiler ya da kurumlar olmalı mı? Hangi kişi/kurumlar olmalı? Neden?
Anahtar Sorular	5. Sizce okul öncesi dönem çocuklarına kitap okumadan önce hazırlık yapmak önemli midir? Neden? Hazırlık yapmadığınızda yaşadığınız deneyimlerden söz eder misiniz? 6. Kitap okuma öncesindeki hazırlık süreci hangi uygulamaları kapsıyor? Planlamalarınızda belirleyici unsurlar nelerdir? Anlatır mısınız?
Araştırma Sorusu	7. Ailelerin evde çocuklarını kitaplar yoluyla destekleyebilmeleri için onlara nasıl bir rehberlik sunuyorsunuz? 8. Kitap okuma öncesinde hazırlık sürecini gerçekleştirmenizde engelleyici faktörler var mıdır? Nelerdir? Bu engelleri nasıl aşıyorsunuz?
Kapanış Sorusu	9. Sizler kendiniz için kitap okuma öncesinde hazırlıklar yapar mısınız? Ne gibi hazırlıklar yaparsınız? (Kitap seçimi, kitabı okuma öncesinde ortamı hazırlama vb.)

Verilerin Analizi

Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci aşamasındaki veriler öğretmenlerin görüşlerini yansıttığı formlardan elde edilmiş ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2008) belirttiği gibi çalışma için bir çerçeve oluşturulmuş, veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında bağlam ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinebilmek için öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi içerik analizi kapsamında yer alan tümevarımsal analiz ile incelenmiştir. İçerik analizi yöntemi ile bilgi, yeni düşünceler, gerçeklerin temsili ve eylemler için kullanılabilen bir rehber elde etmek amacıyla çıkarımlar yapılabilir (Krippendorff, 2018). İçerik analizinde amaç, verilerin tanımlanması ve içerdikleri anlamları ortaya çıkarmaktır. Nitel ve/veya nicel boyutları olan metin ve diğer kaynaklardan anlamlı, sistematik ve tarafsız çıkarımlar yapabilmek için sosyal bilimlerde yararlanılan bir yöntemdir (Mayring, 2014; Neuendorf, 2017; Schreier, 2014).

Bu çalışmada öncelikle odak grup görüşmesi yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Odak grup görüşmesindeki veriler ayrıntılı bir biçimde incelenerek

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

benzerlik gösteren ifadeler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. İkinci aşamada kodlara ilişkin temalar bulunmuştur. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Son aşamada kod ve temaların düzenlenmesiyle elde edilen bulgular birbirini destekleyecek bir şekilde tanımlanarak yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde çalışmanın birinci ve ikinci aşamasından elde edilen veriler birbiriyle bütünleştirilerek bir arada sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirliği sağlamak için çalışmada iki araştırmacının ayrı ayrı ve birlikte yaptıkları kodlamalarla kodlayıcılar arası uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma, bir ya da daha fazla kodlayıcının nitel verileri analiz etmesi, kodlar oluşturma ve kodlar üzerinde anlaşma için sonuçları karşılaştırmasıdır (Creswell, 2017). Patton'a (2018) göre nitel araştırmalarda ayrıntılı betimlemelerin yapılması, araştırma sonuçlarının ne derecede transfer edilebilir olduğunu sağlaması açısından önemlidir. Kodlayıcılar Arası güvenilirlik= $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$ formülünden (Miles ve Huberman, 2015) yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda güvenilirlik yüzdesi bu çalışma için %94 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın transfer edilebilirliği için kapsamlı betimlemeler yapılarak tüm kodların karşılığı olarak en az iki katılımcının ifadelerine yer verilmiştir. Çalışmanın tutarlılığını sağlayabilmek için veri toplama sürecinde görüşme sorularının hazırlanması, verilerin toplanması ve içerik analizinin gerçekleştirilmesi süreçlerinin uyumlu bir çerçevede yürütülmesi sağlanmış, ayrıca araştırmanın gerçekleşme biçimi ayrıntılı biçimde okuyucuya 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.04.2021

Belge sayı numarası= 85434274-050.04.04

Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın birinci aşamasında 47 okul öncesi öğretmenin "Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerini Belirleme Formu"na verdikleri yanıtlar ile çalışmanın ikinci aşamasında dokuz okul öncesi öğretmeniyle yapılan odak grup görüşmesine ilişkin bulgular birbiriyle uyumlu bir şekilde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Kitap Seçimi Yaparlarken Göz Önüne Aldıkları Ögeler:

Kitapları çocuklarla paylaşma sürecinin ilk aşaması olan kitap seçimi konusunda öğretmenler tarafından pek çok noktaya dikkat çekilmiştir. Tablo 3'te öğretmenlerin çocuk kitaplarını seçerlerken önem verdikleri ögeler yer almaktadır.

Tablo 3.

Hazırlık Sürecinde Çocuk Kitaplarını Seçerken Öğretmenlerin Dikkat Ettikleri Ögeler

Kitap seçiminde dikkat edilen noktalar	f
Kitapların resimleri/çizimlerinin uygunluğu ve içerikle uyumlu olması	40
Konu/içerik/ana fikir/mesajın uygunluğu/gerçek hayatın içinden ve bilimsel konuların olması	29
Yaratıcı-eğlenceli, çocukların ortak ilgilerine, hayal dünyasına seslenen mizahî ve merak uyandıran bir konu olması	24
Yazı miktarı ve puntosunun, kitabın uzunluğu ve sayfa sayısının uygunluğu	17
Kitabın malzeme kalitesi/ kolay yıpranmaması/kapağın sağlamlığı	15

Künye bilgilerinin (Kitabın yazarı, resimleyeni, yayınevi) kapakta yer alması	12
Farklı etkinlik türlerini çocuklarla çalışmaya uygun olması	6
Kitabın ergonomik olması/çocuğun inceleyebilecek boyutta ve rahatlıkta olması	5
Sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi/duygulara ve değerlere yer vermesi	5
Kitaptaki sözcüklerin çeşitliliği	4
Çocukların düşünmelerine fırsat veren özellikte olması	3
Diğer	10

“Öğretmenlerin kitap seçimi konusunda önem verdikleri öğeler, kitapların çizimlerinin uygunluğu ve içerikle uyumu (f=40), kitapta yer alan bağlamın çocukların genel gelişim özelliklerine uygunluğu ile gerçek hayatın içinden olması (f=29), kitapların, çocukların ortak ilgilerine seslenen, yaratıcı, eğlenceli olması ve merak uyandırması (f=24) olarak sıralanabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere en sevdikleri üç çocuk kitabının isimleri de sorulmuştur. Bu kitapların %29'u Türk ve %71'i ise yabancı yazarların çeşitli dillerden Türkçeye çevrilen, Türkiye'de önde gelen yayınevleri tarafından basılan kitaplarıdır. Yapılan odak grup görüşmesi ile öğretmenlerin kitap seçimleri konusunda daha ayrıntılı bir şekilde görüşleri alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde bu soruya ilişkin üç farklı tema ortaya çıkmıştır.

I. Tema: Çocuk Kitaplarının Bazılarının Ek Materyallerinin Olması: Öğretmenler çocuk kitaplarını tercih ederken poster, parmak kuklaları gibi ek materyallerinin bulunmasının süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ö4'ün soruya ilişkin görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Gökyüzü Ne Kadar Yüksek” kitabında sondaki poster zaten ilk başta bir kitabın arkasından çıkartıp yanıma koyduğum için o merak duygusu ve postere katman katman açtığımdaki o heyecan hoşuma gidiyor.” (Ö4, Mesleki Deneyim: 7 yıl)

II. Tema: Kitapların Çocuğun Gelişimine Uygunluğu, Yenilikçi Olması ve Merak Uyandırması: Öğretmenlerin hepsi çocuk gelişimine uygun, çocukların tahmin etme ve merak becerilerini kullanmalarına destek olabilecek kitapları seçtiklerini söylemiştir. Öğretmenler, kitabın eğlenceli olmasının ve çocukların özgüvenini arttırmasının önemli unsurlar olduğunu belirtmiştir. Aşağıda Ö5'in yanıtı bulunmaktadır.

“Kurbağalar Sıcak Çikolata İçer Mi?” diye bir kitap. Kitabı anlatmaya başladığım zaman çocuklar sıcak çikolatanın tadını bilmiyorlardı ve kitabı okuyorum ama halen aklımda bu vardı. Kitap sayesinde çocuklar sıcak çikolatanın tadına bakmış oldu. İçeriği, çocuklar üzerindeki etkisi fazla olduğundan onu yazdım ilk sıraya.” (Ö5, Mesleki Deneyim: 3 yıl)

III. Tema: Kitapların Öğretmenlerin Oyun/Etkinlik Üretmesini Kolaylaştırması: Öğretmenler okul öncesi eğitimde müzik, drama, oyun, fen, matematik, sanat gibi farklı etkinlik türlerine planlarında yer verip uygulamaktadırlar. Öğretmenler çocuk kitaplarını tercih ederken farklı etkinlik türlerini uygulayabilmek konusunda kitabın süreci kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmektedirler. Özellikle soru sormaya uygun kavram öğretimi yapılabilecek kitaplar öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmektedir. Ö8'in soruya ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Aç Tırtıl'ı çok beğeniyorum. Daha doğrusu Eric Carle'nın bütün kitaplarını, resimlemelerini çok beğeniyorum. Çok fazla kavramı verebildiğim için yazmıştım.” (Ö8, Mesleki Deneyim: 8 yıl)

Öğretmenlere tercih ettikleri ilk üç çocuk kitabıyla birlikte genel olarak çocuk kitabı seçme ölçütleri de sorulmuştur. Görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerden, çocuktan ve çocuk kitaplarından kaynaklanan ölçütler olarak üç farklı tema ortaya çıkmıştır.

I. Tema: Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler: Öğretmenler bilinen ve sevdikleri yazar ve çizerlerin çocuk kitaplarını seçmektedirler. Ö1'in görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Bellı yazarların kitaplarını almaya çalışıyorum. Feridun Oral, Sara Şahinkanat gibi. Sevdığım yazarların içinde biliyorum ki bir tanesini okuyunca ‘muhakkak diğeri de iyidir’ izlenimi hissettiriyor bana. Elimden geldiğinde aynı yazarlara değiniyorum ama instagramdan takip ettiğim, çok sevdiğim bazı hocalarım var. Onların da önerilerine bakıyorum. Sonra bakıyorum, açıklamalarını okuyorum almadan önce. O kitap hoşuma giderse almaya gayret ediyorum.” (Ö1, Mesleki Deneyim: 13 yıl)

II. Tema: Çocuktan Kaynaklanan Nedenler: Kitapların çocukların yaş aralığı, hayal gücüne ve ilgi alanlarına hitap etmesi (Örneğin, uzay konulu kitaplara ilgi duymaları, gibi.) Ö2'nin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

“Çocuklarla okurken ilgi alanlarını fark edersiniz. Bir çocuğum mesela uzayla ilgileniyorsa, bir gün onu mutlu etmek için uzayla ilgili bir kitap elimde varsa onu götürüyorum, dikkatini çekmeye çalışıyorum. İlgi alanlarını belirleyip o şekilde ilerlemek birazcık daha mutlu ediyor onları.” (Ö2, Mesleki Deneyim: 8 yıl)

III. Tema: Çocuk Kitaplarından Kaynaklanan Nedenler: Kitapların iç ve dış özellikleri, öğretmenlerin kitap seçiminde önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Kitap kapağının, resimlemenin ilgi çekici olması, kitabın temasının ve anlatımının yaratıcı bir şekilde sunulması öğretmenlerin ölçütleri arasındadır. Ö3’ün görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Kitap seçerken öncelikle lisanstayken Çocuk Edebiyatı dersi almıştık hiç unutmuyorum. Hocamız kitabın dokusunu, kokusunu hissedeceksiniz denmişti bize. Kitabın öncelikle içeriği tabi ki, kesinlikle önemli. Yaş aralığı önemli, yazarı önemli ki Eric Carle, Feridun Oral benim en sevdiğim iki çocuk kitabı yazarlarından. Resimler, çizgiler çok önemli, öncelikle onlara da bakıyorum. İçeriğe bakıyorum, içeriği bir okuyorum ama o içeriği resimle nasıl anlatmış? Kullandığı renkler nasıl? Çok mu göz yoruyor? Yoksa çocuğu hayal gücüyle içerisine mi alıyor? Mesela ‘Bu Kış Kimse Üşümeyecek’ kitabı Feridun Oral’ın, resmen orada yaşıyorum o kitabı...Daha çok böyle yazısı az ama resim olarak çocuğu içine alan hayal gücünü destekleyecek ve baskısında da çocuğun gözünü yormayacak kitapları tercih etmeye çalışıyorum.” (Ö3, Mesleki Deneyim: 15 yıl)

Yukarıdaki bulgulara göre öğretmenler, kitap seçimi konusunda çok yönlü düşünebilmekte ve kitap tercihlerinde çocuğa, kendilerine ve kitabın özelliklerine bağlı öğelere dikkat edebilmektedirler. Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları sorulduğunda bu sürecin pandemiden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre pandemi öncesi ve süreci olarak iki farklı tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler pandemi öncesinde özellikle göçmen ve Türkçe bilmeyen çocukların olduğu sınıflarda her gün, haftada üç kez ya da ayrıntılara önem vererek aynı kitabı tekrarlı bir şekilde haftada bir, iki kez okuduklarını belirtmişlerdir. Ö3’ün aşağıda bu soruya ilişkin ayrıntılı yanıtı yer almaktadır.

“Pandemiden önce çocuklarla hikâye ve çocuk kitapları paylaşımı konusunda oldukça detaycı ve daha farklı yaklaşımlarımız oluyordu. Haftada bir ya da iki kez kitap okumayı tercih ediyordum. Bir kitabı alıp haftaya yayabiliyordum. Hatta bazen o kadar içselleştiriyoruz ki diğer haftaya sarkabiliyor. Bunun paylaşımını ailelerle de yapıyorum...Kitabı okuyup o gün, gün içerisinde sonlandırmıyorum. Bütün haftaya yayabiliyorum. Haftanın kitabı adı altında yıllardır böyle bir çalışma yapıyorum. O haftanın kitabını sindire sindire süreci tamamlıyorum.” (Ö3, Mesleki Deneyim: 15 yıl)

Pandemi sürecinde online eğitimin başlamasıyla özellikle okul öncesi dönem çocuklarıyla uzaktan kitap okumanın zorluklarına değinilmiştir. Haftada sadece bir ya da iki kez kitap okunmuştur. Bunun nedeni MEB’in bazen üç gün okulda yüz yüze, bazen hibrit eğitim kararını almış olmasıdır. Bu soruyla ilgili Ö2’nin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Pandemi öncesinde her gün okuma saati yapıyorduk düzenli şekilde. Pandemi sürecinde üç gün üç saat okula gittiğimiz için üç güne etkinlikleri yaymaya çalıştık. Üç günün iki günü kitap okuyabildik. Ama kitap okumaya genel anlamda önem veren öğretmenlerdenim. Her gün elimden geldiğince okumaya çalışıyorum.” (Ö2, Mesleki Deneyim: 8 yıl)

Öğretmenlerin Kitapları Belirlerken Tercih Ettikleri Kaynaklar

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla paylaşacakları kitapları belirlerken tercih ettikleri kaynaklar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Çocuk Kitaplarını Seçerken Fikirlerinden Yararlanılan Kişiler ve Kaynaklar

Kitap seçiminde yararlanılan başlıklar	f
Sosyal medya (Akademisyen, editör, yazar, öğretmen sayfaları)	26
İnternet sayfalarında yer alan yorumlar/ çok satılan kitaplar	12
Lisans dersleri/akademisyenler/tez danışmanı	10
Çocuğu olan arkadaşlarının ya da kendi çocuğu ile deneyimleri	9
Projelerde elde edilen deneyimler	2
Diğer	6

Sosyal medyada kitap seçimi konusunda rehberlik yapan akademisyenler, kitap editörleri ya da yazarları ve meslektaş sayfaları kitap seçimi konusunda öğretmenler tarafından birincil kaynak olarak

görülmektedir (f=26). Kitap satışı yapılan internet sayfalarındaki yorumlar ve çok satılan kitap listeleri de rehber olarak belirtilmektedir (f=12). Mezun olunan kurum ile bağlantısını koruyan ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin fakültelerdeki akademisyenleri de kaynak olarak gördükleri belirlenmiştir (f=12). “Diğer” başlığında yer alanlar ise “çalışılan okul kütüphanesi, çocukların aileleri, yayınevi, sosyal medya sayfaları/internet siteleri, sosyal medyada arkadaş önerileri, sosyal medyada okul öncesi eğitim sayfaları, daha önce hediye olarak kitap verilen çocukların görüşleri” şeklindedir.

Odak grup görüşmesinde kitap seçiminde yararlanılan kaynakları daha ayrıntılı değerlendirebilmek için öğretmenlere, çocuk kitaplarının uygunluğuna karar verilmesi sürecinde aileler dışında kurum ve kuruluşların olup olmamasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler bu noktada iki farklı görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

I. Tema: Çocuk Kitaplarının Uygunluğuna Karar Veren Kurumlar Olmalı: Öğretmenlerden çocuk kitaplarının içerik ve resimleme açısından uygun olup olmamasına karar veren denetleyici bir mekanizmanın olması yönünde görüş bildirenler olmuştur. Bu görüşler içerisinde karar verici mekanizmada, çocuk gelişimi uzmanlarının, okul öncesi öğretmenlerinin bulunması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca bu süreçte kitapların yaş grubunun belirlenmesinde bile hem ailelere hem de öğretmenlere karar verici bir mekanizmanın destek olabileceğini düşünmektedirler. Ö6’nın konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

“Belki çok ütöpik bir şey. Evet gerçekten keşke olsa diye düşünüyorum bir yandan. Çünkü bakıyorum, kitaplarda yaş grupları bile o kadar yanlış belirtilmiş ki. Dört yaşında bir çocuğa sahibim fakat üç yaşına uygundur denilen bir kitap, çocuğumu resimleri korkutuyor. Bir sürü yazı içeriyor. Benim bile idrak edemeyeceğim kişileri tanıtan bir seri oluşturmuşlar. Mümkün değil, bunu aklımız almıyor. Elbette ki olsun, biz de isteriz, içinde çocuk gelişimciler olsun, eğitimciler olsun ama bunu gerçekten bilimin ışığında yapabilecek yerde yaşıyor muyuz?” (Ö6, Mesleki Deneyim: 12 yıl)

II. Tema: Çocuk Kitaplarının Uygunluğuna Karar Veren Kurumlar Olmamalı: Bazı öğretmenler karar verici bir mekanizmanın olmasını okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisinin kitap seçiminde yeterli olduğunu belirterek gerekli görmemektedir. Ö7’nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence olmamalı. Çünkü kitap aldığımda kendim alıp bakmalıyım. Bu kitabı okumak istiyor muyum, istemiyor muyum? İçeriğini sonuçta inceleyerek, resimlemelerine bakarak ve üniversitede böyle bir eğitim alarak geliyoruz zaten. Sonuçta ne okuyacağımıza kendim karar vermeliyim. Mesela bazen, üniversite hocalarımızın, kitap önerilerini dikkate alıyoruz. Ama aldığımız kitabı, okuyamayacağımı düşünüyorsam okumuyorum. Bence böyle bir mekanizmaya gerek yok.” (Ö7, Mesleki Deneyim: 1 yıl)

Öğretmenlerin Çocuklarla Birlikte Kitap Okuma Öncesi Hazırlıkları

Öğretmenler kitapları çocuklarla paylaşmadan hemen önce, bu süreci daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için pek çok ön hazırlık yapmaktadırlar. Ön hazırlık sürecinde yapılanlar Tablo 5’de aktarılmıştır.

Tablo 5.

Öğretmenler Tarafından Kitap Okuma Öncesi Yapılan Ön Hazırlıklar

Ön hazırlık çalışmaları	f
Kitapla ilgili ilgi çekici bir materyal bulundurma	25
Kapak ile birlikte öykü içinden sorulacak soruları/dikkat çekilecek noktaları belirleme/isim çalışması yapma	23
Çocuklarla paylaşmadan önce kitabı okuma/inceleme	21
Bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlama /plana uygun kitap seçme	15
Farklı sözcükleri/kavramları not alma ve çocuklara sorma	10
Öykü öncesi şarkı söyleme/tekerleme söyleme/parmak oyunu oynama/bilmece sorma	9
Oturma düzenini/sınıf ortamını hazırlama	6
Yazarın ve resimleyen fotoğrafını kitapta yoksa bulma/bilgi verme	5
Kitap sonunda veya başında resim çalışması yapma	3
Kitap merkezinde hazırlıklar yapma (Kitabı merkeze yerleştirme, kitabın adını levhaya yazma)	2
Diğer	4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

Öğretmenler, kitabın kapsamıyla ilgili sunum yapma, karakter kuklaları, kostümler ya da konuşma nesnesi/kitap şapkası hazırlama gibi materyal (f=25) hazırlıkları gerçekleştirmektedir. Kitaptan ve kapağından hareketle sorulacak soruların ve çocukların özellikle dikkatinin çekileceği noktaların belirlenmesi bu sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir (f=23). Öğretmenlerin yarıya yakını (f=21) hazırlık sürecine çocuk kitaplarını okuyarak başladığını belirtmiştir. Öğretmenler (f=15), hazırlamış oldukları eğitim planlarına göre kitap seçimi yapmakta ve kitabın bir parçası olan farklı türde etkinlikler hazırlamaktadır. “Temayla ilgili birkaç kitap varsa çocuklara sunma ve onların istedikleri bir kitabı okuma, sohbet zamanında kitaptaki tema hakkında çocukların bildikleri ve düşünceleri hakkında sohbet etme, çevirmenin ile yayınevinin ne demek olduğunu anlatma ve çocukları aktif kılabilmek için neler isteneceğini belirlemek, “Diğer Yapılan Ön Hazırlıklar” başlığında yer alan ifadelerdir. Bunun dışında, çalışma grubundaki 47 öğretmenden ikisi daha önce kitap okumaya yönelik olarak herhangi bir hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle odak grup görüşmesinde kitap okuma öncesinde yapılan hazırlıklar daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir. Dokuz öğretmenin tümü okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma öncesinde hazırlık yapmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Bu süreci çocuklar ve program boyutunda iki farklı tema kapsamında değerlendirmişlerdir.

I. Tema: Çocuklar: Öğretmenler çocuklarla birlikte kitap okuma çalışmaları öncesinde hazırlık yaptıklarında çocukların ilgilerini daha çok çektiklerini ve daha akıcı bir süreç yaşadıklarını söylemişlerdir. Ö5’in görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öncelikle zaten kitabı çocuklarla birlikte seçmeye çalışıyorum. Mesela birkaç tane kitabı önerip arasından hangisini okuyalım bugün diye bir seçim yapıyoruz. Bu şekilde başlıyoruz. Tabii öncesinde tekerlemeler, bilmecelerle dikkat toplama süreci vardır. Pat diye kitabı açıp kitaba başlayınca çocukların dikkatini toplayamıyoruz. Çok kısa süreli oluyor.” (Ö5, Mesleki Deneyim: 3 yıl)

II. Tema: Program: Öğretmenler kitap okuma öncesi yapılan hazırlığın programlarını zenginleştirdiğini düşünmektedir. Hazırlık süreci düşünmeyi beraberinde getirmekte ve kitaplarla ilgili çocukların yaşayabileceği deneyimler programa eklenebilmektedir. Ö6’nın görüşleri aşağıdadır.

“Ben ilk yılımdan bahsetmek istiyorum. Okuma saati yapacağız. Açıyorum kitabı, kitabın çocuklara çevrileceğini bile bilmiyorum. Öğretmen olarak beni görevlendirdiler ama Çocuk Edebiyatı dersi almadım. Ama yine çocuklar resimlere bakmak istiyor diye çevirdim kitabı. Çocuklar istiyor diye. Hissiyat yani. Okuyorum. Çocukların biri diğer tarafa bakıyor, öbürü öbür tarafa bakıyor. Bu çocuklar niye dinlemiyor beni? O kadar kendimi kötü hissettim ki çıktım sınıftan yan sınıftaki öğretmen arkadaşına dedim ki –en azından 5 yıllık öğretmendi- “Bu çocuklar hiç kitap dinlemiyorlar” dedim. Bana güldü. “Bence sen okuyamamışsındır o kitabı” dedi. O gün eve gittim, bir şeyler araştırıyorum. Dedim ki ben gerçekten kitabı okumamışım, ne yapmam gerekiyor? Ben o gün bugündür şöyle yapıyorum. Kitap ne? “Kütüphanedeki Aslan”. Kütüphanedeki Aslan’la ilgili ne hazırlık yapabilirim? Kafama bir taş takarım. Nasıl bir taş olur aslanlı bir taş olur. Sınıfa girerim “Ne yapıyorum acaba ben burada?” “Size nasıl bir kitap okuyacağım acaba?” diye bir merak uyandırmam gerekiyor o kitapla ilgili. Tabi ki parmak oyunları, bilmece, kitabı çevirmek çok önemliymiş ben bunu bilmiyordum, yani bunların hepsi gerçekten bir öğrenme yolculuğu. Hazırlık olmadan ne kitap okumak ne o günkü planı yapmak hiçbir şey ifade etmiyor.” (Ö6, Mesleki Deneyim: 12 yıl)

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kitap okumadan önce hazırlık sürecindeki uygulamaları ve planlamalarını belirleyici bazı öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler çocuklar, öğretmen ve program olarak üç temada toplanmıştır.

I. Tema: Çocuklar: Kitap okuma öncesi hazırlıkları öğretmenler öncelikle çocukların bu süreçten yüksek yarar sağlaması için yaptıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu tema içerisinde nitelikli ve çocukların gelişim özelliklerine uygun kitap seçimi, çocukların dikkatini toplama, özel gereksinimli çocuklar için uyarılama yapma ve kitabın dışında öyküyle ilişkili materyal hazırlama gibi önemli noktalara değinilmiştir. Bu temaya vurgu yapan Ö7 ve Ö3’ün görüşleri aşağıdadır.

“Kitap okumadan önce kitabı birkaç defa okumaya çalışıyorum. Kitabı sesli okuyorum hatta. Merak duygusunu oluşturmak için materyalle gitmeyi tercih ediyorum. Ölçütlerimden biri de bu. Çocukların merak duygusu artsın diye. Çocuklardan daha fazla fikir alabilmek için.” (Ö7, Mesleki Deneyim: 1 yıl)

“Kesinlikle her etkinlikte olduğu gibi kitap okumada da hazırlık olması gerekiyor. Öğretmen için de sınıftaki çocuklar için de çok önemli. Özellikle çocuklarda bir algı oluşması gerekiyor bence. O merak

duygusuyla birlikte kitap okumaya geçtiğim andan itibaren çocuklardaki heyecanı ve dikkati görebiliyorum.” (Ö3. Mesleki Deneyim: 15 yıl)

II. Tema: Öğretmen: Öğretmenler çocuklarla birlikte kitap okuma sürecine hiç hazırlık yapmadıkları zaman kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların verdikleri tepkiler öğretmenleri sürece karşı hazırlıklı olmaya yönlendirmiştir. Oldukça nitelikli çocuk kitaplarına çocukların ilgi göstermemeleri öğretmenlerin bu süreci de planlamalarını gerekli kılmıştır. Bu süreçte mesleki deneyime de vurgu yapılmıştır. Aşağıda öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“İlk okuduğumda kitabı çocuklara hazırlıksız okuduğum için yetersizlik hissi inanılmaz ağır basmıştı.

” (Ö7, Mesleki Deneyim: 1 yıl)

“Bu süreci belirleyen özelliklerden biri de başarısız okumalarım. Süreçte bazen çocuklardan reaksiyon alamadığım oluyor. Bir kitaba hazırlık aslında bir günde olan bir şey değil. Kitabı okumadan bir gün önce seçiyorum. Her yıl fazlasını koya koya kitaplar ilerliyor. Ben 12 yıl + 1 günde hazırlıyorum, bu kitabı okumak bu kadar kolay değil diyorum. Aslında çok güzel ama bir yandan da çok zor. Mesleki deneyim, birikim önemli.” (Ö6, Mesleki Deneyim: 12 yıl)

III. Tema: Program: Program boyutunda öğretmenlerin çocuklarla okumanın nasıl gerçekleşeceğini planlamaları, kitaptaki öyküyle ilişkili materyaller hazırlamaları yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler, aileleri de kitap okuma sürecine katabilmek için önceden hazırlık yapılmasının önemine değinmişlerdir. Bu temayla ilişkili öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Haftanın kitabı diye bir uygulamam var. Yaptığım örneklerden bahsedeyim. “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” en sevdiğim kitaplardan birisi. Kitabı hissettiren ya da onu andıran materyaller varsa onlarla ilgili materyalleri kitapla ilgili bir sepetim var oraya koyuyorum. O bir algı oluşturuyor çocuklarda. Mutlaka kitapla ilgili bir levham var. Kitabın adını ilk günden itibaren levhaya yazıyorum. Böyle bir ön hazırlık çalışması yapıyorum. Öğrenme merkezlerine de eğer o kitapla ilgili materyaller, ürünler varsa onları da yerleştiriyorum. Süreci bu şekilde götürüyorum ama ön hazırlık kesinlikle gerekli merak duygusu için.” (Ö3. Mesleki Deneyim: 15 yıl)

“Avucumdaki Öpücük kitabı için bir gün önce velilerimden çocuklarıyla bir kalp çizmelerini ve okula göndermelerini istemiştin. Onları çok sevdiğinizi söyleyin o kalbi yanlarında taşımalarını isteyin, demiştin. Sonra okula gelmişlerdi. Hepsi ellerinde bir kalp. Bunu sana annem yolladı demişlerdi. Bundan yola çıktım. Bu kalp sana neyi ifade ediyor? Annenizi evde bırakınca acaba anneniz üzülmüş müdür? Anneniz size kalp verdi diye mutlu oldunuz mu? Kırmızı bir kalp olduğu için kalbin rengine dikkat çektim. Ellerin içine annelerine ne söylemek istersiniz diye küçük notlar yazdım. Hepsine tek tek sordum. Sonra evlerine giderken yanlarında götürebileceklerini söyledim. İsterseniz sınıfa asarız dedim. Annenizi özlediğinizde burada kalabilir, siz de dokunabilirsiniz dedim. Okulun başladığı aylarda bunu kullanmıştım.” (Ö1. Mesleki Deneyim: 13 yıl)

Öğretmenlerin Kitap Okumayı Tercih Ettikleri Ortamlar

Öğretmenler kitap paylaşma süreçlerini farklı ortamlarda gerçekleştirebilmektedirler. Hazırlık sürecinde üzerinde düşünülmesi önerilen başlıklardan biri olan kitap paylaşma ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okumaya Hazırlık Sürecinde Planlanan Kitap Okuma Ortamları

Ortamlar	f
Okul bahçesi/yeşil alan	35
Sınıf	21
Okul kitaplığı/kütüphanesi/kitapevi	18
Kitap merkezi ve diğer öğrenme merkezleri	8
Sınıf dışı alanlar (yemekhane/ merdiven ve koridor/ orta alanda basamaklı alan)	6
Müzedede/müzeeye giderken	3
Orman	2
Bir öğrencinin evi/ ev ortamı	2
Diğer	4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

Kurumların fiziksel şartlarına göre okumaya hazırlık planlamalarında okul bahçeleri (f=35), sınıflar (f=21) ve okul kütüphaneleri (f=18) yer almaktadır. Öğretmenler birer defa da olsa “atölye, çocuk kütüphanesi, piknik yapılan köy deresinin kenarı ve üniversite kampüsü” gibi ortamlardan da yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ortamları tercih etme nedenleri olarak aşağıdaki yanıtlar verilmiştir.

Tablo 7.

Okumaya Hazırlık Sürecinde Planlanan Kitap Okuma Ortamlarının Tercih Nedenleri

Ortamların tercih nedenleri	f
Kitabın konusuna/içeriği	10
Çocukların fikir, ilgi/istek ve ihtiyaçlarına göre/birlikte karar verme	10
Hava durumu	9
Fiziki şartlar/en geniş alan/sınıfın boyutu	7
Öğretmenlerin ve çocukların birbirlerini ve kitabı görecek şekilde olması	4
Doğaçlama o anlık karar verilen bir ortamda okuma	2
Diğer	4

Çocuklarla paylaşmayı planladıkları kitapların konusu/içeriği (f=10) ve çocuklarla ilgili unsurlar (f=10) öğretmenlerin ortam tercihlerini ilk olarak etkileyen başlıklardır. Ortamların tercih edilme nedenlerinde “Diğer” başlığında, “çocukların farklı bir atmosferde olmasını sağlamak, kütüphane/kitap ve okuma sevgisi kazandırmak, orman/doğa sevgisi ve bilinci kazandırmak, öğrenmelerinin kalıcılığını artırmak, rahat gözlem yapabilmek, ortamı kullanılacak materyallere göre belirlemek, düzen ve hazırlıkların daha verimli gerçekleşmesi nedeniyle sınıfta okunması ve sınıf mevcuduna göre belirleme” öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin çocuklarla kitap okumayı tercih ettikleri ortamların kendi kitap okuma ortamlarıyla ilişkisi merak edilerek odak grup görüşmesinde kendi kitap okuma süreçlerine yaptıkları hazırlıklar ile ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, “öğretmenlerin yaşam biçimi” temasında toplanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin kitap okuma öncesinde kahve/çay hazırlama, ışık ve ses açısından uygun bir ortam bulma, rahat bir pozisyonda (örneğin uzanarak ya da ayaklarını uzatarak) kitabı okuma, kitap kulüplerine katılma gibi hazırlıklar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda bazı öğretmen görüşleri yer almaktadır.

“Okumayı çok severim ve kahve bizim vazgeçilmezimizdir. O kitabı eline alırken bir çay bir kahve. Rahat, loş bir ortam. Keyif yapabileceğin güzel zaman geçirebileceğin ortam hazırlamaya çalışırsın. Yani zevkle yapmaya çalışırsın. Aynı şekilde çocuklar için geçerli oluyor bu durum.” (Ö5, Mesleki Deneyim: 3 yıl)

“Pandemiden önce bir okuma grubundaydım. Ben de okumayı çok seviyorum. Bazı kitaplar belirleyip o kitabı okuyoruz, üzerine sohbet ediyoruz. İlginizi çeken neydi? Neresi sizi etkiledi? Hayatınızda böyle bir şeyle karşılaştınız mı? 10 kişiyiz. Her kafadan bir ses çıkıyor. Düşünmediğimiz yerlere bizi götürüyorlar. Hem sohbet ediyoruz. Hem kitap üzerine konuşuyoruz. Kitaba bakış açımızı görüyorduk.” (Ö1, Mesleki Deneyim: 13 yıl)

Ö6, özellikle kendi öncelikli ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığına da vurgu yapmıştır.

“Ön hazırlıklarımın birisi şöyle; çocuklar için de aynısını düşünüyorum, diğer ihtiyaçları karşılanmış mı? Tabi ki kitap okumak büyük bir ihtiyaç güzel bir ihtiyaç ama şöyle bakıyorum. Karnım tok mu? Çocuklarım uyumuş mu?, Evim temiz mi? Çocuklar açısından da şöyle değerlendiriyorum: Bugün oyun oynadık mı? drama yaptık mı? tamam işte evet kitap okuma da belki artık bundan sonraki ihtiyacı olabilir.” (Ö6, Mesleki Deneyim: 12 yıl)

Çocukların Aileleriyle Kitap Okuma Sürecinde Öğretmenlerin Sunduğu Rehberlik

Öğretmenler sürece ailelerin de katılımlarını sağlayabilmek için farklı çalışmalar planlamaktadır. Aşağıdaki tabloda ailelere çocuk kitapları konusunda sağlanan desteklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Kitap Okuma Bağlamında Ailelere Sağladığı Destek

Ailelere sağlanan destekler	f
Kitap listesi hazırlama/ kitap seçerken dikkat edilecekler konusunda bilgilendirme	34
Kitap dolaşımı/dönüşümü yapma/öğretmenin kendi kitaplarını paylaşması/hediye etmesi	10
Okumayı teşvik eden etkinlikler düzenleme	7
Kitaplık ve/veya okuma köşeleri düzenlemelerini isteme	4
Okulda yapılan projelerle ailelere destek olma	2
Sevilen kitapları okurken video çekme ve velilerle paylaşma	2
Diğer	4

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına katılımlarından itibaren, ebeveynler için kitap listesi hazırlamak, kitap paylaşma sürecini geliştirecek öneriler vermek, aylık veya haftalık bültenlerde/bilgi notlarında ve toplantılarda kitap seçimleri hakkında bilgilendirme yapmak (f=34) öğretmenler tarafından yapılan planlamaların başında gelmektedir. Öğretmenlerin kitap dönüşüm çalışmalarında öncelikle kendi kitaplarını ve sınıflarının kütüphanesindeki kitapları paylaşması da verilen desteklerdendir (f=10). İki öğretmen okuma sürecinde ses tonu, vurgu ya da kitabı tutuş şeklinin nasıl olduğu ile ilgili örnek olması açısından videolar çektiğini belirtmiştir.

“Sosyal medya hesapları paylaşmak, okuldaki psikolojik danışmanın fikir ve önerilerini paylaşma, ildeki oyuncak ve kitap kütüphanesi üyeliği için teşvik etmek, kitap temin etmeleri zor olduğundan dijital ortamda olan kitap önerileri vermek ve sınıf kitaplığını velilere açmak” ifadeleri “Diğer” başlığında yer almaktadır. Ayrıca birkaç öğretmen kitap inceleme çantası, uyku öncesi kitaplar ritüeli, ekransız 20 dakika etkinliği, günlük kitap okuma saati, haftanın kitabını belirleme ve dijitalini paylaşma, kitap kumbarası gibi teşvik etkinlikleri düzenleme ve takip etme çalışmaları da gerçekleştirmektedir.

Öğretmenler, kitap edinme ve paylaşma süreci açısından ailelere rehberlik yaparken rahatsızlık duydukları konulardan da kısaca bahsetmişlerdir. Bunların en başında bu konuya ailelerin ilgisizliği ve herhangi bir talebinin olmaması gelmektedir (f=6). Ailelerin maddi durumu yetersiz olduğu için kitap önerisinde bulunamama (f=3) ve anadili Türkçe olmayan çocuklarla çalışıyor olmak (f=1) da belirtilen diğer durumlardır.

Öğretmenlerin Kitap Okumaya Hazırlık Sürecini Engelleyen Ögeler

Öğretmenlerin kitap okuma sürecine hazırlık yapmalarını engelleyici faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu engeller, öğretmenin içinde bulunduğu bağlamdan kaynaklanan engeller ile çocuk kitaplarının yüksek maliyetli olmasından kaynaklı olarak iki tema altında toplanmaktadır.

I. Tema: Öğretmenin İçinde Bulunduğu Bağlamdan Kaynaklı Engeller: Görev yaptıkları il, ilçe ya da köyden kaynaklı istedikleri kitapları bulamamaları ve internet üzerinden alışveriş yaptıklarında bazı bölgelere kargo ulaşımının zorluğu, kitap okuma sürecinde yeterli ek materyal temin edememeleri olarak sıralanabilir. Ö4’ün görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Daha önce ilçede görev yaparken bu zorluklara maruz kalıyordum. Çünkü materyal bulamama sıkıntısı yaşıyordum. Hafta ortasında aklıma bir şey gelip de farklı materyallerle çocukların karşına çıkmak istediğimde bu seferinde gidip materyali bulup tekrar ilçeye gelmek büyük bir sıkıntı oluyordu. Malzeme bulmak dışında hazırlıkta bir sıkıntı yaşamadım. Sonradan kitapla ilgili bir şey aklıma gelip şunu da yapıp götürebilirim çocukların şu da ilgilerini çeker dedim anda ilk görev yaptığım şehir merkezinde çok sıkıntı yaşıyordum. Ama şu anda yaşamıyorum.” (Ö4, Mesleki Deneyim: 7 yıl)

II. Tema: Çocuk Kitaplarının Yüksek Maliyetli Oluşu: Öğretmenler için engel oluşturan bu durum özellikle Türkçeye çevrilen yabancı kitaplarda daha fazladır. Son zamanlarda nitelikli çocuk kitaplarını maaşları ile alamadıklarını ya da velilerden isteyemediklerini ve mutlaka okulların bu kaynakları temin etmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ö3’ün görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Hazırlık yapabilmemiz için kitaplara sahip olmamız gerekiyor ama okul bütçeleri ya da okulun ve çevrenin sosyoekonomik düzeyi uygun değilse velilerden bunları talep edemiyoruz. Dolayısıyla buna mali bir boyuttan da baktığımız zaman öğretmen buna bir miktar ayırmadığı zaman kitaplara ulaşmada da

sıkıntılar yaşayabiliyor. Bu nedenle de okulun, hatta ailelerin bakış açısı da burada çok önemli.” (Ö3. Mesleki Deneyim: 15 yıl)

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla birlikte kitap okumaya hazırlık süreçlerinin incelendiği bu çalışmada; öğretmenlerin kitap seçimi, okuma öncesi hazırlıklarının nasıl şekillendiği, kitap okumayı tercih ettikleri ortamların neler olduğu, bu bağlamda ailelere nasıl destek verdikleri ve hazırlık sürecini engelleyen faktörlerin neler olduğu sorgulanmıştır. Öğretmenlerin nitelikli çocuk kitabı seçimi, kitap okumaya hazırlık sürecinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında öğretmenler, pek çok ölçüt sıralamakla beraber, çocuk kitaplarının görsellerinin metinlerle uyumlu olmasına, konularının bilimsel ve gerçek hayatın içerisinde öğeler taşımasına ve çocukların yaratıcılıklarıyla, hayal güçlerini desteklemesine özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca yazı miktarının çocukların yaş grubuna uygun olmasına da dikkat etmektedirler. Jacobs (2016), öğretmenlerin çocukları kitap okumaya motive etmenin yollarından birinin çocukları nitelikli yazar-çizer ve kitap serileriyle ve türleriyle karşılaştırmak olduğunu belirtmektedir. Çocuklar için nitelikli metin seçimi, sözcük dağarcığı gelişimi ve anlama becerileri için oldukça önemlidir. Lepola, Kajamies, Laakkonen ve Niemi'e (2020) göre resimli kitaplar, evde olduğu kadar okul öncesi eğitim kurumlarında da yazınsal çevrenin önemli bir parçasıdır. Birçok resimli çocuk kitabı, belirli bir ortamı ve hedefe yönelik eylemlerde yer alan karakterleri içeren bir anlatı yapısına sahiptir. Sonuç olarak çocuklar anlatının bireysel olaylarını kodlamayı öğrenir ve birbirleriyle bağlantılı olaylarla ilgili çıkarımlarda bulunurlar. Bu nedenle öğretmenlerin kitap seçiminde görsellerin metinle uyumu ön planda olan bir ölçüttür. Öğretmenlere okumayı en çok tercih ettikleri üç çocuk kitabı sorulduğunda öğretmenler hem yerli hem de yabancı yazarların Türkçeye çevrilen kitaplarının isimlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tercih ettikleri çocuk kitaplarının %29'u Türk ve %71'i ise yabancı yazarların çeşitli dillerden Türkçeye çevrilen kitaplarıdır. Dünyaca tanınan Carle'nın (2012) "Aç Tırtıl" kitabı öğretmenlerin en çok tercih ettikleri çocuk kitapları arasındadır. Kitap türlerine göre bakıldığında öğretmenlerin resimli öykü kitaplarını (Örneğin, Milbourne ve Riglietti'nin (2011) yazıp resimledikleri Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?), kavram öğrenimini destekleyen bilgi içerikli kitapları (Örneğin, Kurbağalar Sıcak Çikolata İçer mi?), bilmece ve dijital kitapları tercih ettikleri bulunmuştur. Türk yazar ve çizerler arasında yer alan Feridun Oral, masalsı anlatımı ve çizimleriyle öğretmenlerin beğenisini kazanmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Yıkılmaz Baran ve Buldur (2022)'un çalışmalarında da öğretmenlerin çocuklarla paylaşmak için hem öykü kitaplarını hem de masalları tercih ettikleri belirtilmiştir. Kotaman ve Kemal Tekin (2017) yaptıkları çalışmada 4-5 yaşlarındaki çocukların kitap okuma tercihlerini araştırmışlardır. Çalışmada çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları kitapların içeriğini öğrenmeden önce, konularını düşünerek bilgilendirici kitapları, karakterlerini düşünerek resimli öykü kitaplarını tercih etmişlerdir. Ayrıca görüşme bulguları, öğretmenlerin bilgilendirici kitapların daha eğitici olduğuna, merak uyandırdığına, daha fazla etkinliği tetiklediğine ve gerçek hayata aktarılabilir olduğuna inandığını göstermiştir. Bu çalışma kapsamında çocuklar için yazılmış şiir kitaplarını tercih eden, bir okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Türkiye'de özellikle okul öncesi dönem çocukları için yazılan şiir kitaplarının sayısı oldukça az olmakla birlikte öğretmenlerin bu kitapları dil gelişimini destekleyici etkinliklerde nasıl yer verecekleri konusunda yeterince fikir sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Lim ve Chew (2017) yaptıkları çalışmada Malayca şiirlerde fonoloji yöntemi ve geleneksel yöntemin kullanılmasının devlet anaokullarındaki çocuklarda (n=62) ses bilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkilerini analiz etmişlerdir. Bulgular, uyaklı şiirlerin kullanımının okul öncesi çocuklarında eğitim sonrası ses bilgisel farkındalık düzeylerini artırdığını göstermiştir. Şiir türünün çocukların okuryazarlığını artırmanın etkili bir yolu olarak belirtilmesi nedeniyle, ses bilgisel farkındalığı artırmak için okul öncesi öğretmenler tarafından şiirlerin optimal kullanımı gerçekleştirilmiştir. Çocukların hem farklı bir edebiyat türüne aşina olmaları hem de öğretmenlerin ses bilgisel farkındalık becerilerini desteklemeleri açısından okul öncesi döneme uygun resimli şiir kitaplarının kullanımı oldukça değerlidir.

Çalışmada öğretmenlerin kitap seçimlerinde tercih ettikleri kaynakların başında sosyal medya üzerinden kitap önerisi sunan akademisyen, editör ve meslektaşları gelmektedir. Sosyal medyanın

insan hayatında kapladığı alan, öğretmenlerin de çocuk kitabı seçimlerinde etkili olmaktadır. Odak grup görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin çocuk kitaplarını denetleyen bir mekanizmanın varlığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin iki farklı görüşe ayrıldığı görülmektedir. Denetleyici mekanizmaların olması gerektiğini düşünen öğretmenler; bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuk gelişimi uzmanlarının yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı bir görüş de, denetleyici mekanizma oluşturmada öğretmenlerin nitelikli çocuk kitabı seçimi konusunda zaten yetkin oldukları yönündedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir çocuk kitabı seçimi sonrasında çocuklarla okuma öncesinde, okuma sürecini daha nitelikli bir ortama dönüştürebilmek için bazı hazırlıkları bulunmaktadır. Bu hazırlıklar incelendiğinde; kitapla ilişkili ek materyal kullanma (kukla, kostüm, vb.), kitabı çocuklarla paylaşım öncesinde ön okuma yapma, kitap içerisinde geçen sözcük ve kavramları çocuklarla çalışmak için belirleme, oturma düzenine karar verme ve kitap merkezi oluşturma gibi uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar içerisinde ayrıca kitabı okul öncesi eğitim programına dahil etme süreci de yer almaktadır. Böylece öğretmenler, kitabın konusuyla ilişkili bütünleştirilmiş fen, sanat, matematik veya okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinlikleri de hazırlamaktadırlar. Öğretmenlerin bu uygulamaları kitap okuma sürecini nitelikli hale getirmek için oldukça önemlidir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin yanıtları arasında bir kitap okuma planı hazırlama süreci yer almamaktadır. Geleneksel kitap okuma çocuklara kitap okumayı esas alırken etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocukla yetişkinin nitelikli bir çocuk kitabını anlamlı diyaloglar halinde beraber okumasıdır (Whitehurst, vd., 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu yöntemin uygulanması öncesinde gerekli materyalleri seçebilmek, farklı soru türlerini (tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N ve yaşama ilişkileştirme) belirlemek ve sözcük dağarcığını desteklemek için bir okuma planının olması oldukça önemlidir. Böylece öğretmen hem çocukları gelişimsel anlamda desteklemek, hem de okuma sürecinde çıkabilecek sorunlara karşı önlem alabilmek için hazırlıklı olur. Öğretmenlerin okuma öncesi hazırlıklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, geleneksel ve geleneksel olmayan okuma teknik ve yöntemlerini uyguladıkları söylenebilir. Hisrich ve McCaffrey'e (2021) göre, öğretmenlerin %50-70'i sesli okuma yapmadan önce hazırlık yapmamaktadır. Verimliliği sağlamak için öğretmenlerin plan yapmaları önerilmektedir. Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlıklarını belirleyen çocuk, program ve öğretmen olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim programları içerisinde okuma öncesi etkinliklere yer verilmesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Osei, Jing Liang, Natalia ve Abrampah Stephen (2016) Ghana'daki okul öncesi dönem çocuklarının okuma öncesi oyun ve etkinlik süreçlerine planlı bir şekilde katılmalarının, dil ve erken okuryazarlık becerilerini olumlu bir şekilde etkilediğini yaptıkları deneysel bir çalışmayla kanıtlamışlardır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan planlı ve sistematik olan dil ve erken okuryazarlık etkinlikleri ilköğretim 1 ve 4.sınıftaki okuduğunu anlama becerilerinin de temelini oluşturur (Juel, 1988; Storch ve Whitehurst, 2002). Bu nedenle kitap okuma etkinliklerinin planlı bir şekilde uygulanması önemlidir. Kitap okumaya hazırlık aşamasında çocuklarla daha etkileşimli bir süreç için çocuklara sorulacak soru türlerine de karar verilmesi gerekmektedir. Bu tür bir hazırlık çocukların sözcük dağarcığı becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Dickinson ve diğerlerinin (2019) tekrarlı bir şekilde çocuklarla kitap okuma ve kitaplardan yola çıkarak tasarladıkları rehberli oyun yönteminde, öğretmenin sürece hazırlığı gerekmektedir. Çocuk kitapları bağlamında seçilen sözcüklerin anlamlarını açıklama ve sözcüklerle ilişkili kitap dışından görselleri çocuklara gösterme gibi uygulamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin kitap okuma planlarının olması, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesini en üst düzeye çıkarabilir.

Öğretmenler çocuklarla birlikte kitap okurken, ilk üç sırada okul bahçesi, yeşil alan, sınıfları ve okul kütüphanesi, kitabevi gibi ortamları tercih etmektedirler. Öğretmenlerin sınıf dışında farklı ortamlarda kitap okuma tercihleri, özellikle çocuklarla o ortamı nasıl değerlendirdikleri oldukça önemlidir. Okul bahçesi, okul kütüphanesi ya da bir kitabevinde kitap okumak, sınıf içinde okuma sürecinden daha fazla plan yapmayı gerektirir. Çocuklara farklı ortamlarda kitap okumanın bir amacı olmalıdır. Öğretmenler bu ortamları tercih ederken kitabın konusuna/içeriğine, çocukların fikirlerine,

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocuklarla Kitap Okuma Öncesindeki Hazırlık Süreçlerinin İncelenmesi

hava durumuna önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu amaçlara göre kitap okuma planı yapmak, kitabın bağlamından en üst düzeyde yararlanmalarına fırsat verecektir.

Bu çalışmanın bir amacı da öğretmenlerin ailelere okuma sürecinde sağladıkları rehberliğin neler olduğunu belirlemektir. Buna göre öğretmenler, ailelere en çok kitap seçimi konusunda destek olmaktadır. Aileler, çocuklarına hangi kitapları okuyacakları konusunda rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ebeveyn-çocuk kitap okuma etkileşimlerinin miktarının, çocukların daha sonraki alıcı sözcük dağarcığını, okuduğunu anlama ve içsel okuma motivasyonunu (ancak kod çözme, dışsal okuma motivasyonu veya matematik becerisi değil) yordadığı bilinmektedir. Daha da önemlisi, kitap okuma etkileşimleri sırasında ortaya çıkan ana dilin, sözcük dağarcığı çeşitliliği ve sözdizimsel karmaşıklık açısından kitap okuma etkileşimleri dışındaki ana dilden daha karmaşık olduğu da bulunmuştur (Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow ve Levine, 2019). Bu nedenle ailelerin hem nitelikli kitap seçimi hem de okuma sürecini iyi değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Özellikle aile ve çocuğun nitelikli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirdikleri etkinlikler çocukların yazı farkındalığını, dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerini artırmaktadır (Zivan ve Horowitz-Kraus, 2020).

Öğretmenlerin çocuklarla kitap okuma öncesi hazırlık süreçlerini engelleyen faktörlerin belirlenmesi çalışmanın son alt amacıdır. Buna göre öğretmenler kitap okuma öncesi hazırlıklarını etkileyen nedenlerden çok kitaplara erişememe sorunlarına vurgu yapmışlardır. Bunlardan biri, görev yaptıkları il, ilçe ya da köy nedeniyle kitaplara erişememe, diğeri de kitapların maliyetli olmasından kaynaklı kitaplara erişememedir.

Bu çalışmanın en son aşamasında, katılımcı öğretmenlerle çevrimiçi olarak dört hafta, haftada iki saat paylaşım toplantıları düzenlenmiştir. Bu toplantılarda çocuklarla kitap okumadan önce yapılması önerilen hazırlıklar, nitelikli çocuk kitabı seçebilmek için dikkat edilmesi gerekenler ve etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında bilgiler aktarılmıştır. Ek olarak, kitap okumaya hazırlık ve etkili okuma süreçleri tasarlayabilmek için “Etkileşimli Kitap Okuma Kontrol Listesi” ve okul öncesi dönem çocukları için kitap önerileri listesi paylaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan örnek kitap okuma süreçleri de sunulmuştur. Düzenlenen bu paylaşım toplantılarının her oturumunda, ülkenin çok farklı yerlerinde görev yapan 25-30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Oturumlar akşam saatlerinde ve 60-90 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Pandemi şartlarında çok çeşitli kişisel ve mesleki sorunları deneyimleyen öğretmenler, bu toplantılara istekle katıldıklarını ve faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında bazı önerilere yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla paylaşımına yönelik resimli şiir kitapları yazılabilir. Böylece öğretmenler şiir kitaplarını farklı gelişim alanlarından kazanım ve göstergeleri çalışabilmek için planlarında yer verebilirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kitap ücretlerinin daha düşük olması ve temin kolaylığı gibi nedenlerden ötürü web siteleri aracılığı ile kitapları temin etmektedirler. Bununla birlikte olanak bulduklarında kitapçılara giderek, kitaplara dokunarak ve yakından inceleyerek satın alan öğretmenler de azımsanmayacak kadar çoktur. Öğretmenlerin daha çok kitaba erişiminin sağlanmasında çeşitli maddi desteklerin ve kitap dönüşüm sisteminin sağlanabilmesi önerilebilir. Hali hazırda düzenlenmekte olan kitap festivalleri veya fuarlarının sayısı ve niteliği artırılmalıdır. Bu organizasyonlarda öğretmenlere özel maddi destek olanakları sunulmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kitap okurken etkileşimi artırabilmeleri için kitap okuma planlarını yazılı bir şekilde hazırlamaları önerilebilir. Böylece kitaplar, çocuklarla konuşmayı başlatma ve sürdürme yolları önceden planlanarak daha sistemli ve akıcı bir şekilde paylaşılabilir. Çocukların sözcük bilgisi daha planlı desteklenebilir. Okuma sürecinde çocuklar ya da öğretmenlerden kaynaklı gerçekleşen değişikliklere daha kolay uyum sağlanabilir ve birlikte kitap okurken sınıf yönetimi becerileri kolaylaşabilir. Öğretmenlerin yanı sıra ailelerin de kitaplarla buluşmasını sağlaması beklenen kütüphanelerin çocuk bölümlerinin ve özellikle de çocuk kütüphanelerinin azlığı dikkat çekmektedir. Yerel yönetimlerin ve eğitimle ilgili tüm paydaşların bu merkezlerin sayısının ve niteliğinin artması için çaba göstermesi acil önem taşıyan bir konudur. Ailelere sunulacak rehberlik kapsamında, kitap okuma süreçleri öncesinde öğretmenlerin yaptıklarına benzer hazırlıklara da yer verilmesi önerilmektedir. Hemen her evde bulunabilecek malzeme ve materyaller göz önüne alınarak, okunması düşünülen kitapların kapsamına uygun somut öneriler sunulabilir. Minderlerden uygun bir okuma ortamı oluşturmak, kitap okuma sürecinde

çocuklarla anlamlı diyaloglar için açık uçlu sorular hazırlamak, çorap ya da tahta kaşıktan kuklalar hazırlamak gibi gerçekleştirilebilir öneriler ailelerle paylaşılabilir. Öneriler doğrultusunda çocuklarla birlikte kitap okuma süreçleri hem ev hem de okul ortamında daha nitelikli hale gelebilir.

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 = Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.04.2021

Belge sayı numarası= 85434274-050.04.04

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %60, 2. Yazarın katkı oranı %40

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışmada gönüllü katılımcı olarak yer alan okul öncesi öğretmenlerine içtenlikle teşekkürler.

Kaynaklar

- Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413-435.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M., & Dwairy, M. (2021). Promoting preschoolers' mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study. *Early Education and Development*, 32(4), 501-515.
- Björklund, C., & Palmér, H. (2021). Pre-school teachers' ways of promoting mathematical learning in picture book reading. In S. Dunekacke, A. Jegodtka, T. Koinzer, K. Eilerts & L. Jenben (Eds.), *Early childhood teachers' professional competence in mathematics* (pp. 187-205) London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*, 11(2030), 1-21.
- Carle, E. (2012). *Aç tırtıl*. (F. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Mavi Bulut Yayınları.
- Collins, M. F. (2016). Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. *Early Education and Development*, 27(7), 932-956.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – a matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280.

- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), 1-16.
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 150-166.
- Dickinson, D.K., Collins, M.F., Nesbitt, K., Spiewak Toub, T., Hassinger-Das, B., Burke Hadley, E., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2019). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children, *Journal of Cognition and Development*, 20(2), 136-164.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399.
- Hansen J. E., & Broekhuizen M. L. (2020). Quality of the language-learning environment and vocabulary development in early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 302-317.
- Hartsfield, D. E., & Kimmel, S. C. (2021). Supporting the right to read: Principles for selecting children's books. *The Reading Teacher*, 74(4), 419-427.
- Helbig, S., & Piazza, S. V. (2020). Let's read a story! collaborative meaning making, student engagement, and vocabulary building through the use of interactive read-alouds. *Michigan Reading Journal*, 53(1), 15-24.
- Hisrich, K. E., & McCaffey, M. (2021). Planning and preparing for read alouds. *Illinois Reading Council Journal*, 49(2), 12-20.
- Hoel T, Brekke Stangeland, B., & Schulz-Heidorf, K. (2020). What happens before book reading starts? an analysis of teacher-child behaviours with print and digital books. *Frontiers in Psychology*, 11(570652), 1-12.
- 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(2014), 214-226.
- Jacobs, G. M. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. *Extensive Reading in Japan*, 9(1), 10-12.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared story book reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: what dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(2017), 79-92.
- Kotaman, H., & Kemal Tekin, A. (2017). Informational and fictional books: Young children's book preferences and teachers' perspectives, *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 600-614.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leech, K., Wei, R., Harring, J. R., & Rowe, M. L. (2018). A brief parent-focused intervention to improve preschoolers' conversational skills and school readiness. *Developmental Psychology*, 54(1), 15-28.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: From preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33,1351-1373.
- Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204-232.

- Lim, C.T., & Chew, F.P. (2017) *Using poems in increasing phonological awareness among children*. In the 6th International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Science 2017 (ICBSoS 2017), 22-23 July 2017, The Patra Bali Resort & Villas, Bali, Indonesia.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 44(3), 210-221.
- Mayring P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In Bikner-Ahsbabs A., Knipping C., Presmeg N. (Eds.). *Approaches to qualitative research in mathematics education advances in mathematics education*. (pp. 365-380), Dordrecht: Springer.
- McCaffrey, M., & Hisrich, K. E. (2017). Read-alouds in the classroom: A pilot study of teachers' self-reporting practices. *Reading Improvement*, 54(3), 93-100.
- McGuire, P., Himot, B., Clayton, G., Yoo, M., & Logue, M. E. (2021). Booked on math: Developing math concepts in pre-k classrooms using interactive read-alouds. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 313-323.
- Milbourne, A., & Riglietti, S. (2011). *Gökyüzü ne kadar yüksek?* (A. Zülal, Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Muhinyi A., Hesketh A., Stewart A. J., & Rowland C. F. (2020). Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers. *Journal of Child Language*. 47(3), 633–654.
- Neuendorf, K. (2017). Defining content analysis. In K. Neuendorf (Ed.). *The content analysis guidebook* (pp. 1-35). Los Angeles: SAGE Publications.
- Ng, S. C., & Sun, H. (2021). Promoting social emotional learning through shared book reading: Examining teacher's strategies and children's responses in kindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 33(8), 1326-1346.
- Osei, A. M, Jing Liang, Q., Natalia, I., & Abrampah Stephan, M. (2016). The use of pre-reading activities in reading skills achievement in preschool education. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 35-42.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Deir Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peter, M. S., Durrant S., Jessop A., Bidgood A., Pine J. M., & Rowland C. F. (2019). Does speed of processing or vocabulary size predict later language growth in toddlers? *Cognitive Psychology*, 115(101238), 1-25.
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170–183). London: SAGE.
- 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.
- Sun, H., Toh, W., & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 427-456.
- van der Wilt, F., van der Veen, C., & Michaels, S. (2022). The relation between the questions teachers ask and children's language competence. *The Journal of Educational Research*, 115(1), 64-74.
- van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: An exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39-57.

- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2021). Australian early childhood teachers' training in language and literacy: A nation-wide review of pre-service course content. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 46(2), 29-56.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12(649680), 1-15.
- Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67.
- Yıkılmaz-Baran, B. ve Buldur, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerindeki kaynak seçim kriterleri. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(2), 147-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zivan, M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and Cognition*, 143(6), 1-8.

Extended Abstract

Introduction

Reading picture books with children is seen as one of the most preferred educational practices during the preschool period. Teachers encourage children's participation in this process, as it is widely accepted that reading picture books supports child development in multiple ways. Teacher skills and competencies related to the theory and practice of story reading play a significant role in their reading processes as well as the achievements of children (Weadman, Serry & Snow, 2021; Piasta, Park, Farley, Justice, & O'Connell, 2020; Sun, Toh & Steinkrauss, 2020). Studies on the teaching methods of reading books to children and facilitating discussion through comprehension questions reveal the effects of this process on development and learning (van der Wilt, van der Veen, & Michaels, 2022; Deshmukh, Pentimonti, Zucker & Curry, 2022; Dowdall, Melendez-Torres, Murray, Gardner, Hartford & Cooper, 2020; van der Wilt, Boerma, Ivan Oers & van der Veen, 2019).

This study aimed to determine the preparation processes of preschool teachers before reading books with children in their classrooms. Accordingly, answers to the following questions were sought in the research:

- 1- Which criteria do teachers take into consideration when choosing books?
- 2- What are the sources that teachers use when choosing books?
- 3- How do teachers get prepared for reading with children?
- 4- Where do teachers prefer to read books with children?
- 5- How do teachers guide families to continue reading process at home?
- 6- What are the factors that hinder teachers' preparation for reading?

Method

In this research, case study method, which is one of the qualitative research methods, was used. In the first stage, the study group of the research that comprised of 47 teachers working in preschool education institutions expressed their voluntary participation in the research. After the "Research Consent Form" was presented to the teachers, participant approvals were collected. The form "Identification of Reading Preparation Processes with Children" generated by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained from these forms were analyzed by descriptive

analysis. In the second stage of the study, nine preschool teachers were interviewed online using the focus group interview method. The focus group meeting started following the introductions of participant teachers; nine questions were asked during the meeting. The data from the focus group interview were analyzed with inductive analysis within the scope of content analysis.

Result and Discussion

The first step of the preparation process for reading books was the selection of qualified children's books by teachers. Within the scope of this study, the teachers listed several criteria in choosing books. They stated that they preferred children's books in which images were compatible with the text, and those including some topics from science and real life, supporting the creativity and imagination of children, and having some appropriate amount of text. Jacobs (2016) stated that one of the ways in which teachers could motivate children to read books was to expose them to quality authors and book series and genres. Selecting quality texts is very important for children's vocabulary enhancement and comprehension skills. According to Lepola, Kajamies, Laakkonen and Niemi, (2020), picture books are critical elements of the literary domain of preschool education as well as home. Many picture books are structured with a narrative including a specific setting and characters engaging in target-driven actions. Picture books provide opportunities for children to practice their comprehension skills independent from decoding.

When the teachers were asked about their top three preferred children's books, they named both the local and the international authors, whose books were translated into Turkish. Among these, 29% of the preferred books were in Turkish and 71% were translated ones originally written by foreign authors and published in various languages. The book "Hungry Caterpillar" by world-renowned author Eric Carle (2012) was among the most preferred children's books by teachers. It was obvious that teachers mostly favored picture books, informative books supporting concept-learning, riddles, and digital books. The books by Feridun Oral, famous Turkish author and illustrator, were also selected by teachers due to his fairy-tale-like narration and illustrations. Kotaman and Kemal Tekin (2017) analyzed the book preferences of 4–5-year-old children in their study where the interviews were conducted with children, parents, and teachers demonstrated that preschool children preferred informative books in consideration of their subjects and picture books in consideration of the characters thereof.

The next step in the preparation process for reading books requires organizing the environment for a better experience. The preparations reported were: choosing materials related to the book (puppets, costumes, etc.), reading the book before sharing it with children, determining the words and concepts in the book to work with children, deciding on the seating arrangement and constructing a book corner. Preschool teachers' responses did not include preparing a book reading plan. While the traditional book reading process is based on reading to children, different methods such as Dialogic Book Reading are based on reading a children's book together through meaningful dialogues between a child and an adult (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998). Before practicing this method, it is very important to have a reading plan enabling to select essential materials, to identify different types of questions (completion, recall, open-ended, 5Ws and real-life application), and to support vocabulary enhancement. Thus, the teacher is prepared both to support children developmentally and take precautions for any problem that may arise in the reading process. Teachers' views on pre-reading preparations show that they apply traditional and non-traditional reading techniques and methods. According to Hisrich and McCaffrey (2021), 50-70% of teachers do not get prepared before reading aloud. It is recommended that teachers plan to ensure efficiency.

One of the aims of this study was to determine the guidance that teachers provided to families in the reading process. Accordingly, teachers mostly supported families in choosing books. Families needed assistance in deciding the books to be read to their children. It was seen that the amount of parent-child book reading interactions predicted children's development of receptive vocabulary, reading comprehension and intrinsic reading motivation. More importantly, the mother tongue that emerges during book-reading interactions is found to be more complex than the mother tongue spoken outside of the book-reading interactions in terms of vocabulary diversity and syntactic

complexity (Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow & Levine, 2019). Therefore, it is very important for families both to choose high-quality books and practice the reading process carefully. A book-reading activity with family increases the children's awareness of orthography and therefore their early literacy skills (Zivan & Horowitz-Kraus, 2020).

In the last stage of the study, meetings were held online for four weeks with the participant teachers. Such meetings addressed the topics on book reading preparation, the criteria for choosing children's books and the Dialogic Book Reading Method. Furthermore, a Dialogic Book Reading Checklist, and a list of book recommendations for preschool children were presented to help teachers get prepared for reading and planning their effective reading processes.

Some suggestions were provided in the context of the findings obtained from this research. Most teachers accessed books through the internet due to the low cost of books and ease of supply. However, many teachers still went to bookstores for buying hard copies after thoroughly examining them. Various forms of financial support and a book recycling system can be recommended to facilitate teachers' access to more books. In addition, the number and quality of book festivals or fairs should be increased. The limited number of children's sections in the libraries, especially the children's libraries, providing access opportunities to families and teachers, deserve some attention. Local governments and all stakeholders involved in education need to make efforts in order to prioritize increasing the number and quality of these centers. It can be suggested that preschool teachers prepare their reading plans in written form so that they can increase interaction with children while reading to them. Thus, books can be shared more systematically and fluently by planning the ways of starting and maintaining conversations with children in advance.



SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi

*Yasemin BAKI**

Öz

Bu araştırmada SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma iç içe geçmiş karma desenle gerçekleştirilen araştırmanın nicel kısmında ön-test son-test kontrol grupsuz deneysel desen, nitel kısmında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desenle gerçekleştirilen araştırmada deneysel işlemdeki denekler, amaçlı örnekleme yoluyla nitel araştırma kısmındaki katılımcılar ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 39 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında Yaratıcı Yazma Rubriği, Yaratıcı Düşünme Becerileri Değerlendirme Rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde bağımlı gruplar için T-testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre SCAMPER tekniği Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerini ve ölçeğin alt boyutları olan fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon yazı tarzı, dilbilgisi boyutlarında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. SCAMPER tekniğinin yaratıcı düşünme becerilerini ve ölçeğin alt boyutları olan kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, fikir akıcılığı, uyum esnekliği, yeniden tanımlama, kendiliğinden esneklik, orijinallik boyutunda son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. SCAMPER tekniğine ilişkin görüşler incelendiğinde ise en çok birleştirme basamağında zorlandıkları, bu tekniğin hayal güçlerinin gelişimi, orijinal fikir oluşturma, yaratıcı dil becerilerinin gelişimine yüksek düzeyde etki ettiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren SCAMPER tekniğinden yaratıcı yazma derslerinde yararlanılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: SCAMPER tekniği, yaratıcı yazma, yaratıcı düşünme

The Impact of Scamper Technique on the Development of Creative Writing and Creative Thinking Skills

Abstract

The aim of this study was to examine the impact of the SCAMPER technique on creative writing and thinking skills. In the research carried out with a mixed method and an intertwined mixed design, a pre-test post-test experimental design without a control group was used in the quantitative part, and a case study design was used in the qualitative part. Participants who were selected through purposive sampling for the experimental group and convenience sampling for the qualitative part of the research consisted of 39 pre-service teachers at a Turkish Language Teaching Department of a university in northern part of Türkiye. Data was collected using the Creative Writing Rubric, the Creative Thinking Skills Assessment Rubric, and a semi-structured interview form. In order to examine the effect of the experimental procedure in the research, T-test for dependent groups was used to analyze the data obtained. The data obtained from semi-structured interviews were evaluated using descriptive analysis. The findings revealed a significant positive

* Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize, ysmnbaki@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4064-3724

impact of the SCAMPER technique on post-test scores, including participants' creative writing skills as well as originality, fluency and flexibility, vocabulary richness, sentence structure, organizational writing style, and grammar among the sub-dimensions of the scale. Significant positive differences were also observed in the post-test scores of creative thinking skills and sub-dimensions such as word fluency, connotation fluency, expression creativity, idea fluency, adaptation flexibility, redefinition, spontaneous flexibility, and originality. Participants found the combination step the most challenging but acknowledged its impact on improving imagination, generating original ideas, and enhancing creative language skills. Based on these results, incorporating the SCAMPER technique into creative writing lessons is recommended to enhance creative thinking skills.

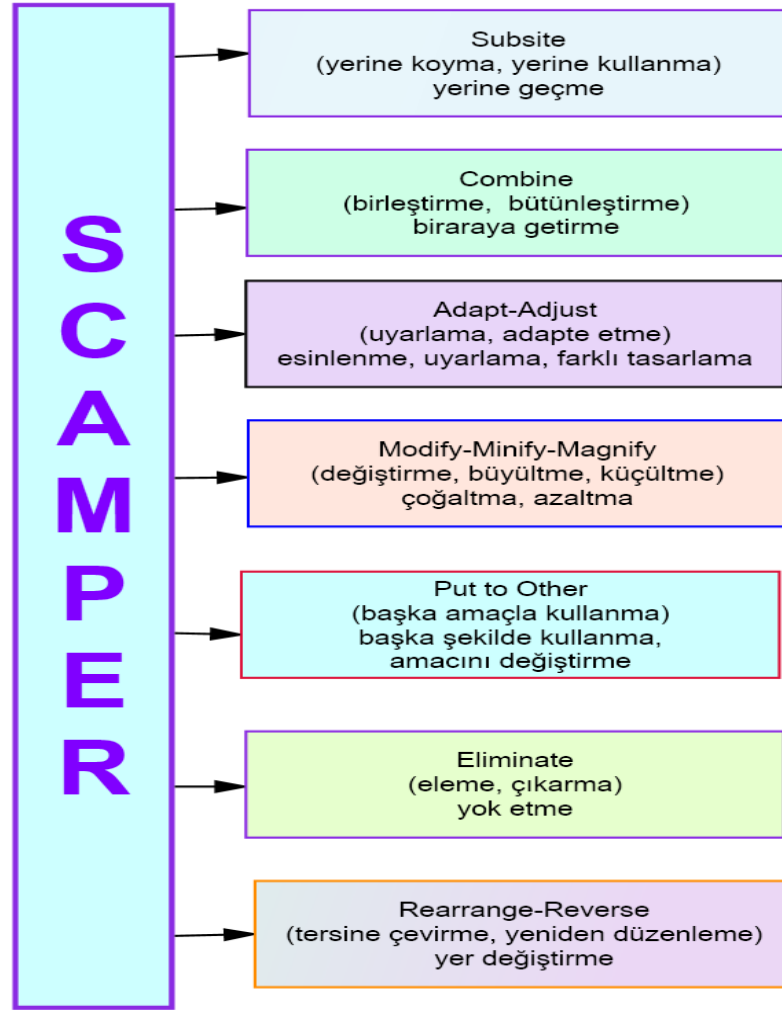
Keywords: SCAMPER technique, creative writing, creative thinking

Giriş

Yaratıcı düşünme; farklı ve yeni çözümler üretebilme, varlıklar arasındaki henüz keşfedilmemiş bağlantıları kurabilme, ilişkisiz görünen durumlar ve olaylar arasındaki ilişkileri çözümleyebilme olarak tanımlanan üst düzey bir beceridir (Özözer, 2008; Rawlinson, 1995; Senemoğlu, 2005). Birçok beceriden oluşması sebebiyle yaratıcı düşünme becerilerinin tanımlanmasında farklı sınıflamalar mevcuttur. Klasik sınıflamalar içerisinde farklı bakış açıları mevcut olmakla birlikte en yaygın kabul edilenler; akıcılık (çok sayıda fikir ve çağrışım üretebilme, düşüncelerin sayısı), esneklik (aynı uyararla ilgili değişik fikirler üretme ve birbirinden değişik yaklaşımlar kullanma/düşüncelerin çeşitliliği), orijinallik (yeni, alışılmamış ve az rastlanan fikirler üretme, düşüncelerin dikkat çekici ve şaşırtıcılığı), detaylandırma/ayrıntılılık (verilen yalın bir uyarıyı ayrıntılı ve özenli bir biçimde işleyip geliştirme, kullanım özellikleri) ve yeniden betimleme (alışlagelenden, kurulmuş olandan, istenilen yoldan farklı bir yol algılama veya betimleme) becerileridir (Torrance, 1972; 1968). Temelde bu beş beceri ekseninde gelişse de sonraki çalışmalarla yaratıcılık ölçümü; tanım ve odak referans nokta açısından değişiklik gösterdiği için bu beceriler çeşitlendirilmiştir (Fisher, 1995; Guilford, 1983; Torrance, 1984). Akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylandırma (ayrıntılama) boyutlarına sonradan ilave edilen beceriler ise sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanımlayabilmek, imgeleme, çocuk gibi düşünebilme yeteneği, analogik düşünme, mantıksal ve eleştirel düşünme, analiz ve sentez yapabilme, dönüştürme, sınırları aşma, sezgi, tahmin, odaklaşma yeteneği, sıra dışı bağlantılar kurma, kendiliğinden düşünme ve bağlantı yeteneği, belirsizliklerden korkmama, erken yargıda bulunmama, yarım iş bırakmama, bağımsız fikir üretme becerileridir (Özden, 2014).

Yaratıcı düşünme sürecinde kullanılan becerilerin çeşitliliği ve karmaşıklığına bağlı olarak bu düşünme becerilerinin gelişiminde de çok çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yaygın olarak kullanılan teknikler arasında SCAMPER, nitelik listeleme, morfolojik sentez, beyin fırtınası, analogi, yaratıcı problem çözme, altı şapkalı düşünme tekniği sayılabilir (Davis ve Rimm, 2004). Bu tekniklerden biri olan SCAMPER, bir düşünce, problem, nesne, eşya, masal, öykü ya da şiirden yola çıkarak önceden belirlenmiş adımları takip edilmesiyle yapılan işlemlerden hareketle yeni bir ürün ortaya konulmasının amaçlandığı yönlendirilmiş beyin fırtınasıdır (İslim, 2009). Bu teknikte, klasik beyin fırtınasından farklı olarak belirli basamaklar takip edilerek süreç ilerletilir. Bu basamaklarda sorulan çeşitli sorularla bireyin düşüncelerinin esnek ve akıcı bir şekilde dönüştürülmesi sağlanır. Bu aktivitelerle zihindeki kalıplaşmış düşüncelerin yıkılması için farklı düşünme süreçlerinin işletilmesi sağlanıp düşüncelerin önündeki engeller kaldırılır (Scott, Leritz ve Mumford, 2004; Yağcı, 2012; Yıldız, 2011). Böylelikle yenilikçi ve yanal (lateral) düşünme süreçleri kullanılarak günlük yaşamdaki problemlerin çözülmesi ya da yaratıcı ürünler geliştirilmesine olanak sağlanır amacıyla kullanılır (Diehl ve Tassoul, 2015; Sak, 2020).

SCAMPER kelimesi, İngilizcede yedi düşünme eylemini ifade eden yedi farklı kelimenin ilk harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulan bir akronimden meydana gelir (Sak, 2020). Bu akronimde; S: Substitute (Yer değiştirme), C: Combine (Birleştirme), A: Adapt-Adjust (Uyarlama), M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme), P: Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma), E: Eliminate (Yok etme, çıkarma), R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme) ifadelerinin baş harfleri bu kısaltma adı dönüştürülüp tekniğin ismi oluşturulmuştur (Eberle, 1977; Poon vd., 2014; Üstündağ 2003). Bu tekniğin basamakları şu şekildedir (Sak, 2020):



Şekil 1. SCAMPER Tekniğinin Basamakları

Bu teknikte, düşüncenin yedi katmanına karşılık gelen yedi sorudan oluşan bir düşünme listesi sunulmaktadır (Tharwa ve Farid, 2019). Bu sorularla var olan ürün (eşya, fikir, metin vb.) üzerinde yapılabilecek değişikliklerin izlenebilmesi ve düşünme süreçlerinin kolaylaştırılması için düşünsel bir çerçeve oluşturulup (Sak, 2020) yeni düşüncelerin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Diehl ve Tassoul, 2015; Serrat, 2017). Böylece yaratıcı düşünme süreci sistematik bir şekilde somutlaştırılıp sürecin kolaylaştırılması sağlanır (Yıldız ve İsrail, 2002). Oluşturulan bu düşünme basamaklarıyla her düşünce başka bir düşüncenin temelini oluşturup ve o düşünceye basamak olmakta böylelikle hem daha hızlı ve hem de sayıca daha çok fikir üretimi için (Buser vd., 2011) alternatif düşünme yolları kullanılarak farklı ve özgün fikirler üretilmesi için pratik yapma imkânı oluşturulur.

Kalıplaşmış fikirleri yıkarak çok yönlü gelişime ve yaratıcılığa kapı açan bu teknik (Eberle, 1996; Glenn, 1997; Michalko, 2006; Yıldız, 2011) farkındalığı ve farklı düşünme becerilerini geliştirir (Çeliker ve Harman, 2015; Kocatepe, 2017; Michalko, 2006; Okka ve Kırmızıoğlu, 2018; Scott vd., 2004; Yağcı, 2012). Sezgisel ve imgesel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamasının yanı sıra yaratıcılığı (Yağcı, 2012) ve düşünme becerilerini geliştirici bir etkiye sahiptir (Altıparmak, 2019; Alyazad, 2014; Baş ve Kaptan, 2021; Çilci, 2019; Eberle, 1996; Glenn, 1997; İslim, 2011; Jelena vd., 2014; Karataş ve Tonga, 2016; Kaytez, 2015; Michalko, 2006; Poon vd., 2014; Yıldız ve İsrail, 2002). Bu nitelikleri sebebiyle birçok alanda ve farklı iş kolunda kullanılmakla birlikte (Animasahun, 2014; Baş, 2018; Buser vd., 2011; Moreno ve Yang, 2014; Özaltay, 2020) öğrenme ortamlarında da yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için kullanımı önerilmektedir (Diehl ve Tassoul, 2018; İslim, 2009; Poon vd., 2014; Sünbül, 2002; Yıldız ve İsrail, 2002). Öğrenme sürecini destekleyip zevkli ve eğlenceli bir ortam oluşumuna katkı sağlayan bu teknik (Erdönmez, 2019; Özaltay, 2020; Poon vd., 2014) derslerde

akademik başarıyı (Aksoy, 2005; Altıparmak ve Eryılmaz-Muştu, 2021; Avcu, 2014; Çelik, 2015; İslim, 2009; Kocatepe, 2017; Özerbaş, 2011; Sayan, 2010) ve motivasyonu (Altıparmak ve Eryılmaz-Muştu, 2021; Baş, 2018; Baş ve Kaptan, 2021; Erdönmez, 2019; Jelena vd., 2014; Özaltay, 2020; Toraman ve Altun, 2013) artırıcı etkiye sahiptir.

Bu teknik Türkçe derslerinde çeşitli dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra uygun bir planlamayla yazma becerisinin gelişiminde de kullanılabilir (Yıldız ve İsrail, 2002). Etkin bir biçimlendirme ve yaratma aracı olan yazma becerisi (Akkaya, 2011; Lin, 1998); yaratıcılıkla bütünsel bir ilişki içerisindedir (Dolmaz ve Kaya, 2018). Yazma eylemini, yaratıcı düşünme süreçlerini kullanarak yaratıcılıkla taçlandıran yaratıcı yazma çalışmaları, yaratıcı düşünmeyle doğrudan ilişkilidir (Ataman, 2009; Demirbaş, 2005; Dolmaz ve Kaya, 2018; Durukan ve Satılmış, 2021; Yalçın, 2018). Ayrıca bu süreç duyuları geliştirip dilin yaratıcı kullanımında tüm sınırları kaldıran hayal gücünün de etkin kullanımını sağlamaktadır. Pratik bir yaratıcı düşünme tekniği olan SCAMPER; bu süreçte fikir, kişi ya da nesnelerin bilinen biçimleri veya işlevleri dışında yeni anlamlar ve işlevlerle kullanılmasına olanak sağlayarak öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayallerini yazılarına rahatlıkla yansıtmalarını sağlamaktadır (Ceran vd., 2015; Korkmaz, 2015). Yaratıcı düşünme becerilerini besleyip yaratıcı yazmaya hazırlık sağlayan bu teknik öğrencilerin yaratıcı yazılar oluşturmalarına katkı sağlamaktadır (Ceran vd., 2015; Çilci, 2019; Majid vd., 2013). Çünkü yaratıcı düşünme etkinliklerine katılım öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte (Hoang, 2007; Koray, 2004), öğrencileri heyecanlandırıp mutlu etmekte (Özkale vd., 2020) ve bu durumda motivasyonlarını artırmaktadır (Hoang, 2007; Wu ve Wu, 2020). Bu etkilerinden hareketle yazma etkinliklerinde yaratıcı düşünme tekniklerinin kullanımının yazma becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanılması ve öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Wolk, 2001; Yaman ve Yalçın, 2005; Lee ve Seo, 2006). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenler ve öğretmen adaylarının derslerinde yaratıcı yazma yaklaşımını uygulama noktasında sorunlar yaşadığını (Akkaya, 2011; Ataman, 2006; Bilgili ve Kana, 2018; Cheung vd., 2003; Mert, 2014; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013) ve öğretmen adaylarının yaratıcı yazma açısından istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Mert, 2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini inceleyen az sayıda araştırma yapılmış olmakla birlikte (Bilgili ve Kana, 2018; Mert, 2011; Yıldırım, 2018), Kapar Kuvanç'a (2008) göre öğretmen eğitiminde yaratıcı yazma çalışmalarına gereken önem verilmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin ortalamasının altında olduğu (Erdem ve Adıgüzel, 2019; Polat, 2017; Topoğlu, 2015) ve derslerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için fazla zaman ayrılmadığı yönünde sonuçlar da mevcuttur (Çenberci, 2018; Öztürk ve Darıca, 2003). Bu çalışmalardan hareketle öğretmen adaylarının yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalı araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yapılan literatür taraması sonucunda SCAMPER tekniğine dair sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili herhangi çalışmaya erişilmemiştir. Bu araştırmayla hem tekniğin tanıtılması hem de tekniğin uygulama sürecinin incelenerek güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip yaratıcı yazma sürecinde daha etkin bir şekilde kullanımının yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Bu araştırmayla SCAMPER tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi ve bu tekniğin yaratıcı yazma sürecinde oluşturduğu etkilerin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. SCAMPER tekniği, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerileri ön test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmakta mıdır?
2. SCAMPER tekniği, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel yaklaşımların birleştirildiği karma yöntemle gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Clark, 2011; Creswell, 2017). Bu yöntemle araştırma sürecinde nitel-nicel yaklaşımları bir araya getirilerek elde edilen verilerin çoklu bakış açısıyla derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama yerleştirilir. Bu desenin seçilmesinin sebebi; deneysel müdahale sonuçlarının deneysel sürece ilişkin nitel bulgularla desteklenmesidir (Creswell, 2013). Araştırmada deneysel müdahale SCAMPER tekniğiyle yapılmış olup müdahale edilen durum öğretmen adaylarının yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerileridir. Yaratıcı yazma, yaratıcı düşünme becerilerinin bir ürünü olup bu becerilerin gelişimi de çeşitli yaratıcı düşünme tekniklerinin öğretimi ve bunların aktif kullanımını gerektiren bir süreçtir. Bu araştırmayla yaratıcı düşünme tekniklerinden biri olan SCAMPER'in hem yaratıcı düşünme hem de yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu desenin seçilmesinin bir diğer sebebi de iç içe desende destekleyici aşama genel deseni geliştirmek amacıyla eklenir (Creswell ve Clark, 2011). Yaratıcı yazma, yaratıcı düşünme becerileriyle iç içe geçmiş beceriler olması sebebiyle deneysel süreç öncesi ve sonrasında oluşturulan metinler hem yaratıcı düşünme hem de yaratıcı yazma becerileri açısından incelenmiştir. Böylelikle hem öğretmen adaylarının SCAMPER tekniğini tanımaları hem de bu tekniği yaratıcı yazma sürecinde aktif olarak kullanmaları sağlanarak yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Ayrıca bu teknikle yapılan deneysel müdahaleden edinilen bulgular, öğretmen adaylarının görüşlerinden oluşan nitel bulgularla desteklenip zenginleştirilerek sunulmuştur.

Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen, deneysel işlem öncesi ve sonrasında aynı gruplar üzerinde uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla deneysel işlemin etkisinin incelendiği desen türüdür (Büyüköztürk, 2007). Araştırma deseni Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
G _d	O _{1.1}	X	O _{2.1}
	1 hafta	7 hafta	1 hafta

Not: G_d: Deney grubu, O_{1.1}: Deney grubuna uygulanacak ön-testler, O_{2.1}: Deney grubuna uygulanacak son-testler, X: Farkındalık eğitimi ve SCAMPER tekniğinin uygulanışı

Araştırmanın nitel boyutunda; çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanmasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlanmasını sağlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit alınarak durumun ayrıntılı bir şekilde derinlemesine yansıtılmasını sağlar (Creswell, 2013). Bu araştırmanın nitel boyutunda SCAMPER tekniğinin uygulanması sonucunda yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerinde oluşan değişime ilişkin durumun ortaya konulması amacıyla bu desen kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmada örnekleme türlerinden sıralı karma yöntem örnekleme seçilmiştir. Sıralı nicel-nitel teknikte, nicel aşamada kullanılan son örneklem daha sonraki nitel aşamada örneklem seçimi için belirleyici olmaktadır (Teddli ve Yu, 2007'den akt. Baki ve Gökçek). Araştırmanın nicel boyutunda seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle Türkiye'nin kuzeyinde bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları çalışmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; %27.5'i erkek, %72.5'i kadındır. Ayrıca katılımcıların %70.6'sı 3. sınıf, %27.5'i 4. sınıf, %1.9'u 2. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundaki örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla deneysel süreçte yer alan 39 öğretmen adayı araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu örneklemedeki temel ölçütler yaratıcı yazma dersini almamış olma ve yaratıcı düşünme tekniklerini bilmeme ölçütü çerçevesinde belirlenmiş, öğretmen adaylarıyla ön görüşmeler sonucunda bu ölçütlere sahip olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Böylelikle nitel ve nicel boyutta SCAMPER tekniğinin aynı grup üzerindeki etkisinin incelenmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada rubrikler, dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda ders kitapları, program yönergeleri, öğrenci kayıtları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. araştırmada kullanılan dokümanlar arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesinde yazdıkları 39 ve deneysel işlem sonrasında yazdıkları 39 masal metni olmak üzere toplam 78 adet masal metninden oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanmasında Yaratıcı Yazma Rubriği, Yaratıcı Düşünme Becerileri Değerlendirme Rubriği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının özellikleri şu şekildedir:

Yaratıcı Yazma Rubriği

Alan yazında yapılan tarama sonucunda çeşitli rubrikler yer almakla birlikte yaratıcı yazma sürecine yaratıcı düşünme becerilerini de dahil eden en kapsamlı ölçme aracı olması sebebiyle Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Rubriği” kullanılmıştır. Bu ölçme aracı; “fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyuttaki puanlar 1 ile 5 arasında değişmekte olup bu ölçme aracından en az 8 en fazla 40 puan alınmaktadır.

Yaratıcı Düşünme Becerileri Değerlendirme Rubriği

Araştırmada katılımcıların yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde Yaratıcı Düşünme Becerileri Değerlendirme Rubriği (YDBDR) kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme tekniklerinin kullanımıyla doğrudan ilintili olan yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bu ölçme aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Rubriğin geliştirilmesinde Andrade’nin (1997) aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar; alan yazının incelenmesi, ölçüt tanımlama ve puanlama düzeylerinin oluşturulması, taslak rubriğin oluşturulup ve kullanılması, uzman dönütlerinin alınıp ve incelenmesi sonucu düzenlemelerin yapılması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ve rubriğin son şeklinin oluşturulmasıdır.

Yaratıcı düşünme kriterlerine ilişkin yapılan alan yazın taraması sonucunda Torrance (1972), Guilford (1959) ve Fisher’in (1995) görüşleri incelenmiştir. Benzer noktaları olan bu görüşler içerisinde Guilford (1959) bir ürünün düşünsel olarak değerlendirilmesine odaklanıldığı için onun görüşlerinden hareketle bu rubrik yapılandırılmıştır. Guilford’a (1972) göre yaratıcı düşünmenin; kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, uyum esnekliği, kendiliğinden esneklik, yeniden tanımlama ve orijinallik olmak üzere sekiz temel niteliği vardır (Akt. Argun, 2004). Rubrikteki bu kavramların karşılıkları şunlardır (Akt. Argun, 2004):

Kelime akıcılığı: Gereksinimleri karşılayan çok sayıda kelime kullanabilmek.

Çağrışım akıcılığı: Gereksinimleri karşılayan anlamı verebilen kelimeleri kullanabilmek.

Fikir akıcılığı: Sınırlı sürede çok sayıda kelime üretebilmek.

Anlatım yaratıcılığı: Bir gereksinimi dile getirecek kelimelerin sıralamasını yapabilmek.

Uyum esnekliği: Bir sorunun çözümü için farklı yollar bulabilmek.

Yeniden tanımlama: Bilinen nesneleri farklı amaçlarla kullanabilmek.

Kendiliğinden esneklik: Bir konu ya da problemle ilgili değişik fikirler bulabilmek.

Orijinallik: Çok farklı ve özgün fikir ya da ürünler ortaya koyabilmek.

Bu niteliklerden oluşan rubriğin kriterlerini değerlendirmek için analitik bir rubrik taslağı oluşturulmuştur. Rubriği oluşturan sekiz kriterin derecelendirilmesini belirlemek için rubriğin performans yeterlilik düzeyleri 1-5 arasında (mükemmel, ortalamanın üstünde, orta düzeyde, ortalamanın altında, çok zayıf) belirlenmiştir. Rubriğin bir maddesinden alınacak en düşük puan 1 en yüksek puan ise 5'tir.

Rubriğin türü, performans düzeyleri ve puanlama kriterlerinin belirlenmesinin ardından (Turgut ve Baykul, 2010), geçerlik ve güvenilirlik aşamasına geçilmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliliği için içerik geçerlik ölçütlerinden uzman görüşüne başvurulmuştur (Demircioğlu, 2009; Kutlu vd., 2008). Ölçme aracı öncelikle 9 alan uzmanına sunulmuş ve yapılan ön değerlendirmeler sonucunda rubriğin 1-5 olarak belirlenen yeterlilik düzeyleri (mükemmel, ortalamanın üstünde, orta düzeyde, ortalamanın altında, çok zayıf) değiştirilmiş ve yeterlilik düzeyleri 1-4 olarak (çok iyi, iyi, geliştirilmeli, yetersiz) yeniden düzenlenmiştir. Rubriğin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği (1975) kullanılmış olup bu tekniğe göre en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşü gereklidir. Bu araştırmada ise 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Rubrik maddelerinin tekrar uzman görüşüne sunulmasının ardından her bir maddenin kapsam geçerlilik oranları (KGO) belirlenmiştir. YDBDR'nin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Rubrik Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksleri

Ana Ölçüt	Alt Ölçüt	KGO	KGİ
Yaratıcı Düşünme Becerileri	Kelime akıcılığı	.77	
	Çağrışım akıcılığı	.77	
	Fikir akıcılığı	.77	
	Anlatım yaratıcılığı	.77	
	Uyum esnekliği	.77	.82
	Kendiliğinden esneklik Yeniden	.77	
	tanımlama	1.00	
	Orijinallik	1.00	

Tablo 3'e göre kapsam geçerlilik oranı (KGO) kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, uyum esnekliği, kendiliğinden esneklik maddeleri için .77; yeniden tanımlama ve orijinallik maddeleri için ise 1.0 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda negatif ya da 0 olan madde olmadığı belirlendiği için rubriğe tüm maddeler dâhil edilmiştir. Bu maddelerin KGO ortalamaları üzerinden kapsam geçerlik indekslerinin (KGİ) elde edilmesi için Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülen kapsam geçerlik ölçütleri kullanılmıştır (Akt. Yurdagül, 2005). Veneziano ve Hooper'a (1997) göre; 9 uzman için kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ)=.75'tir. Rubriğe ilişkin KGO üzerinden hesaplanan kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .82 olarak belirlenmiştir. KGO'su .75'in üzerindeki tüm maddeler rubriğe alınmış ve rubriğe ilişkin hesaplanan kapsam geçerlik indeksi (KGİ=.82) kapsam geçerlik ölçütünden (KGÖ=.75) büyük olduğu için oluşturulan rubriğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (KGİ>KGÖ).

Ölçme aracının güvenilirliği dereceli puanlama anahtarı için puanlamanın bir puanlayıcıdan diğerine değişmemesi olarak tanımlanan tutarlılık açısından incelenmiştir (Turgut ve Baykul, 2010). YDBDR'nin puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışması için lisans düzeyinde 50 öğretmen adayıyla yapılan yaratıcı yazma çalışması sonucunda elde edilen metinler YDBDR aracılığıyla iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Rubriklerde iki puanlayıcı arasındaki uyumun belirlenmesi için Kappa katsayısı kullanılmıştır (Şencan, 2005; Turgut ve Baykul, 2010). Çok dereceli değerlendirmelerde Kappa katsayısı her ölçütteki uyum oranını dikkate alınmasını sağlamaktadır (Şencan, 2005). Bu puanlar, normal dağılım özelliğine sahip sürekli veriler olup puanlamalar iki puanlayıcı tarafından yapılmıştır. Bu sebeplerle puanlayıcılar arası güvenilirlik için puanlayıcıların sayısının iki olduğu durumlarda kullanılan Kappa (weighted Kappa) uyum katsayısı kullanılmıştır (Kutlu vd., 2008). YDBDR'nin deneme uygulaması

sürecinde iki puanlayıcı tarafından yapılan bu değerlendirmeler arasındaki uyumu incelemek için yapılan analizde Kappa (weighted Kappa) katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

YDBR Ölçütlerine Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklandırılmış Kappa Sonuçları

Ana Ölçüt	Alt Ölçüt	Ağırlıklandırılmış Kappa Değeri	p	Metin sayısı
Yaratıcı Düşünme Becerileri	Kelime akıcılığı	.859**	.00	50
	Çağrışım akıcılığı	.845**	.00	50
	Fikir akıcılığı	.895**	.00	50
	Anlatım yaratıcılığı	.839**	.00	50
	Uyum esnekliği	.920**	.00	50
	Yeniden tanımlama	.756**	.00	50
	Kendiliğinden esneklik	.772**	.00	50
	Orijinallik	.649**	.00	50

** .01

Tablo 4'te rubriğin tüm maddelerine ilişkin p değerinin .00 manidarlık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda boyutlara ilişkin Kappa katsayısı; kelime akıcılığında .859, çağrışım akıcılığında .845, fikir akıcılığında .895, anlatım yaratıcılığında .839, uyum esnekliğinde .920, yeniden tanımlamada .756, kendiliğinden esneklikte .772, orijinallikte .649 olarak hesaplanmıştır.

Kappa katsayısı 80-1.00 arası çok iyi uyuma, 60-.80 arası iyi uyuma, .40-.60 arası orta derecede uyuma, .20-40 arası kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Şencan, 2005). YDBDR'den elde edilen bu sonuçlara göre kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, uyum esnekliği boyutlarında çok iyi uyuma; orijinallik, yeniden tanımlama ve kendiliğinden esneklik boyutlarında ise iyi uyuma olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda YDBDR'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu ölçme aracı; "kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, uyum esnekliği, kendiliğinden esneklik, yeniden tanımlama ve orijinallik" toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "çok iyi (4)", "iyi (3)", "geliştirilmeli (2)" ve "yetersiz (1)" olarak puanlanmıştır. Bu puanlamaya göre rubrikten en fazla 32, en az 8 puan alınabilmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcıların yaratıcı yazma çalışmalarında SCAMPER tekniğinin kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması için öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. On sorudan oluşan formun ilk şekli, iki farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, dönütlere bağlı olarak gerekli dilsel düzenlemeler yapılarak iki soru formdan çıkarılmıştır. Ardından form Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören dört öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu pilot çalışma sonrasında formda anlaşılmayan ya da uygulamada oluşacak herhangi bir aksaklık olmadığı tespit edilmiş olup formun son şeklindeki sorular şunlardır:

1. SCAMPER tekniğini uygularken en çok hangi basamaklarda zorlandınız? Niçin?
2. SCAMPER tekniği hayal gücünüzün gelişimini hangi düzeyde etkilemektedir?
3. SCAMPER tekniği orijinal fikir oluşturmaınızı hangi düzeyde etkilemektedir?
4. SCAMPER tekniği yaratıcı dil kullanım becerilerinizin gelişimini hangi düzeyde etkilemektedir?
5. SCAMPER tekniği yaratıcı yazma becerilerinizi geliştirdi mi?
6. SCAMPER tekniği yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilecek uygun bir teknik midir?
7. SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma çalışmalarında sağladığı katkılar nelerdir?
8. SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma çalışmalarında oluşturduğu zorluklar nelerdir?
9. SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma çalışmalarında daha etkin kullanımı için neler yapılmalıdır?

10. SCAMPER tekniği masal yazma becerilerinizi geliştirdi mi?
11. SCAMPER tekniği başka hangi metin türleriyle kullanılabilir?

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma nitel ve nicel verilerin toplanması süreci açısından iki aşamada gerçekleştirilmiştir. DeneySEL süreç yedi hafta, ön-test ve son-testlerin uygulanması iki hafta, Farkındalık Eğitimi bir hafta ve yarı yapılandırılmış görüşmeler bir hafta olmak üzere toplam on bir hafta sürmüştür. Masalların yazma sürecinde de yaratıcılığın ve hayal gücünün sınırsızca kullanımına olanak sunması sebebiyle bu araştırmada bu metin türünden yararlanılmıştır. SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini açığa çıkarmak amacıyla deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazdıkları masallardan nicel veriler elde edilmiştir. Bu veriler Yaratıcı Düşünme Becerileri Değerlendirme Rubriği ve Yaratıcı Yazma Rubriği aracılığıyla analiz edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin SCAMPER tekniğini tanımaları ve süreçte takip edecekleri adımları öğrenmeleri amacıyla araştırmacı tarafından Farkındalık Eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin içeriği Şekil 1’de sunulmuştur.

Farkındalık Eğitimi İçeriği

- SCAMPER tekniğinin basamaklarının tanıtılması
- SCAMPER tekniğinin basamaklarına ilişkin örnek uygulamalar yapılması
- Masal türünün tanıtılması ve örnek masalların değerlendirilmesi
- SCAMPER tekniğine her basamağına ilişkin örnek çalışmaların gösterilmesi
- SCAMPER tekniğinin masallara uygulanmasına ilişkin örnek bir metin üzerinde çalışma yapılması
- Araştırma için oluşturulan sanal sınıfın tanıtımı
- Süreç içerisinde kullanılacak masallara karar verilmesi ve bu masalların kullanımına ilişkin uygulama takviminin belirlenmesi

Şekil 1. SCAMPER Tekniği Farkındalık Eğitimi İçeriği

Bir haftalık süreci kapsayan bu eğitim toplam sekiz saat sürmüştür. Oluşturulan sanal sınıf üzerinden uygulamalara ilişkin basamaklar tanıtılarak uygulama sürecinin haftalara göre dağılımı öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. DeneySEL süreçte kullanılacak bu masallara öğretmen adaylarıyla birlikte karar verilmiştir. Çalışmada kullanılan masallar, Eflatun Cem Güney’in “Evvel Zaman İçinde” adlı masal kitabından seçilmiştir. Her hafta SCAMPER tekniğine göre bir masaldan hareketle yeni bir masal oluşturulmuştur. Bu süreçte bu tekniğin basamaklarında yapılacak uygulamaların belirlenmesi için oluşturulan forma masallar üzerinde yapılacak değişiklikler kaydedilmiştir. Yedi haftalık uygulama sürecinde kullanılan masallar ve bunların haftalara göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

DeneySEL Süreçte Kullanılan Masallar

Haftalar	Masallar
Ön test	Sırmalı Pabuç
1. Hafta	İncili Yorgan
2. Hafta	Üç Turunçlar
3. Hafta	Sedef Bacı
4. Hafta	Gelincik Günü
5. Hafta	Hamur Bebek

6. Hafta	Perili El
7. Hafta	Üç Elma
Son test	Altın Perçemli Çocukla Sırma Saçlı Kız

Ön test ve son testlerin uygulanmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde ardışık analiz tekniği kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2011). Araştırmanın nicel ve nitel verileri ardışık olarak analiz edilmiş olup araştırmanın nicel verileri, öğretmen adaylarının yazdıkları masallardan elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesi ve sonrasında yazılan masallardan oluşan ham veriler; ön-test masal metinleri (ÖTM_1, ÖTM_2) ve son-test masal metinleri (STM_1, STM_2) şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu veriler, öncelikle YYR'nin alt boyutlarına (fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi) göre sonrasında da YDBDR'nin alt boyutlarına (kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, uyum esnekliği, yeniden tanımlama, kendiliğinden esneklik, orijinallik) puanlanmıştır. Bu değerlendirmenin ardından ön-test ve son-test masal metinlerinden rastgele seçilen 7 masal araştırmacıdan bağımsız olarak Türkçe eğitiminden bir alan uzmanı tarafından farklı zamanda analiz edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanının bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı "görüş birliği" ya da "görüş ayrılığı" ile değerlendirilmiştir. Çelişkiye düşülen değerlendirmelerde ortak fikir birliğine varılarak düzenlemeler sunulmuştur. Puanlamaya ilişkin yapılan kodlamada veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu kodlama sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyum %92 olarak bulunmuştur. Bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu işlemin ardından veriler SPSS'e aktarılmış, puanlar arasında karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar için t-testi analizi kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden edinilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde veriler betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belirlenen temalar altında sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu görüşmelerden edinilen veriler önceden belirlenen temalar ekseninde araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ardından bu veriler Türkçe eğitiminden bir alan uzmanı tarafından da bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanının bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı "görüş birliği" ya da "görüş ayrılığı" olarak işaretlenip çelişkiye düşülen değerlendirmelerde ortak fikir birliğine varılmıştır. Puanlamaya ilişkin yapılan kodlamada veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu analiz sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyum %81 olarak bulunmuş ve bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğunu 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi=19.07.2022

Belge sayı numarası= 2022/159

Bulgular

Bulgular SCAMPER tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisine ilişkin nicel bulgular ile SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecinde oluşturduğu etkilere dair görüşlerden oluşan nitel bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Tablo 6.

SCAMPER Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Yaratıcı Yazma Becerileri	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Fikirlerin Orijinallliği	Ön test	39	2.67	.73	38	-6.49	.00
	Son test	39	3.69	.83			
Düşüncelerin Akıcılığı	Ön test	39	2.67	.62	38	-8.85	.00
	Son test	39	3.54	.75			
Düşüncelerin Esnekliği	Ön test	39	2.72	.79	38	-4.84	.00
	Son test	39	3.41	.78			
Kelime Zenginliği	Ön test	39	3.03	.70	38	-5.17	.00
	Son test	39	3.59	.71			
Cümle Yapısı	Ön test	39	2.97	.70	38	-7.21	.00
	Son test	39	3.64	.66			
Organizasyon	Ön test	39	2.85	.70	38	-6.49	.00
	Son test	39	3.59	.71			
Yazı Tarzı	Ön test	39	2.85	.63	38	-9.21	.00
	Son test	39	3.67	.62			
Dilbilgisi	Ön test	39	2.77	.84	38	-4.93	.00
	Son test	39	3.41	.75			
Yaratıcı Yazma Becerileri Toplam	Ön test	39	22.51	4.91	38	-10.32	.00
	Son test	39	28.53	4.38			

Tablo 6'ya göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri ölçeğinin toplamında ön test puan ($\bar{X}$ =22.51) ile son test puan ($\bar{X}$ =28.53) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-10.32, $p<.05$). Fikirlerin orijinallliği boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =2.67) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.69) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-6.49, $p<.05$). Düşüncelerin akıcılığı boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =2.67) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.54) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-8.85, $p<.05$). Düşüncelerin esnekliği boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =2.72) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.41) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-4.84, $p<.05$). Kelime zenginliği boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =3.03) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.59) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-5.17, $p<.05$). Cümle yapısı boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =2.97) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.64) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-7.21, $p<.05$). Organizasyon boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =2.85) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.67) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-6.49, $p<.05$). Yazı tarzı boyutunda ön test puan ($\bar{X}$ =2.85) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.67) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-5.17, $p<.05$). Dilbilgisi boyutunda ise ön test puan ($\bar{X}$ =2.77) ile son test puan ($\bar{X}$ =3.41) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}$ =-5.17, $p<.05$). Bu bulgulardan hareketle SCAMPER tekniğinin, öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini tüm boyutlarıyla birlikte geliştiren bir teknik olduğu söylenebilir.

Tablo 7.

SCAMPER Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Yaratıcı Düşünme Becerileri	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kelime akıcılığı	Ön test	39	2.76	.74	38	-5.32	.00
	Son test	39	3.53	.88			
Çağrışım akıcılığı	Ön test	39	2.66	.73	38	-4.58	.00
	Son test	39	3.30	.86			
Fikir akıcılığı	Ön test	39	2.64	.66	38	-8.85	.00
	Son test	39	3.51	.79			
Anlatım yaratıcılığı	Ön test	39	2.56	.78	38	-4.00	.00
	Son test	39	3.02	.77			
Uyum esnekliği	Ön test	39	2.35	.66	38	-3.61	.00
	Son test	39	2.79	.73			
Yeniden tanımlama	Ön test	39	2.28	.60	38	-4.55	.00
	Son test	39	2.71	.79			
Kendiliğinden esneklik	Ön test	39	2.28	.60	38	-3.35	.00
	Son test	39	2.64	.70			
Orijinallik	Ön test	39	2.64	.77	38	-6.49	.00
	Son test	39	3.66	.86			
Yaratıcı Düşünme Becerileri	Ön test	39	20.20	4.44	38	-3.72	.00
	Son test	39	22.41	4.48			

Tablo 7'ye göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ölçeğinin toplamında ön test puan ($\bar{X}=20.20$) ile son test puan ($\bar{X}=22.41$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-3.72$, $p<.05$). Kelime akıcılığı boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.76$) ile son test puan ($\bar{X}=3.53$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-5.32$, $p<.05$). Çağrışım akıcılığı boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.66$) ile son test puan ($\bar{X}=3.30$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-4.58$, $p<.05$). Fikir akıcılığı ön test puan ($\bar{X}=2.64$) ile son test puan ($\bar{X}=3.51$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-8.85$, $p<.05$). Anlatım yaratıcılığı boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.56$) ile son test puan ($\bar{X}=3.02$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-4.00$, $p<.05$). Uyum esnekliği boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.35$) ile son test puan ($\bar{X}=2.79$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-3.61$, $p<.05$). Yeniden tanımlama boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.28$) ile son test puan ($\bar{X}=2.71$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-4.55$, $p<.05$). Kendiliğinden esneklik boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.28$) ile son test puan ($\bar{X}=2.64$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-3.35$, $p<.05$). Orijinallik boyutunda ön test puan ($\bar{X}=2.64$) ile son test puan ($\bar{X}=3.66$) ortalamaları arasında son test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(38)}=-6.49$, $p<.05$). Bu bulgulardan hareketle SCAMPER tekniğinin, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini tüm boyutlarıyla birlikte geliştiren bir teknik olduğu söylenebilir.

Scamper Tekniğinin Yaratıcı Yazma Sürecinde Etkilerine İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 8.

SCAMPER Tekniğinin Uygulanmasında Zorlanılan Basamaklara İlişkin Görüşler

SCAMPER Basamakları	<i>f</i>	%
Combine (Birleştirme)	20	51.0
Adapt (Uyarlama)	6	15.7
Put the other uses (Başka amaçla kullanma)	5	13.7
Eliminate (Yok etme)	3	7.8
Modify (Değiştirme)	3	7.8
Substitute (Yer değiştirme)	2	4.0
Reserve (Tersine çevirme)	-	-

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanımında zorlandıkları aşamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; %51 oranıyla en çok birleştirme aşamasında zorlandıkları belirlenmiştir. Bunu %15.7 ile uyarlama, %13.7 ile başka amaçla kullanma, %7.8 ile değiştirme ve çıkarma basamakları takip etmektedir. Bu bulgulara göre SCAMPER tekniğinde en çok birleştirme olmakla birlikte birleştirme-uyarlama-başka amaçla kullanma basamaklarında sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 9.

SCAMPER Tekniğinin Hayal Gücünün, Orijinal Fikir Oluşturma ve Yaratıcı Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler

Düzeyler	Temalar					
	Hayal gücünün gelişimine etkisi		Orijinal fikir oluşturmaya etkisi		Yaratıcı dil becerilerinin gelişimine etkisi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Çok düşük (1)	-	-	-	-	-	-
Düşük (2)	-	-	-	-	-	-
Orta (3)	2	3.9	3	5.9	5	11.8
Yüksek (4)	26	66.7	22	54.9	18	45.1
Çok yüksek (5)	12	29.4	15	39.2	17	43.1

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecinde hayal gücünün gelişimine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; %66.7'si yüksek düzeyde, %29.4'ü çok yüksek, %3.9'u ise orta düzeyde etki ettiğini belirtmiştir. Bulgulara göre; bu tekniğin hayal gücünün gelişimine yüksek düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bu tekniğin yaratıcı yazma sürecinde orijinal fikir oluşturmalarına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; %54.9'u yüksek düzeyde, %29.2'si çok yüksek, %5.9'u ise orta düzeyde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bulgulara göre; bu tekniğin yaratıcı yazma sürecinde orijinal fikir oluşturmaya yüksek düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Öğretmen adayları bu tekniğin yaratıcı dil kullanımlarına etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde; %45.1'i yüksek düzeyde ve %43.1'i çok yüksek, %11.8'i ise orta düzeyde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bulgulara göre; bu tekniğin yaratıcı dil kullanım becerilerinin gelişimine yüksek düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 10.

SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	f	%	Görüş/Kod
Yaratıcı yazma becerilerini geliştirme	Geliştirdi	39	100
	Geliştirmede	-	-

Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının tümü SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 11.

SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanımının Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Tema	f	%	Görüş/Kod
Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Kullanımı	Uygun	39	100
	Uygun değil	-	-

Tablo 11'e göre öğretmen adaylarının tümü SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılacak uygun bir teknik olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12.

SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma Sürecinde Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşler

Temalar	f	%
Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme	25	64.10
Çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirme	25	64.10
Farklı bakış açısı kazama	24	61.53
Planlı yazma becerilerini geliştirme	19	48.71
Hayal gücünü geliştirme	15	38.46
Sezgileri geliştirme	4	10.25
Özgün metin üretimini sağlama	4	10.25
Eğlenerek yazmayı sağlama	4	10.25
Yazma motivasyonunu artırma	4	10.25
Anlama becerilerini geliştirme	3	7.39
Hızlı düşünme becerisini geliştirme	3	7.39
Araştırma yapma becerilerini geliştirme	2	5.12
Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme	2	5.12

Tablo 12’de SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecinde sağladığı katkılara ilişkin görüşler incelendiğinde; %64.10’u “yaratıcı düşünme ve çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirme”, %61.53’ü “farklı bakış açısı kazanma”, %48.71’i “planlı yazma becerilerini geliştirme”, %38.46’sı “hayal gücünü geliştirme”, %10.25’i de “sezgileri geliştirme, özgün metin üretimine katkı sağlama, eğlenerek yazmayı sağlama, yazma motivasyonunu artırma” boyutlarında katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 13.

SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma Sürecinde Oluşturduğu Zorluklara İlişkin Görüşler

Temalar	<i>f</i>	%
Herhangi bir zorluğun bulunmaması	18	46.15
Basamakların metinle eşleştirilmesi	11	28.20
Uğraştırıcı ve zaman alıcı olması	9	23.07
Bir metne bağlı kalınması	5	12.82
Basamakların sınırlandırıcı etkisi	3	7.39
İlk kez karşılaşılmış olması	3	7.39

Tablo 13’e göre öğretmen adaylarının SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecinde oluşturduğu zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; %46.15’i “herhangi bir zorluğun bulunmaması” yönünde görüş belirtirken %28.20’si “basamakların metinle eşleştirilmesi” ve %23.07’ü “uğraştırıcı ve zaman alıcı olması” olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 14.

SCAMPER Tekniğinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Daha Etkin Kullanımına İlişkin Görüşler

Temalar	<i>f</i>	%
Tekniğe ilişkin kılavuz hazırlanması	15	38.46
Mevcut şekli yeterli	13	33.33
Basamakların uygulamasında esneklik sağlanması	5	12.82
Örnek uygulamaların artırılması	3	7.39
Basamaklara ilişkin tekli çalışmalar yapılması	3	7.39
Başka yazma teknikleriyle birleştirilmesi	3	7.39
Grup çalışmaları yapılması	2	5.12
Ürünlerin ilk ve son şeklinin karşılaştırılması	1	2.56
Başka metin türleriyle çalışılması	1	2.56
Görsel destekli çalışmalar yapılması	1	2.56
Yaşamsal problemlerde kullanması	1	2.56

Tablo 14’e göre öğretmen adaylarının SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma çalışmalarında daha etkin kullanımına dair önerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; %38.46’sı “teknığe ilişkin kılavuz hazırlanması”, %33.33 “mevcut şekli yeterli”, %12.82’si “basamakların uygulamasında esneklik sağlanması” yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte örnek uygulamaların artırılması, basamakların ayrı ayrı çalışılması, başka yazma tekniklerine uygulanması gibi çeşitli önerilere de yer verilmiştir.

Tablo 15.

SCAMPER Tekniğinin Masal Yazma Sürecine Becerilerinin Gelişimine Katkısına İlişkin Görüşler

Tema	<i>f</i>	%
Masal yazma becerilerinin gelişimi	Geliştirdi	39
	Geliştirmede	-

Tablo 15'e göre öğretmen adaylarının tümü SCAMPER tekniğinin masal yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 16.

SCAMPER Tekniği Kullanımına Uygun Metin Türleri Hakkındaki Görüşler

Metin türü	f	%
Öykü	37	94.87
Roman	10	25.64
Şiir	2	5.12
Bütün metin türleri	2	5.12
Tiyatro	2	5.12
Efsane	1	2.56
Destan	1	2.56
Film senaryosu	1	2.56
Anı	1	2.56

Tablo 16'ya göre öğretmen adaylarının SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma çalışmalarında %94.87'si öykü, %25.64'ü ise roman türünde kullanılması gerektiğini bunun yanı sıra destan, efsane, şiir ve tiyatro türlerinde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada SCAMPER tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ve bu tekniğin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda SCAMPER tekniğin yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerini manidar düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu sonuçları desteklemektedir.

SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma becerilerini manidar düzeyde geliştirdiğine ilişkin sonuç, tekniğin özgün ürünler tasarlamaya katkısını ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Baş, 2018; Baş ve Kaptan, 2021; Çilci, 2019; Karataş ve Tonga, 2016; Öztalay, 2020). Bu tekniğin uygulandığı yaratıcı yazma etkinliklerinde katılımcıların özgün metinler oluşturmaları amaçlanmaktadır. Çilci'nin (2019) araştırmasında bu tekniğin öğrencilerin yazılarındaki yaratıcılığı manidar düzeyde geliştirerek özgün metinler oluşturulmasına katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Ceran vd. (2015) de tekniğin öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin büyük çoğunluğunu daha yaratıcı bir şekle dönüştürdüğünü tespit etmiştir. Majid ve diğerleri (2013) ise bu tekniğin yaratıcı yazma becerilerinde önemli bir iyileşme gerçekleştirdiğini, asıl gelişimin ise akıcılık ve detaylandırma boyutlarında olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalardan hareketle tekniğin, yaratıcı yazma sürecinde yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli boyutlar açısından geliştirerek orijinal metinler oluşturmaya katkı sağladığı söylenebilir. Bu araştırmada ise SCAMPER tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini; fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon yazı tarzı, dilbilgisi boyutunu manidar düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle bu tekniğin yaratıcı yazma becerilerini tüm boyutlarıyla geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise SCAMPER tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini manidar düzeyde geliştirdiğidir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar da bu sonuçlarla örtüşmektedir (Alyazad, 2014; Baş, 2018; Baş ve Kaptan, 2021; Karataş ve Tonga, 2016; Özyaprak, 2016). Ayrıca yapılan araştırmalar da bu tekniğin yaratıcı düşünmeye sevk edici (Erdönmez, 2019) ve yaratıcı düşünme üretimine pratiklik kazandıran bir teknik olduğunu da göstermektedir (Baş ve Kaptan, 2021). Araştırma bulguları yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde SCAMPER tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin; kelime akıcılığı, çağırışım akıcılığı, anlatım yaratıcılığı, fikir akıcılığı, uyum esnekliği, yeniden tanımlama, kendiliğinden esneklik, orijinallik boyutunu manidar düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Buser vd. (2011) ise SCAMPER'in en çok akıcılık ve esneklik boyutunu geliştirdiğini belirlemiştir. Öğretmen

adaylarının yaratıcılıklarını inceleyen araştırmalarda da yaratıcılık düzeylerinin en yüksek akıcılık boyutunda olduğu belirlenmiştir (Çetingöz, 2002, İşleyen ve Küçük, 2013). Akıcılık, yaratıcı düşünme sürecinde çok sayıda fikir üretimini karşılamaktadır. Bu araştırmada düşünme boyutundaki karşılığı olan kelime akıcılığı, yaratıcı yazılarda kelime kullanımına odaklanan boyut olup yaratıcı düşünme sürecinde kişinin gereksinimine ilişkin çok sayıda kelime yaratabilmesidir. Bu çerçeveden bakıldığında SCAMPER tekniğinin, yaratıcı yazma sürecinde kelime bilgisinin gelişimine de katkı sağladığı söylenebilir. Tekniğin, düşünce akıcılığı yanında sıra dışı çözümler oluşturmaya (Seyhan ve Bay, 2015), çok yönlü düşünmeye ve özgünlüğe katkı sağladığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır (Özaltay, 2020). Bu teknik bireyin zihninde oluşan kalıpların dışına çıkarak düşünme yeteneğini geliştirici etkisiyle (Çelikler ve Harman, 2015) yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerinin odağında olan orijinallik boyutunu da geliştirmektedir. Baş ve Kaptan'a (2021) göre öğretmen adayları bu tekniği sıra dışı ve problem çözücü bir teknik olarak tanımlamaktadır. Düşünme becerilerini çok yönlü olarak geliştiren bu teknik (Toksöz, 2018) bireylerin farklı bakış açısı kazanmalarını da sağlamaktadır (Baş ve Kaptan, 2021; Kocatepe, 2017; Okka ve Kırmızıoğlu, 2018; Michalko, 2006; Yağcı, 2012; Yıldız, 2011). Farklı bakış açısı kazanma, yaratıcı düşünmenin uyum esnekliği ve kendiliğinden esneklik diye adlandırılan olay ya da problemlere farklı ve değişik açılardan bakarak uygun çözümler sunmayla örtüşmektedir. Bu iki boyutta olumsuz sonuçlara odaklanmak yerine olumlu sonuçlardan yola çıkarak doğru çözümün bulunması hedeflendiği için (Lau, 2011) düşünme sürecinde bireyin bakış açısının değişimini sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda bu tekniğin yaratıcı düşünme becerilerinin farklı boyutlarını geliştirdiğine ilişkin sonuçlara rağmen bu araştırmada yaratıcı düşünme becerilerini tüm boyutlarıyla geliştirdiği tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek yaratıcılığa kapı açan SCAMPER'in yaratıcılığı geliştirici etkisi çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Altıparmak, 2019; Çilci, 2019; Eberle, 1996; Glenn, 1997; İslim, 2011; Jelena vd., 2014; Karataş ve Tonga, 2016; Kaytez, 2015; Michalko, 2006; Poon vd., 2014; Toksöz, 2018; Yıldız ve İsrail, 2002). Ancak Özaltay'ın (2020) araştırmasında öğretmen adaylarının yaratıcılıklarının gelişiminde manidar bir etki oluşturmadığı tespit edilmiş, bu sonuç da yaratıcılığın uzun bir süreç gerektiren zor bir beceri olduğuna ilişkin kabulle ilişkilendirilmiştir. Bu istisnai çalışma dışında araştırmaların büyük çoğunluğu bu tekniğin yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli açılardan geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar, nicel bulgulardan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmadan edinilen nitel bulgulara göre; SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecinde hayal güçlerinin ve yaratıcı dil becerilerinin gelişimine, orijinal fikir oluşturmalarına yüksek düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel boyutundaki yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerinin tüm boyutlarıyla manidar düzeyde geliştiğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca bu araştırmada öğretmen adayları SCAMPER'in yaratıcı yazma sürecinde; farklı bakış açısı kazanmalarına katkı sağladığını, yaratıcı düşünme, çok boyutlu düşünme ve planlı yazma becerilerinin yanı sıra hayal güçlerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca eğlenerek yazma ve yazma motivasyonunu artırma yaratıcı yazma sürecinde ön plana çıkan diğer katkılar arasında sayılabilir. Bu bulgulardan hareketle SCAMPER'in yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine paralel olarak yaratıcı yazma becerilerini birçok açıdan geliştirdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda çok yönlü düşünme (Altıparmak, 2019), farklı bakış açısı kazanma, çok yönlü değerlendirme (Yığıtalp, 2014) açısından sağladığı katkılarla yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğine (Toksöz, 2018) ilişkin sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karataş ve Tonga'nın (2016) araştırmasında ise öğretmen adaylarının en fazla yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği bunun yanı sıra farklı bakış açısı kazanmalarına, yeni bir ürün geliştirmelerine olanak sunduğu için bu tekniği kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özaltay'ın (2020) öğretmen adaylarıyla yaptığı görüşmeler sonucunda ise yaratıcılık, farklı bakış açısı geliştirme, düşünme kapasitesini artırma, hayal gücünü geliştirme açısından katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar bütün olarak değerlendirildiğinde tekniğin farklı bakış açısı kazandırma niteliğinin (Baş ve Kaptan, 2021; Kocatepe, 2017; Okka ve Kırmızıoğlu, 2018; Michalko, 2006; Yağcı, 2012; Yıldız, 2011) ön plana çıktığı görülmektedir. Çünkü bu teknik düşünceyi çeşitli sorularla birçok merhaleden geçirerek değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Teknikte kullanılan yönlendirici soru serileriyle yapılan zihinsel egzersizlerle düşüncelerin önündeki engeller kaldırılıp farklı düşünmeye katkı sağlanmakta ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmektedir.

(Scott vd., 2004; Yağcı, 2012; Yıldız, 2011). Örneğin tekniğin basamaklarından biri olan R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme) basamağı düşünceyi ters çevirme ya da düşünce kalıplarını yıkıp kendi zihninin çerçevelerini aşarak sınırsız düşünmeye kapı açmakta böylelikle yeni ve farklı bakış açıları edinilmesine teşvik etmektedir. Bu katkılarıyla düşünsel sınırların kalktığı düzey olan hayal gücünün gelişimine de zemin hazırladığı söylenebilir. Çünkü düşüncelerin özgürce ifade edilmesine fırsat verilmesi farklı düşünme becerilerinin yanında hayal güçlerini de geliştirmektedir (Altıparmak, 2019; Aytez, 2015; İslim, 2009; Michalko, 2006; Kocatepe, 2017; Özaltay, 2020; Tsai, 2019; Yağcı, 2012). Nitekim bu araştırmada da öğretmen adayları bu tekniğin yaratıcı yazma sürecinde hayal gücünün gelişimine yüksek düzeyde etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar alan yazındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Altıparmak, 2019; Aytez, 2015; İslim, 2009; Michalko, 2006; Kocatepe, 2017; Tsai, 2019; Yağcı, 2012). Bunun aksine hayal gücünü geliştirmede ya da yüksek düzeyde gelişimine imkân sunmadığı (Tsai, 2019) ya da geliştirmede yönünde çalışmalar da mevcuttur (Ming Young, 2010). Bu durumun da tekniğin uygulandığı örneklem düzeyinden ve sürece ilişkin uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecini eğlenceli bir şekle dönüştürerek yazma motivasyonunu artırdığıdır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adayları, tekniği eğlendirici, geliştirici ve dikkat çekici olarak tanımlamış (Baş ve Kaptan, 2021) ve uygulama sürecinde kendilerini rahat ve mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir (Özaltay, 2020). Bu sonuç, tekniğin öğrenme sürecinde motivasyonu artırıcı etkisini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Altıparmak ve Eryılmaz-Muştu, 2021; Baş, 2018; Baş ve Kaptan, 2021; Erdönmez, 2019; Özaltay, 2020; Toraman ve Altun, 2013). Bu artışın sebebi olarak da öğrencilerin kendilerini mutlu ve rahat hissetmelerine olanak sunan zevkli bir ortam oluşmasının derslerin zevkle işlenmesinin etkisi olarak değerlendirilmektedir (Erdönmez, 2019; Kocatepe, 2017; Özaltay, 2020). Çünkü öğrenme sürecinde motivasyonun yüksek tutulması yaratıcılığı geliştirmekte (Choi, 2004) bunun yanı sıra yaratıcı etkinliklerin kullanımı da öğrencileri meraklandırıp ve heyecanlandırmaktadır (Özkale vd., 2020). Bu sonuçlardan hareketle SCAMPER tekniğinin yaratıcı yazma sürecinde eğlenceli bir ortam oluşturarak yazma motivasyonunun da artışına katkı sağladığı söylenebilir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının SCAMPER tekniğinin en çok birleştirme, uyarlama ve başka amaçla kullanma basamaklarında zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra yaratıcı yazma sürecinde ise en çok basamakların metinle eşleştirilmesi aşamasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular SCAMPER tekniğiyle yapılacak uygulamalarda bağ kurma stratejisi gibi düşünceler arasında bağlantı kurma, düşünceleri birleştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uyarlama ve başka amaçla kullanma basamaklarında da zorlanmaları düşüncenin transfer edilmesi sürecinde yaşanan sorunları ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Özaltay'ın (2020) araştırmasında da öğretmen adayları, tekniğin uygulama basamağında zorlanmışlardır. Bu araştırmada ayrıca Türkçe öğretmeni adayları tekniği uğraştırıcı ve zaman alıcı olarak değerlendirmekle birlikte tekniğin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini ve yaratıcı yazma etkinliklerinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmalarda uygulama sürecinde sorun yaşanmadığına (Kocatepe, 2017; Tsai, 2019) ve tekniğin dezavantajları olmadığına (Karataş ve Tonga, 2016) ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları tekniği faydalı bulmakta (Baş ve Kaptan, 2021) ve kullanmak istemektedir (Karataş ve Tonga, 2016). Özaltay'ın (2020) araştırmasında ise tekniğin kolaylıkla uygulandığını belirten öğretmen adayları yanında tekniğin basamakları ve fikir bulma aşamasında zorlandıklarını belirtenler de olmuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda tekniğin zaman alıcı olduğunu (Altıparmak, 2019; Baş, 2018; Baş ve Kaptan, 2021; Karataş ve Tonga, 2016) Özaltay'ın (2020), her konuya uygun olmadığını, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olduğunu (Karataş ve Tonga, 2016) ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Bu zorlukların ise bireysel ve güdülenme düzeyi farklılıklarından (Özaltay, 2020), teknikle ilk kez karşılaşılması sebebiyle yaşanan deneyim eksikliğinden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Baş, 2018; Baş ve Kaptan, 2021; Ceran vd., 2015). Bu deneyim eksikliğini gidermek için ise daha fazla uygulama fırsatı sunulmalıdır (Baş ve Kaptan, 2021). Bu zorlukların aşılması için ayrıca uygulama süresinin grup dinamiğine göre ayarlanması, gerçek nesnelerle çalışılması, az kişilik gruplarla etkili olacağı önerilmektedir (Özaltay, 2020). Bu sonuçlar tekniğin uygulama sürecinin iyi planlanması, grup

özelliklerinin iyi tanınması ve buna göre bir tasarlama yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının önerileri ise tekniğin yaratıcı yazma çalışmalarında daha etkin kullanımı için tekniğe ilişkin kılavuz hazırlanmasıdır. Ayrıca bu teknikle yürütülecek çalışmalarda farklı metin türlerinin kullanımının da süreci zenginleştireceği söylenebilir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Bu tekniğin uygulanmasında katılımcıların deneyim kazanmaları için öncelikle basamaklara ilişkin tek tek çalışmalar yapılması, metinlerle çalışmaya ise bu sürecin ardında geçilmesinin daha etkili olacağı söylenebilir.
- Yapılacak uygulamalarda katılımcıların düzeyine göre her basamağa dair önce somut nesneler üzerinde çalışmalar yapılması ardından düşüncelerin dönüşümünü amaçlayan dil çalışmalarına geçilmesi gerektiği söylenebilir.
- Bu araştırmada katılımcıların tekniğin basamaklarını oluşturulan metinle birleştirme aşamasında yaşadıkları sorunlardan hareketle yazma çalışmalarında öncelikle kelime, cümle, paragraf ve ardından metin çalışmalarına geçilmesi gerektiği söylenebilir.
- Yaratıcı yazma sürecinin daha eğlenceli bir şekle dönüşmesine katkı sağlamak için bu tekniğin Türkçe öğretiminde sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kullanımı önerilmektedir.
- Yapılacak uygulamalarda başta öykü, şiir, efsane, destan gibi yaratıcı düşünmenin etkin şekilde kullanılacağı türlerle de çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Tekniğin uygulaması sırasında basamaklara ilişkin somut örnekleri içeren kılavuz kitaplar hazırlanarak çalışmaların daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlanabilir.
- Bu teknik, yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerine gelişimine katkısından hareketle eğitim fakültelerinin öğretim programlarına dahil edilebilir.
- Ortaöğretim düzeyinde kullanımın yaygınlaştırılması için Türkçe öğretmenlerine tekniğin temel dil becerileriyle uyumlu bir şekilde kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın sonuçları farklı öğretim kademeleri ve öğretmenler olmak üzere farklı örneklem gruplarının yanı sıra farklı araştırma yöntem ve desenleriyle de sınanabilir.
- Yapılacak araştırmalarda bu tekniğin üst düzey düşünme becerilerine etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada temel dil becerilerinden sadece yazma becerisine odaklanılmıştır. Dil becerileri ve düşünme becerileri arasındaki ilişkiden hareketle bir düşünme tekniği olan SCAMPER'in konuşma, dinleme, okuma becerilerine etkisi araştırılabilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının birleştirme, uyarlama, başka amaçla kullanma basamaklarında yaşadıkları sorunlardan hareketle yapılacak nitel araştırmalarla bu boyutlardaki sorunların sebepleri detaylıca incelenebilir.
- Bu tekniğin yaratıcı yazma becerilerine sağladığı katkılardan hareketle farklı yaratıcı düşünme tekniklerinin de yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
- Aksoy, G. (2005). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Altıparmak, T. (2019). *Ortaokul 8. sınıf basit makineler ünitesinde SCAMPER tekniği uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Altıparmak, T. ve Eryılmaz-Muştu, Ö. (2021). The effects of SCAMPER technique activities in the 8th grade simple machines unit on students' academic achievement, motivation and attitude towards science lessons. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 155-170.

- Alyazad, M. N. (2014). The development of creative thinking in preschool teachers: The effects of SCAMPER program. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(3), 81-87.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Animasahun, R. A. (2014). Effects of scamper creativity training in the prevention of social problems among selected inmates in nigerian prisons. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(3), 301-305.
- Argun, Y. (2004). *Okulöncesi eğitimde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcu, Y. E. (2014). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve akademik başarılarına etkisi "coğrafya dersi örneği"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baş, Ş. (2018). *Sanatsal yaratım sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Baş, Ş. ve Kaptan, A. Y. (2021). Sanatsal yaratım sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1126-1149.
- Bilgili, G. Y. ve Kana, F. (2018). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 544-561.
- Buser, J. K., Buser, T. J., Gladding, S. T. ve Wilkerson, J. (2011). The creative counselor: Using the SCAMPER model in counselor training. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 256-273.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceran, O., Karaca, C., Eren, S. ve Karataş, S. (2015). SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerine etkisi: bir hikâyeyi yeniden yazma örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 386-400.
- Cheung, W. M., Tse, S. K. ve Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: discordance between the view and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological processes. *Creativity Research Journal*, 16, 187-199.
- Covey, Stephen, R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*. (O. Nayır, F. Nayır ve D. Tekin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma desenleri*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir. (Çev. Ed.). Ankara: Pegem A Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. (2014). *Designing and conducting mixed method research*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. (2011). *Karma yöntem araştırmaları*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliker, D. ve Harman, G. (2015). The effect of the SCAMPER technique in raising awareness regarding the collection and utilization of solid waste. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 149-159.
- Çenberci, S. (2018). The investigation of the creative thinking tendency of prospective mathematics teachers in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 78-85.
- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çilci, N. (2019). *SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerin yaratıcı yazılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Demircioğlu, G. (2009). Ölçme sonuçlarında bulunması gereken nitelikler. S. Çepni ve S. Akyıldız, (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 29-60). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Diehl, J. C. ve Tassoul, M. (2018). *Creativity techniques*. [Online]: <http://www.d4s-sbs.org/MD.pdf> adresinden 21. 03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve dilsel becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Durukan, E. ve Satılmış, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 53-70.
- Eberle, B. (1996). *SCAMPER on: Games for imagination development. Creative games and activities for imagination development*. New York: Prufrock Press Inc.
- Erdönmez, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde SCAMPER tekniği ile STEAM uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. ve Adıgüzel, D. C. (2019). The opinions of primary school teachers on their creative thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 80, 25-38.
- Çelik, E. A. (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Diehl, J. C. ve Tassoul, M. (2018). *Creativity techniques*. Erişim adresi: <http://www.jcdiehl.nl/d4s-sbs/MD.pdf>.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Glenn, R. E. (1997). SCAMPER for student creativity. *Education Digest*, 62, 67-68.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967a). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1967b). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. *Creativity and its Cultivation*, 10, 141-161.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities of functions. *The Journal of Creative Behavior*, 17(2), 75-83.
- Guilford, J. P. (1972). Thurstone's primary mental abilities and structure-of-intellect abilities. *Psychological Bulletin*, 77(2), 129-143.
- Hoang, T. (2007). Creativity: A motivational tool for interest and conceptual understanding in science education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(4), 209-215.
- İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İslim, Ö. F. (2011). *SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği)*. Uluslararası Bilgisayar Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri (22-24 Eylül 2012). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208.
- Jelena P., Apple C. Y., Toby M. Y. ve Tong S. L. (2014). The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: A plot study of a three-hour SCAMPER workshop on secondary students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 32-40.
- 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.
- Kaplan, A. ve Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: Çocuğun gözünde yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 766-792.

- Karataş, S. ve Tonga, E. (2016). Scamper (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğinin kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 329-339.
- Kaytez, N. (2015). *SCAMPER eğitim programının beş yaşındaki çocukların yaratıcılığına olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocatepe, O. (2017). *Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda SCAMPER tekniğinin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Koray, Y. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 580-599.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lee, E. A. ve Seo, H. A. (2006). Understanding of creativity by Korean elementary teachers in gifted education. *Creativity Research Journal*, 18(2), 237-242.
- Lin, Z. (1998). *Snake's pillow and other stories*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Majid, D. A., Tan, A. ve Soh, K. (2013). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the internet and SCAMPER as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 13(2), 67-81.
- Moreno, D. P. ve Yang, M. C. (2014). Creativity in transactional design problems: non-intuitive findings of an expert study using SCAMPER. *13th International Design Conference* (pp. 569-578). Online: design society.org.
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 14, 1-15.
- Michalko, M. (2006). *Thinker toys. A handbook of creative- thinking techniques*. California: Ten Speed Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Ming Yong, K. (2010). SCAMPER tekniğinin animasyon kullanan küçük çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkileri. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 12(2), 33-55.
- Okka, A. ve Kırmızıoğlu, A. (2018). *Eğitimde ekolojik okuryazarlık nasıl güçlenir, desteklenir? Ezberi bozmak- Kim değil, biz yaptık*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulmuş bildiri (29.03.2018). Türkiye.
- Orhan, K. (2017). *Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersi bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda SCAMPER tekniğinin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 221-237.
- Özaltay, N. (2020). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına ve materyal motivasyonlarına olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ş. A. ve Darica, N. (2003). Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılık ile ilgili derslere ilişkin görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4(13), 10-21

- Özkale, U., Kılıç, F. ve Yelken, T. Y. (2020). İlkokul öğrencilerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersinde yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 139-168.
- Özözer, Y. (2008). *Ne parlak fikir*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özyaprak, M. (2016). The effectiveness of SCAMPER technique on creative thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(1), 31-40.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Poon, J. C. Y, Au, A. C. Y., Tong, T. M. Y. ve Lau, S. (2014). The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: A pilot study of a three-hour SCAMPER workshop on secondary students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 32-40.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası (Creative thinking and brain storming)*. (O. Değirmen, Çev.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Vizitek Yayınları.
- Sayan, Y. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Scott, G., Leritz, L. E. ve Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Serrat, O. (2017). *The SCAMPER technique. Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. Singapore: Springer Singapore.
- Seyhan, B. ve Bay, H. (2015). *A qualitative study that the effect of SCAMPER technique on concept learning is analyzed: Ege university example*. International Conference The Future of Education'da sunulan bildiri. Türkiye.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılık ve birey. A. M. Sünbül (Ed.), *Eğitime Yeni Bakışlar I* içinde (s. 163-180). Konya: Mikro Yayınevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Temizkan, M. ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Tharwa, F. ve Farid, F. (2019). Using the SCAMPER model to develop translation skills for major students in the faculty of education. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, 3(2), 91-113.
- Tican, C. (2019). Pre-service primary school and pre-schoolteachers' perception of individual entrepreneurship and opinions about their creative thinking tendency. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 591-606.
- Toksöz, F. (2018). *Baştan yarat ki şaşırta bilesin*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulan bildiri (29. 03. 2018). Türkiye.
- Toraman, A. ve Altun, S. (2013). Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the 7th grade course unit "Human and environment": An exemplary case study. *Mevlâna International Journal of Education*, 3(4), 166-185.
- Torrance, E. P. (1968). *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1972). Creative young women in today's world. *Exceptional Children*, 38, 597-603.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153-156.
- Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ADÜ örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 371-383.

- Tsai, L. L. (2019). Using text-based worked example to enhance the creative thinking development *International Journal Of Creative Research And Studies*, 3(2), 1-12.
- Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Vural, C, T. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Woodside, A. G. (2010). Brand-consumer storytelling theory and research: Introduction to a special issue. *Psychology & Marketing*, 27(6), 531-540.
- Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*, 59(2), 56-59.
- Wu, T. T. ve Wu, Y. T. (2020). Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 1-10.
- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: SCAMPER konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 485-494.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıfı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. (2011). *Farklı düşünme etkinlikleri (SCAMPER)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldız, V. ve İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: SCAMPER. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 53-55.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdağul, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

SCAMPER is a technique for cultivating innovative and lateral thinking skills, offering a creative approach to problem-solving and developing original products (Diehl & Tassoul, 2015). This technique is a directed brainstorming, which entails following specific steps in order to generate novel ideas, products, or solutions based on thoughts, problems, objects, fairy tales, stories, or poems (İslim, 2009).

The act of writing itself is a creative endeavour that necessitates the active application of creative thinking skills to produce imaginative and innovative work. Researches indicate that implementing the SCAMPER technique improves students' creative writing skills (Ceran et al., 2015; Çilci, 2019; Majid et al., 2013).

This study aimed to investigate the impact of the SCAMPER technique, known for its effectiveness in fostering creativity, on developing creative writing and creative thinking skills among Turkish teacher candidates during their pre-service training. The study aimed to identify the strengths and weaknesses of the method and enhance its effectiveness on facilitating the creative writing process.

Method

In this study, a mixed-method approach was employed, utilizing both quantitative and qualitative research designs. The quantitative part of the research used a quasi-experimental method without a pre-test-post-test control group. Meanwhile, the qualitative part utilized a case study design. The participants in the quantitative part of the study were 39 pre-service teachers from the Turkish Language Teaching Department of a university in northern part of Türkiye. These participants were selected using sequential mixed method sampling, employing convenience and purposive sampling methods. Among them, 27.5% were male and 72.5% were female.

The data collection tools included the “Creative Writing Rubric” developed by Öztürk (2007), the “Creative Thinking Skills Assessment Rubric” created by the researcher, and the semi-structured interview form. The qualitative data consisted of 78 fairy tale texts written by the pre-service Turkish teachers before and after the experimental process.

Data analysis was carried out consecutively for both quantitative and qualitative data. The pre-service Turkish teachers’ written fairy tales served as the source of the quantitative data. The raw data from the pre-test and post-test were analyzed using the Creative Writing Rubric and the Creative Thinking Skills Assessment. In order to compare these scores, a t-test analysis for dependent groups was employed. The qualitative data obtained from the research through semi-structured interviews were analyzed using descriptive analysis.

Result and Discussion

The research findings revealed that utilizing the SCAMPER technique had a significant positive impact on enhancing both creative writing and creative thinking skills. These results aligned with previous studies in literature (Baş, 2018; Çilci, 2019; Karataş & Tonga, 2016; Özaltay, 2020). Additionally, it was observed that this technique led to transforming students’ stories into a more creative form (Ceran et al., 2015; Majid et al., 2013). The research further concluded that applying the SCAMPER technique resulted in significant improvements across various dimensions of the creative writing skills of pre-service Turkish teachers. These sub-dimensions included the originality of ideas, fluency and flexibility of thoughts, vocabulary richness, sentence structure, organizational writing style, and grammar. Overall, the findings indicated that the SCAMPER technique created a significant difference in enhancing the participants’ creative writing skills in all aspects.

The study found that implementing the SCAMPER technique significantly improved the creative thinking skills of pre-service Turkish teachers, which aligned with previous researches (Alyazad, 2014; Baş & Kaptan, 2021; Karataş & Tonga, 2016; Özyaprak, 2016). The findings also revealed enhancements in various sub-dimensions of creative thinking skills, including word fluency, connotation fluency, expression creativity, idea fluency, adaptation flexibility, redefinition, spontaneous flexibility, and originality. Similar findings were reported in literature regarding the technique’s ability to generate extraordinary solutions (Seyhan & Bay, 2015), foster multidimensional thinking, and enhance originality (Özaltay, 2020). Overall, the study concluded that the SCAMPER technique improved creative thinking skills across all the dimensions.

Pre-service Turkish teachers in the qualitative part of the study expressed that the SCAMPER technique had a significant impact on various aspects of creative writing. It enhanced their imagination, generated original ideas, and improved their use of creative language. The technique fostered multidimensional thinking, providing different perspectives and enhancing evaluation skills. It also made the creative writing process enjoyable and increased motivation. The “combining” stage was identified as the most challenging, followed by “adapting” and “using for other purposes.” These findings highlighted the importance of emphasizing activities involving combining thoughts when implementing the SCAMPER technique. Nonetheless, all pre-service teachers agreed that the technique effectively enhanced their creative writing skills and was suitable for creative writing activities.



İlkokul Düzeyinde Yapılandırmacılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması*

*Funda İNAN YILDIZ***
*Özay KARADAĞ****

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul düzeyinde yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Çalışma grubu, İstanbul ili Küçükçekmece’de bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta okuyan 30 öğrenciden oluşmaktadır. Rubriğin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Yapı geçerliğinde puanlayıcıların ölçütler arası puanlamalarındaki tutarlılık Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile test edilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı, Cohen’s Kappa katsayısı ile puanlayıcılar arası güvenirlik test edilmiştir. Sonuçlara göre, 2 ana ve 8 alt ölçütten oluşan analitik nitelikteki geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öykü yazma, ilkokul, rubrik geliştirme, analitik rubrik, geçerlik, güvenirlik

Rubric Development to Assess Constructivism-Based Story Writing Skills at Primary School Level

Abstract

This study aimed to develop an assessment tool to evaluate the constructivism-based story writing skills at the primary school level. The study group consisted of 30 students of Grade 4 at a public primary school in Küçükçekmece district of Istanbul. Regarding the validity studies of the rubric, the content validity ratio (CVR) and content validity index (CGI) were calculated using Lawshe technique. For the construct validity, the consistency in the scoring of the raters between the criteria was tested with Pearson Product-Moment Correlation. Within the scope of reliability studies, inter-rater reliability was tested with Cronbach's alpha internal consistency coefficient and Cohen's kappa coefficient. According to the results, a valid and reliable analytic measurement instrument consisting of two main and eight sub-criteria was produced.

Keywords: Story writing skills, primary school, rubric development, analytic rubric, validity, reliability

* Bu makale, birinci yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüne bağlı olarak Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında yürüttüğü “Yapılandırıcı Temelli Öykü Yazma Üzerine Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, inanyildizfunda@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4929-2254

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradağ@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4596-1203

Giriş

Yapılandırmacılık düşüncesi iki bin yıl önce Sokrates tarafından bilginin sadece algı olduğu biçiminde ifade edilmiş, Giambatisto Vico bir şeyi bilmenin onu yapmış olmak (verum ipsum factum) ve açıklayabilmek olduğunu belirtmiş, Kant öğrenmenin geçmiş bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirip yorumlamanın gerçekleştiği aktif bir süreç olduğuna işaret etmiştir. Epistemolojik bir kavram olarak kullanımı 18. yüzyıla dayanmakla birlikte 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olan yapılandırmacılık, bilginin bireysel olarak aktif yapılandırılması, bağımsız bir gerçeğin temsili olamayacağı ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüne dayanmaktadır. Öğrenenler kendi bilgilerini yapılandıran aktif öğrenenlerdir. Bilişsel yapılandırmacılığa fikirleriyle katkı sağlayan Piaget, insanın zihinsel şemaları ile düşünce ve davranış yapıları sergilediğini, yeni bilginin var olan zihinsel şemalarla uyuşmadığında bu şemaların yeniden düzenlendiğini, yeni şemaların geliştirilip uyarlanarak dengesizlik durumunun düzenlendiğini ifade eder. Yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirerek öğrenme, böylece daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler gerçekleştirme çerçevesinde yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi oluşturdıkları ve organize ettikleri yapıcı bir süreç olarak nitelendirilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen şema teorisi anlamayı anlamının güçlü bir yoludur. Bu yapılandırma sürecinde çocuk, basit refleksif davranışlarla şemaların oluşmaya başladığı duyuşsal motor döneminin (0-2 yaş) ardından sembolik düşüncenin ve hayal gücünün geliştiği işlem öncesi dönemi (2-7 yaş), mantıksal ilişkilerin kurulmaya başlandığı, neden sonuç ilişkisi içinde düşünmenin geliştiği ilkökulu kapsayan somut işlemler dönemini (7-11 yaş), varsayımsal ve soyut düşünmeye başladığı soyut işlemler dönemini (11+ yaş) yaşar ve şemalar süreç içerisinde gelişir. Çocuklar ön bilgilerini ya da şemalarını harekete geçirip anlamı mantıklı biçimde yapılandırır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgili olan yapılandırmacılık öğrenciyi ve öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırmasını merkezli alan bir yaklaşımdır. Öğrenenlerin deneyimleri ile anlamlandırdıklarından bağımsız bir bilgi yoktur (Arslan, 2007, s. 58; Bruning, Schraw ve Norby, 2014, s. 213; Fosnot 1996, s. 31; Hanley, 1994, s. 2; Glasersfeld, 1984, s. 27; Glasersfeld, 2007, s. 3; Gunning, 2005, s. 276; Naylor ve Keogh, 1999, s. 93; Pritchard, 2009, s. 19-22; Scholnik, Kol ve Abarbanel, 2016, s. 14; Sherman ve Kurshan, 2005, s. 10; Slavin, 2015, s. 31-32; Şimşek, 2004, s. 117; Temple, Ogle, Crawford, Freppon, 2011, s. 193; Tracey, 2012, s. 57-62; Yager, 1991, s. 53).

Anlatı, ilkçağdan mağara duvarlarına çizilen resimlerden günümüze insanın dünyayı anlamlandırma çabasının sonucudur. 1960'ların sonunda anlatının bir bilim olarak kabul edilmesi ve disiplinlerarası çalışmaların yaygınlaşmasıyla hayatın her alanında yer alarak sınırlarını genişletmiştir (Topçu, 2015, s. 37). Anlatı tanımlarına baktığımızda Chatman (2008, s. 23), anlatının öykü ve söylemden oluştuğunu belirtir. Jahn (2012, s. 45) da tıpkı Chatman gibi anlatının öykü ve söylem olmak üzere iki bileşenden oluştuğunu belirtir. Öykü içerikle, söylem biçim ve üslup ile ilgilidir. Mieke Bal (1999, s. 16) anlatıyı anlatıcı ve perspektif üzerinden anlatmış, anlatıyı oluşturan unsurları bir bütünün parçaları olarak değerlendirmiştir. Gerald Prince (1982, s. 4) anlatıyı zaman sırası içinde, neden sonuç ilişkisi olmayan en az iki gerçek veya kurgulanmış olayın temsili olarak tanımlar. Bu noktada anlatı, zaman sırası içinde planlanmış olaylar arasındaki ilişkilerin sunulması olarak ifade edilebilir.

Çocuklar, okul yıllarından önce epizodik yapılara sahip anlatılar üretme konusunda tam bir yeterlilik göstermezler. Anlatı yapıları yaşla birlikte daha epizodik bileşenler içermeye başlarken öykü unsurlarını içerme oranı da artmaktadır. Büyük çocuklar küçüklere göre öykü yapısını anlamada daha iyidirler. Benzer şekilde büyük yaştaki çocukların anlattıkları ve yazdıkları öyküler daha karmaşık yapıdadır. Olay örgüsü daha sıkı bir şekilde organize edilir ve karakterler tam olarak geliştirilir. 9 yaşında çocuklar olayları bilişsel olarak sıralayabilir. Bir tek olay ya da olaylar arası ilişki olan, karmaşık sentaks yapısına sahip iyi organize edilmiş öyküler oluşturabilirler. Ancak belirli retorik tarzlara göre gösterdikleri çeşitliliğin olmaması bakımından yetişkinlerden belirgin şekilde farklıdır. 7 yaş civarında çocuklar, okuryazarlık edinimi ile daha da desteklenen öyküler oluştururlar. 6 yaşındaki çocukların öykülerinin yetişkinlerinkine benzemeye başlarken 5 yaşındaki çocukların epizodik özelliklere sahip anlatılar üretebilmesi daha istikrarsızdır. Bu yaştaki çocuklar öykünün bölümlerini bir kurguya göre anlatmakla birlikte belirlenen

zamansal bir dizim içinde anlatırlar. Öykülerini sonuç bulunmadan gelişme bölümünde bitirme eğilimindedirler. Daha küçük yaştaki çocuklar ise tek bir epizot içinde bir olaydan diğerine atlama eğilimindedirler. Buna karşılık iki yaş altında bile anlatı üretebilirler ve anlatının ne olduğu, anlatının içeriği ve biçimi konusunda gelişmiş bir algıya sahiptirler (Aksu Koç, 1993, s. 57; Berman ve Slobin, 1994, ss. 15-75; Hudson ve Shapiro, 1991, s. 116; McCabe ve Peterson, 1991, s. 218; Nelson, 1996, s. 91; Peterson ve McCabe, 1983, Toolan 2001, s. 197; Tompkins, 1998, s. 344-345).

İnsanların başından geçen olaylara anlam katan öyküler, bilmenin ve öğrenmenin güçlü bir yoludur. Okul öncesi dönemde ailelerinden öyküler dinleyen çocuklar, okula başlayana kadar öyküler hakkında kavram ve anlayış geliştirirler. İlkokul dönemlerinde ise öğrenciler bu bu bilgiyi okudukları ve yazdıkları öykülerde kullanırlar (Tompkins, 2003, s. 283). Stein (1988, s. 282)'e göre doğası ve tanımı gereği öyküler, insan etkileşiminin altını çizen toplumun değerleri, inanışları ve amaçlarının bir yansımalarıdır. Öykünün merkezinde insanların çatışması ve bu çatışmanın nasıl çözüleceğinin kronolojik biçimde dizilimi yatar. Bu öyküler serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur. Serim bölümünde karakterler tanıtılır ve ana karakterin karşılaştığı sorun ortaya konur. Düğüm bölümünde ana karakter sorunu çözmek için girişimde bulunur. Çözüm bölümünde sorunun çözümü belirtilir (Tompkins, 2003, s. 50). Okul öncesi dönemde ailelerinden öyküler dinleyen çocuklar, okula başlayana kadar öyküler hakkında kavram ve anlayış geliştirirler. İlkokul dönemlerinde ise bu bilgiyi okudukları ve yazdıkları öykülerde kullanırlar (Tompkins, 2003, s. 283). Zihinde öyküleri yapılandırmak temel bir öğrenme yolu olduğundan öyküler ilkokul düzeyinde yazma öğretimi için öncü türdür (Wells, 1986, s. 157).

Öğrenciler tarafından yazılan öykülerin değerlendirilmesinde rubrikler önemli bir yere sahiptir. Öğrenci durumlarının tespit edilmesi ve sürecin izlenmesinde ölçülen her ne ise buna yönelik ölçütlerin listelendiği puanlama aracı (Goodrich, 1996, s. 14; 2001, s. 1) olarak tanımlanan rubriklerin sınıflarda kullanılma amacı öğrenme hedeflerinin açık ve belirgin olmasıdır (Nitko, 2001, s. 36). Anderson (2003, s. 72)'a göre öğrencilerdeki ilerleme çoktan seçmeli testlerle ölçülebilir. Çoktan seçmeli testlerin standart bir yanıtı vardır ve herkesin aynı sonuca ulaştığı bir nesnellik sağlar ancak gelişim bir test sorusuna verilen yanıt ile sınırlandırılabilir kadar basit bir süreç değildir. Bu noktada Moskal ve Leydens (2000, s. 73) rubriklerin geniş bir aralıkta değerlendirmeye olanak sağladığına, değerlendirmenin amacına göre öğrencilerden ne hakkında öğrenmeyi umulduğuna (amaç) ve öğrencilerin bu yeterlilikleri nasıl göstereceklerinin (hedefler) açıkça belirtmesine vurgu yapmaktadır.

Rubrikler hangi amaç için kullanılacaksa buna uygun tasarım yapılmalıdır. Değerlendirmeyi bağımsız olarak ölçütlere ayırmanın mümkün olmadığı, performansın belirleneceği ölçütler arasında bir farklılık bulunmadığı durumlarda bütüncül rubrikler (Brookhart, 2018, s. 360), performansın ölçütlere ayrılabilirdiği ve detaylı puanlama yapılabilirdiği durumlarda ise analitik rubrikler tercih edilmelidir (Haladyna, 1997, s. 129). Puanlama değerlendirme amacına göre bütüncül ya da analitik biçimde yapılabilir. Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında performansa dayalı bir değerlendirme yapılırken kabul edilebilir ve edilemez yanıtları birbirinden ayırmak için organizasyon, içerik, sözcük seçimi gibi değerlendirme ölçütleri kullanılır. Bununla birlikte puan aralıkları belirlenirken en yüksek puana sahip öğrencinin ilgili ölçüt bağlamında hiç hata yapmamış olması gerekir (Popham, 1997, s. 75). Analitik rubrikler metnin bileşenleri ayırır ve her bileşenin tanımlayıcı ifadelerle kendi göstergeleri vardır (Spence, 2010, s. 338).

Alanyazın incelendiğinde ilkokul düzeyinde yapılandırmacılıkla anlatıbilimi harmanlayarak hazırlanmış bir öykü değerlendirme aracı olmadığı görülmüştür. Anlatı unsurları bölümümünde bu unsurlar arasında nedensellik ilişkisini, olaylar arasında tutarlı ilişkiyi, karakterlerin fiziksel, kişilik, psikolojik ve sosyolojik özelliklerini, zamanı somutlaştıran göstergeleri, uygun mekân kullanımını ve betimlemesini; öykü organizasyonu bölümünde öyküye uygun etkili bir giriş yapma, olayların kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde detaylandırma, öyküye ikna edici/kurgusal akışa uygun son yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik iki bölümden oluşan geçerli ve güvenilir bir analitik rubrik geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Rubriğin geliştirilmesinde üç farklı grupta çalışılmıştır. Çalışmanın kapsam geçerliği boyutunda Türkiye'nin farklı illerinde bulunan öğretmen, Prof. Dr., Dr. öğretim üyesi ve doktora öğrencisi statüsündeki katılımcılar katkı sağlamıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

		Akademisyen			
		Öğretmen	Prof. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi	Doktora Öğrencisi
Cinsiyet	Kadın	1	-	1	1
	Erkek	1	2	-	-
	Toplam	2	2	1	1

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 2 öğretmen (kadın, f= 1; erkek, f= 1), 2 Prof. Dr. (erkek, f= 2), 1 Dr. öğretim üyesi (kadın, f= 1) ve 1 doktora öğrencisi (kadın, f= 1) katılmıştır.

Çalışmanın yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarında pilot uygulama için İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 30 öğrenci çalışılmıştır.

Bunun yanı sıra çalışmanın güvenilirlik boyutunda puanlayıcılar arası uyumu sağlayabilmek için araştırmacı ile birlikte 1 uzman sınıf öğretmeni tarafından eş zamanlı olarak puanlama yapılmıştır.

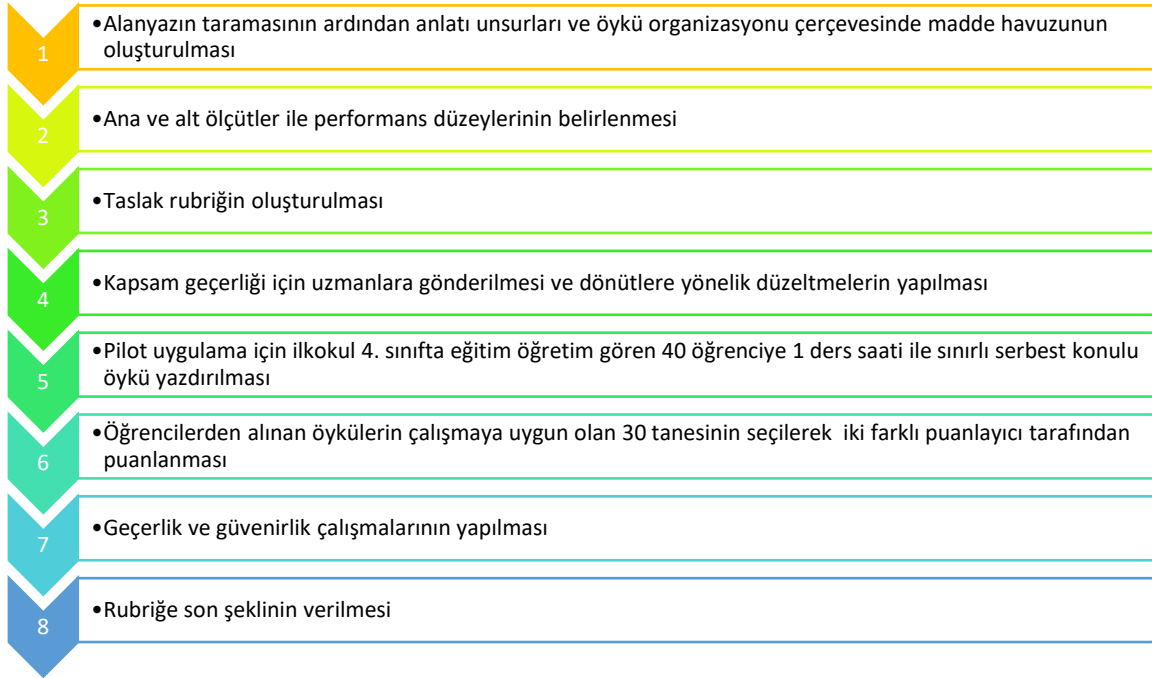
Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak öncelikle taslak rubrik kapsam geçerliği için uzman görüşüne gönderildikten sonra dönütler çerçevesinde düzenlenmiştir. Düzenleme sonrasında çalışma grubunda sözü edilen öğrenci grubundan alınan öyküler taslak rubrik ile iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda taslak rubriğe son hali verilerek nihai bir değerlendirme aracı elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul öğrencilerinin yapılandırmacılık temelli öykü yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanan rubriğin geliştirilmesi sürecinde Goodrich Andrade (1996, s. 17) tarafından belirlenen aşamalar incelenmiştir. Bu aşamalar alanyazının incelenmesi, ölçütlerin ve performans düzeylerinin saptanması, taslak rubriğin hazırlanması ve uygulanması, dönütler çerçevesinde düzeltmelerin yapılması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, rubriğin son halinin oluşturulması biçimindedir. Benzer şekilde Mertler (2001, s. 4) de rubrik tasarımıyla öğrenme hedeflerini ve öğrencilerde görülmek istenen/istenmeyen gözlenebilir özellikleri belirleme, gözlenebilir her özellik için ortalama, ortalamanın üstünde ve altında performans tanımlama, analitik rubriklerde her bir özellik için zayıf ve güçlü performansı ifade edecek cümleler yazma ve yüksek seviyeden düşük seviyeye doğru değerlendirme tablosunu hazırlama, öğrencilerden örnekler toplama ve örnekleri rubriğe göre değerlendirme; son olarak gözden geçirme biçiminde bir süreç izlenmesi gerektiği ifade etmektedir.

İlgili aşamalar rehberliğinde çalışmaya yönelik hazırlanan çalışma süreci Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Rubrik Geliştirme Süreci

- Şekil 1’de görüldüğü gibi alanyazın taramasının ilkokul öğrencilerinin yapılandırmacılık temelli yazdıkları öyküleri değerlendirmede kullanılabilecek madde havuzu oluşturulmuştur.
- Anlatı unsurları ve öykü organizasyonu olarak isimlendirilen iki ana ölçüt belirlenmiştir. Anlatı unsurları ana ölçütü sırasıyla “anlatı unsurları arasındaki ilişki, olay, karakter, zaman, mekân”, öykü organizasyonu ana ölçütü ise sırasıyla “serim, düğüm, çözüm” alt ölçütlerinden oluşmaktadır. Rubrik için “Yeterli (3)”, “Kısmen Yeterli (2)” ve “Yetersiz (1)” şeklinde üç performans düzeyi belirlenmiştir. Bir öykünün rubrikten alabileceği en düşük puan 8, en yüksek puan 24’tür. Hesaplanan performans düzey aralıkları düzey aralıkları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Performans Düzey Aralıkları

Aralık katsayısı= $\frac{\text{En yüksek puan} - \text{En düşük puan}}{\text{Kriter sayısı}}$	1 – 1,66 → yetersiz
	1,67 – 2,33 → kısmen yeterli
	2,34 – 3,00 → yeterli
Aralık Katsayısı= $(3-1) / 3 = 0,66$	

Tablo 2 incelendiğinde göre aralık katsayısı hesaplandığında “1-1,66 arası yetersiz”, “1,67-2,33 arası kısmen yeterli”, “2,34-3,00 arası yeterli” olarak belirlenmiştir.

- Kapsam geçerliği için Lawshe tekniği uygulanmıştır. Rubrik için “Uygun”, “Düzeltilmeli”, “Çıkarılmalı” kriterlerini içeren belirtke tablosu uzmanlara gönderilmiştir.
- Uzmanların dönütleri çerçevesinde düzeltmeler yapılmıştır. Kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır.
- Pilot uygulama için ilkokul 4. sınıfta eğitim öğretim gören 40 öğrenciye 1 ders saati ile sınırlı serbest konulu öykü yazdırılmıştır.
- Öğrencilerden alınan öykülerden çalışmaya uygun olan 30 tanesi seçilerek iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar P1 ve P2 şeklinde belirtilmiştir.

- Yapı geçerliği aşamasında rubriğin ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek için puanlayıcılar arası Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu bakılmıştır. Her bölümdeki puanlayıcılar arası ilişki ayrı olarak incelendiği gibi bölümün toplamındaki puanlayıcılar arası ilişki de incelenmiştir.
- Güvenirlilik boyutunda puanlayıcılar arası puanlamalara ilişkin Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.
- Çalışmada puanlayıcılar arası uyumun hesaplanması için Cohen Kappa Katsayısı hesaplanmıştır.
- Yapılan analizler sonucunda ilköğrencilerinin öykülerini değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir rubrik elde edilmiştir.
- Sözü edilen verilerin analizi SPSS 26.0 kullanılarak yapılmıştır.

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= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09.09.2022

Belge sayı numarası= 371148

Bulgular

Çalışmanın Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği yapıyı ne kadar ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Başka bir deyişle değerlendirme için yanıtlarından yapılan çıkarımların uygunluğunu destekleyen kanıtları toplama sürecidir (Moskal, 2000, s. 71). Kapsam geçerliği ölçülmek istenen özelliği ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2020, s. 180). Yapı geçerliği ise ölçme aracının ölçmek istediği kavram, nitelik ya da yapının ne kadar doğru ölçülebildiğini gösterir (Seçer, 2015, s. 21). Yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirme rubriğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği için Lawshe analizi ve yapı geçerliği için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Kapsam geçerliliği, testteki maddelerin içeriğinin uygun bir şekilde örneklendiğinin gösterilmesiyle sağlanır. Uzmanlarının konuyla ilgili gerçek uzmanlar olması kapsam geçerliğini artırır. Uzmanlar görüş bildirirken “Gerekli”, “Gerekli ancak düzeltilmeli”, “Gerekli değil” biçiminde puanlama yaparlar. Puanlama sonucunda her madde için maddeye gerekli diyen uzman sayısı toplam uzman sayısının yarısına bölünüp 1 çıkartılarak kapsam geçerlik oranı (KGO) bulunur. KGO eşitliğinde uzmanların yarısı maddeye “Gerekli” şeklinde görüş bildirmişlerse KGO= 0, yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmişlerse KGO>0, yarısından azı “Gerekli” şeklinde görüş bildirmişlerse KGO<0 olur. KGO, 0 (sıfır) ya da 0’dan küçük (negatif) bir değer alıyorsa maddenin kapsam geçerliği yoktur. KGO’nun ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilir. KGİ, maddenin ölçülmek istenen performans ile madde arasındaki ilişkinin ortalama olarak yüzdesidir. Kapsam geçerlik ölçütü maddenin gerekli ya da gereksiz olduğu ile ilgili uzmanın sayısına göre farklılık gösteren ölçüttür (Lawshe, 1975, s. 565-567). KGO, her maddeye olumlu yanıt veren uzman sayısının uzmanların tamamının yarısına bölündükten sonra bir eksiğinin alınmasıyla hesaplanmaktadır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G = Maddeye uygundur diyen uzman sayısı

N = Maddeye görüş bildiren uzman sayısı

Ayre ve Scally (2013, s. 82)'e göre 6 uzmanın görüşünün alınmasıyla elde edilebilecek kapsam geçerlik ölçütü 1.00'dir.

Rubriğin kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)

	Uzman Görüşleri			KGO	KGİ
	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı		
Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	6	-	-	1,00*	1,00
Olay	6	-	-	1,00*	
Karakter	6	-	-	1,00*	
Zaman	6	-	-	1,00*	
Mekân	6	-	-	1,00*	
Serim	6	-	-	1,00*	
Düğüm	6	-	-	1,00*	
Çözüm	6	-	-	1,00*	

Kapsam Geçerlik Ölçütü= 1,00

Tablo 3 incelendiğinde anlatı unsurları arasındaki ilişki, olay, karakter, zaman, mekân, serim, düğüm ve çözüm ölçütlerinde kapsam geçerlik oranı (KGO) 1.00'dir. Tüm ölçütlerde kapsam geçerlik oranı kapsam geçerlik indeksine eşittir. Rubrikteki ölçütlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) de 1.00 olarak bulunmuştur. Benzer biçimde Kapsam Geçerlik indeksi (KGİ) de kapsam geçerlik ölçütüne eşittir.

Rubriğin yapı geçerliği belirlemek amacıyla her ölçüt için puanlayıcılar arası puanlamalara ilişkin Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi gösterir. Katsayı 0.00 ise ilişki yok demektir. Aralıklara bakıldığında 1.00-0.70 aralığında yüksek, 0.70-0.30 aralığında orta, 0.30-0.00 aralığında düşük düzey ilişki olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2014, s. 32). Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Puanlamalara İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	Olay	Karakter	Zaman	Mekân	Serim	Düğüm	Çözüm	Toplam
Puanlayıcılar	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2
r	0,94	0,95	1,00	0,90	1,00	0,94	1,00	1,00	0,99
p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde puanlayıcıların verdiği puanlara göre P1 ve P2 arasında anlatı unsurları arasında ilişki ölçütü için güçlü düzeyde pozitif (r= 0,94) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki, olay ölçütü için güçlü düzeyde pozitif (r= 0,95) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki, karakter ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif (r= 1,00) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki, zaman ölçütü için güçlü düzeyde pozitif (r= 0,90) ve anlamlı (p<0,05) bir

ilişki, mekân ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif ($r= 1,00$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki, serim ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ($r= 0,94$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki, düğüm ve çözüm ölçütleri için de mükemmel düzeyde pozitif ($r= 1,00$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmuştur. P1 ve P2 arasında toplam korelasyona bakıldığında güçlü düzeyde pozitif ($r= 0,99$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Puanlayıcıların puanları arasındaki tutarlılık rubriklerde güvenilirlik anlamına gelmektedir (Moskal ve Leydens, 2000, s. 75). Yapılandırmacılık temelli yazılan öyküleri değerlendiren rubriğin güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde iki farklı puanlayıcı arasında uzlaşımın ne kadar güvenilir olduğunu belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve puanlayıcılar arası Cohen's Kappa Uyum katsayısı hesaplanmıştır.

Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçme aracında bulunan soruların toplamının homojen bir yapı gösterip göstermediğini, k sorunun varyanslarının toplamını genel varyansa oranlayarak belirler. 0.00 ile 1.00 arasında değer alan katsayının 0.00-0.40 aralığında olması güvenilir değil, 0.40-0.60 aralığında olması güvenilirlik düşük, 0.60-0.80 aralığında olması oldukça güvenilir ve 0.80-1.00 aralığında olması yüksek derecede güvenilir bir araç olduğu anlamına gelir (Kalaycı, 2010, s. 405). Rubriğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Puanlayıcılar Arası Puanlamalara İlişkin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

N	Cronbach Alpha Katsayısı
30	0,99

Tablo 5 incelendiğinde rubrikte hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0,99$ 'dur. Cronbach's Alpha değeri 0,80-1,00 aralığında yüksek derece güvenilir kabul edildiğinden rubriğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Rubriklerde Cohen's Kappa katsayısı iki puanlayıcı arasında uyumun ölçen ve güvenilirliği hesaplayan bir yöntemdir (Cohen, 1960, s. 38). Her bir alt kategori için iki puanlayıcı arası tutarlılığı belirleyen Kappa katsayısı puanlayıcılar arası uyum düzeyini hesaplar ve şansla oluşa uyumu göz önünde bulundurduğundan basit yüzde hesapları ile elde edilen uyum hesaplarına göre daha güvenilir sonuçlar verir. Cohen's Kappa katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında bir değer alır ve 1,00'e yaklaşması güvenilirliğin arttığını gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014, s. 84). 0,00-0,20 arasında olması uyum olmadığı, 0,21-0,39 düşük düzeyde uyum, 0,40-0,59 arasında olması zayıf düzeyde uyum, 0,60-0,79 arasında olması orta düzeyde uyum, 0,80-0,90 arasında olması güçlü düzeyde uyum, 0,90 ve üzerinde olması mükemmel uyum anlamına gelir (McHugh, 2012, s. 279). Rubriğin Cohen's Kappa katsayısı sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Puanlayıcılar Arası Cohen's Kappa Uyum Katsayısı

	N	Kappa Katsayısı	p
Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	30	0,93	0,00*
Olay	30	0,93	0,00*
Karakter	30	1,00	0,00*
Zaman	30	0,89	0,00*
Mekân	30	1,00	0,00*
Serim	30	0,92	0,00*
Düğüm	30	1,00	0,00*
Çözüm	30	1,00	0,00*

Toplam	30	0,82	0,00*
p<,05			

Tablo 6 incelendiğinde Kappa katsayısı anlatı unsurları arasındaki ilişki ölçütü ve olay ölçütleri için mükemmel düzeyde uyum (0,93), karakter ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); zaman ölçütü için güçlü düzeyde uyum (0,89); mekân ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); serim ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (0,92); düğüm ve çözüm ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00) olduğu görülmektedir. Ölçütler için toplamda güçlü düzeyde uyum (0,82) olduğu hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çocuk, sezgisel olarak iletişim kurmak için çevresinde dili öğrenir. İki yaşından itibaren deneyimlerini ifade etmek için dili kullanan çocuk, okula konuşma dilinin pek çok kuralını bilerek gelir. Bu örtük bilgiyi sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurmak için bilinçsiz ve sezgisel bir biçimde kullanır. İlkokulda dili geliştirerek daha üst düzey bir anlayışla yapar (Halliday, 2004, s. 328-364; Waugh, Warner ve Waugh, 2013, s. 9). Okuma yazmaya geçiş süreci ise bunun ilk aşamasıdır. İlkokuma yazma öğretimi süreci ile başlayan yazma öğretiminde temel amaç öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi yoluyla kendini yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. Buna karşılık Türkçe öğretim programı incelendiğinde yazma öğretimine yönelik “T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.” ile süreç temelli yazma yaklaşımı basamaklarından düzenleme ve paylaşma aşamalarını içeren “T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.” (Türkçe Öğretim Programı, 2019) biçiminde yazma kazanımları yer almasına rağmen bunun nasıl yapılacağı ve nasıl değerlendirileceği noktasında strateji, yöntem ve teknik belirtilmesi yoluna gidilmemiş, çocuğun söylemi nasıl üreteceği ile ilgili planlama yapılmamıştır. Sezgisel olarak yapabileceği varsayımıyla yazma yönergesi verilen öğrenci, tasarım yapmadan, öykünün anlatı unsurları ve öykü organizasyonu yapısını belirlemeden, süreç temelli yazmadan bağımsız biçimde anı niteliğindeki özyaşam öyküsü yazmaktan öteye gidememektedir.

Alanyazın incelendiğinde ilkökulda anlatıbilim temelinde yapılandırmacı yaklaşımla harmanlanmayan çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Oysa ki Türkçe öğretim programı, 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı esas almıştır. Öğrenme ortamlarında çocuğun anlatı unsurlarını içeren yapılandırmacı etkinliklerle karşılaşması ve sezgisel olarak geliştirmeye çalıştığı bir beceri alanını planlı biçimde geliştirmesine olanak sağlanması gerekmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin yazdıkları öykülerin değerlendirilmesi de sürecin önemli aşamalarından birisidir. Weigle (2007, s. 203)’a göre öğretmenlerin değerlendirme yaparken puanların nasıl verilmesi gerektiğine veya bunun için kullanılacak ölçütlere dair net bir fikirleri olmaması sebebiyle yazmayı değerlendirmek oldukça zordur. Bununla birlikte yazma öğretiminde ve yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin yazdığı metinlerin nasıl değerlendirileceği ve değerlendirmede hangi ölçütlerin kullanılacağına sadece öğretmenler tarafından değil yazma etkinliklerinin bilinçli gerçekleştirilmesi açısından öğrenciler tarafından bilinmesi önemli olduğundan (Yorgancı ve Baş, 2021, s. 71) rubrikler belirli performans standartlarını sağlar ve öz yeterliliği artırır (Andrade, Wang; Du, Akawi, 2009, s. 288).

Bu doğrultuda ilkökul öğrencilerinin yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirme amacıyla geliştirilen rubriğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmış, kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Buna göre göre 6 uzmanın görüşünün alınmasıyla anlatı unsurları arasındaki ilişki, olay, karakter, zaman, mekân, serim, düğüm ve çözüm ölçütlerinde kapsam geçerlik oranı (KGO) 1.00’dir. KGO eşitliğinde uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmişlerse KGO>0’dır. Rubrikteki ölçütlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) de 1.00 olarak bulunmuştur. Ayre ve Scally (2013, s. 82)’e göre 6 uzmanın görüşünün alınmasıyla elde edilebilecek kapsam geçerlik ölçütü 1.00 olduğunu ifade etmektedir. Bulgulara göre rubriğin kapsam

kapsam geçerliği şartlarını sağladığı söylenebilir. Rubriğin yapı geçerliği belirlemek amacıyla her ölçüt için puanlayıcılar arası puanlamalara ilişkin Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Puanlayıcıların verdiği puanlara göre P1 ve P2 arasında anlatı unsurları arasında ilişki ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ($r = 0,94$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki, olay ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ($r = 0,95$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki, karakter ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif ($r = 1,00$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki, zaman ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ($r = 0,90$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki, mekân ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif ($r = 1,00$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki, serim ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ($r = 0,94$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki, düğüm ve çözüm ölçütleri için de mükemmel düzeyde pozitif ($r = 1,00$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki bulunmuştur. P1 ve P2 arasında toplam korelasyona bakıldığında güçlü düzeyde pozitif ($r = 0,99$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği kapsamında ölçme aracı bulunduran soruların toplamının homojen bir yapı gösterip göstermediğini, k sorunun varyanslarının toplamını genel varyansa oranlayarak belirleyen (Kalaycı, 2010, s. 405) Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0,99$ olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,80-1,00 aralığında yüksek derece güvenilir kabul edildiğinden rubriğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Rubriklerde iki puanlayıcı arasında uyumun ölçen ve güvenilirliği hesaplayan bir yöntem olan Cohen's Kappa katsayısı (Cohen, 1960, s. 38), anlatı unsurları arasındaki ilişki ölçütü ve olay ölçütleri için mükemmel düzeyde uyum (0,93), karakter ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); zaman ölçütü için güçlü düzeyde uyum (0,89); mekân ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); serim ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (0,92); düğüm ve çözüm ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00) biçimindedir. Ölçütler için toplamda güçlü düzeyde uyum (0,82) hesaplanmıştır. Cohen's Kappa katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında bir değer alır ve 1,00'e yaklaşması güvenilirliğin arttığını gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014, s. 84). Bu durumda puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde güvenilirlik olduğu söylenebilir.

Kurmaca metinlerin nesnel ve somut yöntemlerle değerlendirilmesi eğitim öğretimin her aşamasında önemlidir (Şen ve Karagül, 2020, s. 1959). İlkokul düzeyinde yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirmenin amaçlandığı çalışmada yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir "Yapılandırmacılık Temelli Öykü Değerlendirme Rubriği" geliştirilmiştir. Bazı araştırmalar, rubrik kullanımının öğrencilerin yazma kalitesindeki gelişimle yazmanın nitelikleri arasında ilişki olduğunu öne sürmektedir. Andrade, Du ve Wang (2008) tarafından 3. ve 4. sınıflarda yapılan araştırmada öğrencilerin yazma puanları ile rubrik esas alınarak yapılan öz değerlendirme arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray (1999) tarafından ise 4., 5. ve 6. sınıflarda deney grubuna çalışmalarını nasıl değerlendireceklerine yönelik verilen 9 haftalık eğitim sonrasında deney grubunun öykü yazma konusunda kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Gelişim bir tema çerçevesinde anlatı unsurları arasında ilişki kurarak öykü yazmada görülmüştür. Goodrich (2001) tarafından yapılan araştırmada araştırma öncesi deney grubuna değerlendirme kriterlerini içeren rubrik dağıtılırken kontrol grubuna dağıtılmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazma kriterlerini belirleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri rubrik tasarımına dahil etmek daha nitelikli yazma çalışması yapmalarına olabilir.

Araştırmalar ışığında ilkökul öğrencilerinin öykülerini değerlendirme anlatı unsurları ve öykü organizasyonu şeklinde içeriğe yönelik ölçütlerin yanı sıra biçimsel ölçütleri de içeren bir rubrik geliştirilebilir. Öğrencilerin rubrik geliştirirken ölçüt belirleme aşamasından başlayarak tüm sürece dahil edilmeleri yazdıkları öykülerin niteliğini arttırmada etkili olabilir. Bununla birlikte öykü değerlendirme rubriklerini sadece öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği bir araç olarak görmek yerine öğrenci öz değerlendirmesinde kullanılması, öğrencinin öyküsünü yazarken neye göre değerlendirileceğini bilmesi açısından önemlidir. Bu durum not kaygısını azaltacağından alternatif değerlendirme aracı kullanmak öykü yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesine sebep olabileceği gibi öykü yazma becerisinde öğrencinin analitik boyuttan yola çıkarak bütüncül bir bakış açısı kazanmasına sebep olabilir. İlkokul düzeyinde sözü edilen minvalde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

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 = Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 09.09.2022
Belge sayı numarası= 371148

Yazarların Katkı Oranı

Makalede birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50’dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksu Koç, A. (1993). Anlatı yapısının kavramsal ve dilsel gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 51-60.
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Andrade, H., Du, Y. ve Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self assessment on elementary school students’ writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3-13.
- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. ve Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Ayre, C. ve 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.
- Bal, M. (1999). *Narratology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Berman R.A. ve Slobin D.I. (1994). Narrative structure. R. A. Berman ve D. I. Slobin (Ed.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (s. 39-84) içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3, 359-715.
- Bruning R. H., Schraw G. J. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chatman, S. (2008). *Öykü ve söylem-Filmde ve kurmacada anlatı yapısı* (Ö. Yaren, Çev). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (s. 8-33) içinde. New York: Teachers’ College Press.
- Glaserfeld, E. von (1984). An introduction to radical constructivism. P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (s. 17-40) içinde. New York, NY: W. W. Norton&Company.
- Glaserfeld, E. von (2007). Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulamalar. C. T. Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılığın yansımaları* (s. 3-8) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Goodrich Andrade, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-22.
- Gunning, T. C. (2005). *Creating literacy instruction for all children* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of early childhood* (J. J. Webster, Yay. Haz.) London: Continuum.
- Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Maryland Collaborative for Teacher Preparation, The University of Maryland at College Park.
- Hudson, J. A. ve Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. A. McCabe ve C. Peterson (Ed.), *Developing narrative structure* (s. 89-136) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jahn, M. (2012). *Anlatıbilim* (B. Dervişcemaloğlu, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975) A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- McCabe, A. ve Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe ve C. Peterson (Ed.), *Developing narrative structure* (s. 217-253) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochem Med*, 22(3), 276-282.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-8.
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Naylor, S. ve Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93-106.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nitko A. J. (2004). *Educational assessment of students* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Peterson, C. ve McCabe, A. (1991). *Developing narrative structure: Three ways of looking at a narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75.
- Prince, G. (1982). *Narratology the form and functioning of narrative*. Berlin: Mouton Publishers.
- Pritchard A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ross, J., Rolheiser, C. ve Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132.
- Scholnik, M., Kol, S. ve Abarbanel, J. (2016). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum*, 4, 12-20.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sherman, T. M. ve Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-13.
- Slavin, R. E. (2015) *Eğitim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Spence, L.K. (2010). Discerning Writing assessment: Insights into an analytical rubric. *Language Arts*, 87(5), 337-352.

- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. M. B. Franklin ve S. S. Barten (Ed.), *Child language: A reader* (s. 282–297) içinde. New York: Oxford University Press.
- Şen, E. ve Karagül, S. (2020). Kurmaca metinleri değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15(3), 1951-1961.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. ve Freppon, P. (2011). *All children read*. Boston: Pearson Publishing.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Toolan, M. J. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Topçu, H. (2015). *Anlatıcı sorunsalı ışığında Türk romanına dair bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tracey, D. ve Morrow, L. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: The Guilford Press.
- Waugh, D., Warner, C. ve Waugh, R. (2013) *Teaching grammar, punctuation and spelling in primary schools*. London: Sage.
- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yager, E. R. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6), 53-57.
- Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80.

Extended Abstract

Introduction

Stories are, by their nature and definition, reflections of society's values, beliefs and goals that underline human interaction (Stein, 1988, p. 282). The focus of the stories is the conflict of people and the chronological sequence of this conflict resolution. These stories consist of exposition, climax and resolution parts. In the exposition, the characters are introduced, and the protagonist encounters a problem. In the climax part, the protagonist attempts to solve the problem and in the resolution part, the solution of the problem is stated (Tompkins, 2003, p. 50).

Children who listen to stories from their families in the preschool period develop notion and perception about stories until they start school. In primary school, students make use of this information in the stories they read and write (Tompkins, 2003, p. 283). Stories are among the leading types for teaching writing at the primary school level, as constructing stories in mind is a basic learning way (Wells, 1986, p. 157).

Rubrics is a scoring tool, listing the criteria applicable to what is measured in determining student capacity and monitoring the process (Goodrich, 1996, p. 14; 2001, p. 1). The purpose of using it in classrooms is to have clear and specific learning objectives (Nitko, 2001, p. 36).

In this direction, it was aimed to develop a valid and reliable analytic rubric for constructivism-based story assessment at the primary school level.

Method

In the rubric development, three different groups were worked on. Expert opinion was taken for the content validity dimension of this study. A pilot study was conducted with 30 students of Grade 4 in a primary school for the construct validity and reliability of the study. In addition, scoring was made

simultaneously by the researcher and one specialist classroom teacher to ensure consistency between raters in the reliability dimension of this study.

The working process was as follows:

- Following the literature review, an item pool was created for use to evaluate the constructivism-based stories written by primary school students.
- Two main criteria, namely narrative elements and story organization, were determined.
- Lawshe technique was applied for content validity. Content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI) were calculated.
- For the pilot study, 40 students at Grade 4 in a primary school were asked to write a free-themed story.
- Thirty eligible stories for the study were scored by two different raters.
- Pearson Product-Moments Correlation was calculated during the construct validity phase.
- In the reliability dimension, Cronbach's Alpha (α) internal consistency coefficient inter-raters were calculated.
- Cohen's kappa coefficient was calculated for two raters.
- As a result of the analysis, a valid and reliable rubric for assessing the stories written by primary school students was produced.
- Analyses were performed using SPSS 26.0.

Result and Discussion

Within the scope of the validity of this study, the opinions of six experts were taken. The content validity ratio (CVR) was 1,00 for the relationship among narrative elements, plot, character, time, place, exposition, climax and resolution. The content validity index (CVI) was 1,00 by averaging the criteria in the rubric. According to Ayre and Scally (2013, p. 82), the content validity criterion that can be obtained by taking the opinions of 6 experts is 1,00. It can be said that the rubric satisfies the content validity conditions. To determine the construct validity of the rubric, Pearson correlation analysis was performed regarding the inter-rater scores for each criterion. Considering the total correlation between P1 and P2, it was determined that there was a strong positive ($r= 0,99$) and significant ($p<0,05$) correlation.

Within the scope of the reliability of this study, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as $\alpha= 0,99$. Since Cronbach's alpha value is considered to be highly reliable in the range of 0,80-1,00, the rubric could be said to be a reliable assessment tool. Cohen's kappa coefficient is a method that measures the agreement between two raters and calculates reliability (Cohen, 1960, p. 38). Cohen's kappa coefficient was calculated for the relationship between narrative elements 0,93; for the plot 0,93; for the character 1,00; for the time 0,89; for the place 1,00; for the exposition 0,92; for the climax 1,00 and the resolution 1,00. Cohen's kappa coefficient takes a value between 0.00 and 1.00. A value close to 1.00 indicates that reliability increases (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014, p. 84). In this case, it could be said that there was a high level of reliability among the raters.

İlkokul Düzeyinde Yapılandırmacılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması

Ek-1. Yapılandırmacılık Temelli Öykü Değerlendirme Rubriği

	Yeterli (3)	Kısmen Yeterli (2)	Yetersiz (1)	Göstergeler
Anlatı Unsurları				
Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	Anlatı unsurları arasında nedensellik ilişkisi vardır.	Anlatı unsurları arasında kısmen nedensellik ilişkisi vardır.	Anlatı unsurları arasında nedensellik ilişkisi yoktur.	<i>*Olay/karakter/zaman/mekân unsurları birbiri ile ilişkilidir. (Anlamsal bir gerekçe yoksa karakterlerin yazın kazak giymesi v.b. mantığa uygun olmayan ilişkiler)</i> <i>*Olay/karakter/zaman/mekân unsurlarında süreklilik bulunur.</i>
Olay	Olaylar arasında tutarlı bir bağlantı/ilişki kurulmuştur.	Olaylar arasında tutarlı bir bağlantı/ilişki kısmen kurulmuştur.	Olaylar arasında tutarlı bir bağlantı/ilişki kurulmamıştır.	<i>*Annem kırmızı gülleri sevdiği için ona kırmızı gül aldım. Gülleri gören annem çok sevindi ve bana sarıldı. (Yeterli)</i> <i>*Hastaneye gittim. Hasta olduğumu öğrendim. Üzüldüm. (Kısmen Yeterli)</i> <i>*Kral hasta oldu. Büyücü hasta olacağını gördü. Halk üzüldü. (Yeterli Değil)</i>
Karakter	Karakterlerin özellikleri belirgindir.	Karakterlerin özellikleri kısmen belirgindir.	Karakterlerin özellikleri belirgin değildir.	<i>*Karakterler fiziksel, kişilik, psikolojik ve sosyolojik özelliklerinin biri veya birkaçı bakımından belirginleştirilir. (kıskaç, gergin, iyimser, sıkılgan, kahverengi gözlü, uzun boylu, şehirli, köylü, v.b.)</i> <i>* Karakterler özelliklerine uygun bir işlevde kullanılır.</i>
Zaman	Öyküye uygun zaman oluşturulmuştur.	Öyküye uygun zaman kısmen oluşturulmuştur.	Öyküye uygun zaman oluşturulmamıştır.	<i>* Öyküde zamanı somutlaştıran göstergelere yer verilir. (2023 yılı, cumartesi günü, bir bahar sabahı, okula gittiğim gün...)</i> <i>*Öyküde zaman geçişlerini belirtmek için sonra, biraz sonra, daha sonra gibi ifadeler kullanılır.</i> <i>*Öyküde zamanda sıçramaları (zamanda ileri ve geri gidiş) göstermek için geçiş ifadeleri kullanılır. (üç gün sonra, dün sabah saatlerinde, yaz mevsimi geldiğinde, geçen kış...)</i> <i>*Öyküde zamanın hızlı ve yavaş geçtiği bölümler tutarlı biçimde ele alınır. (Bir günün bir cümle ile anlatılıp, bir saatin uzun paragraf sürmesi...)</i>
Mekân	Mekân kullanımı uygundur.	Mekân kullanımı kısmen uygundur.	Mekân kullanımı uygun değildir.	<i>*Mekân ortaya konur, tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir.</i>
Öykü Organizasyonu				
Serim	Öyküye uygun etkili bir giriş yapılmıştır.	Öyküye kısmen uygun etkili bir giriş yapılmıştır.	Öyküye uygun etkili bir giriş yapılmamıştır.	<i>*Öykü, bir anlatı unsuru ile başlatılır.</i> <i>*Karakterler ortaya konur, tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir.</i> <i>*Mekân tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir.</i> <i>*Zaman tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir.</i> <i>*Öyküdeki problem ortaya konur.</i>
Düğüm	Öyküde olaylar kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde detaylandırılmıştır.	Öyküde olaylar kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde kısmen detaylandırılmıştır.	Öyküde olaylar kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde detaylandırılmamıştır.	<i>*Temel çatışma veya sorun ortaya konur.</i> <i>*Karakter dört tür çatışmadan birine girer. (Karakterle doğa arasında, karakterle toplum arasında, öyküdeki diğer karakterle, karakter kendisiyle)</i> <i>*Karakter çatışmayı veya sorunu çözmek için girişimde bulunur.</i> <i>* Öyküye yan olayla başka karakterler girebilir.</i> <i>*Öyküye yeni giren karakterler tanıtılır.</i> <i>*Karakterler, zaman ve mekân daha da ayrıntılandırılabilir.</i>
Çözüm	Öyküye ikna edici/kurgusal akışa uygun bir son yazılmıştır.	Öyküye kısmen ikna edici/kurgusal akışa uygun bir son yazılmıştır.	Öyküye ikna edici/kurgusal akışa uygun bir son yazılmamıştır.	<i>*Karakter çatışmayı veya sorunu çözer.</i> <i>*Çözümüne yönelik bir sonuç ortaya koyar.</i>



PISA Okuma Yeterlilikleri Çerçevesinde LGS Türkçe Soruları

*Osman Kürşat YORGANCI**
*Mustafa Özgün HARMANKAYA***

Öz

PISA Okuma Becerileri Yeterlilikleri öğrencilerin okuma becerilerinde hangi düzeyde, ne tür işlemler yapabildiğini tanımlamaya yönelik bir seviyelendirme sistemidir. Bu seviyelendirme sistemi, öğrencilerin okuma becerilerindeki yeterliliklerini değerlendirilebilir kılmakta, bu yönüyle eğitim sürecinin ve sürece ilişkin unsurların niteliği hakkında fikir vermektedir. Bu çalışmanın amacı Liselere Giriş Sınavı Türkçe bölümü sorularını PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde incelemektir. 2022 LGS Türkçe bölümünden 15 soru, 2023 LGS Türkçe bölümünden 17 soru araştırmanın inceleme nesnelerini oluşturmaktadır. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada veriler Soru İnceleme Formu ile elde edilmiş ve betimsel olarak sunulmuştur. Araştırmada 2022 LGS Türkçe sorularının %20'sinin 1a düzeyinde, %6,67'sinin 2. düzeyde, %46,67'sinin 3. düzeyde, %20'sinin 4. düzeyde ve %6,67'sinin 5.düzeyde; 2023 LGS Türkçe sorularının %11,76'sinin 1a düzeyinde, %11,76'sinin 2. düzeyde, %52,94'ünün 3. düzeyde, %17,65'inin 4. düzeyde ve %5,88'inin 5. düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri dikkate alındığında her iki sınavda da 1b, 1c ve 6. düzeyde soru ile karşılaşılammıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA, LGS, sınav, okuma, okuma yeterlik düzeyleri

LGS Turkish Questions in PISA Reading Proficiency Framework

Abstract

PISA Reading Proficiency Levels is a leveling system that aims to define at what levels and what kind of operations students can perform in reading skills. This leveling system makes students' proficiency in reading skills evaluable and gives an idea about the quality of the educational process and the elements related to the process. The aim of this study is to analyze the questions of the Turkish section of the High School Entrance Examination within the framework of PISA Reading Skills Proficiency Levels. 15 questions from the 2022 LGS Turkish section and 17 questions from the 2023 LGS Turkish section constitute the objects of the study. In the study in which basic qualitative research design was used, the data were obtained with the Question Analysis Form and presented descriptively. In the study, it was concluded that 20% of the 2022 LGS Turkish questions were at level 1a, 6.67% at level 2, 46.67% at level 3, 20% at level 4 and 6.67% at level 5; 11.76% of the 2023 LGS Turkish questions were at level 1a, 11.76% at level 2, 52.94% at level 3, 17.65% at level 4 and 5.88% at level 5. Considering the PISA Reading Skills Proficiency Levels, there were no questions at levels 1b, 1c and 6 in both exams.

Keywords: PISA, LGS, exam, reading skills, reading proficiency levels

* Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, kursatyorganci@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8230-219X

** Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul, ozgunharmankaya@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9420-858X

Giriş

Akademik olarak ilerleme, bilgiye erişme ve bilgiyi üretmenin en önemli unsurlarından biri okumadır. Bir beceri olarak okuma; önce bireyin kendini gerçekleştirmesinin sonra da bireyle birlikte toplumun ve ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel ve düşünsel yönlerden kalkınmasının en önemli araçlarından biridir. Okumanın toplumsal refah ve kalite üzerindeki etkisinin zaman içerisinde daha kapsamlı bir şekilde tanımlanması ve anlaşılması ülkelerin okumaya bakış açısını değiştirdiği gibi bir kavram olarak okumaya yaklaşımını da değiştirmiştir. Çiğdemir'e (2021, s. 15) göre okumanın sosyolojik, psikolojik ve antropolojik kökenlerinin olduğu fikrinin ortaya çıkmasıyla birlikte okuma yazılı metin ve okuyucu arasında gerçekleşen tek yönlü bilgi akışı anlayışından çok daha farklı anlamlara gelmeye başlamıştır.

Bir zamanlar yalnızca önemli bir mesajı alma aracı olarak değerlendirilen okuma, bugün aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem olarak görülmekte ve okumanın geliştirilmesinin öğrenme yeteneğini de bir bütün olarak geliştireceği ifade edilmektedir (Bamberger, 1990). Geçmişte kodları çözme işlemi olarak görülen ve ağırlığın sesli okuma üzerinde olduğu anlayış yerini kodun anlamının yeniden üretilmesi için bireyin deneyimlerine göre değişebilen seçme, sınıflandırma, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin kullanıldığı anlayışa bırakmıştır (Güneş, 2013, s. 127-128). Bu bakımdan okuma "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" (Akyol, 2020, s. 1) olarak değerlendirilmektedir.

"Öğrenmenin en güçlü araçlarından biri" (Sallabaş, 2008, s. 145) olan okuma, bireyin tüm akademik hayatını etkilemektedir. Obalı (2009) okuduğunu anlamada başarılı öğrencilerin fen ve teknoloji derslerinde de başarılı olduğunu, Kaya (2017) okuma becerileri ile fen bilimleri okuryazarlığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, Erdem (2016) okuduğunu anlama ile matematiksel muhakeme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, Ural ve Ülper (2013) okuduklarını daha iyi anlayanların matematiksel modelleme problemlerini daha iyi anladıklarını; Öztop ve Toptaş (2022) matematik başarısı ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu; Çam (2006) okuduğunu anlama ile görsel okuma becerisi arasında ilişki olduğunu, Boz ve Ulusoy (2020) okuduğunu anlama düzeyi ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasında ilişki olduğunu; Yılmaz (2011) da okuduğunu anlama ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen teknoloji derslerindeki başarı arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okuma becerisinin bireyin entelektüel gelişimine katkı sağlayan en önemli unsur olduğu ifade edilebilir.

OECD (2003, s. 5) bireylerin yazılı bilgilere erişme, bu bilgileri yönetme, bütünleştirme, değerlendirme ve yansıtma konusundaki ilgi, tutum ve kapasitelerini modern yaşama tam katılımın en önemli unsuru olarak görmekte ve okumayı başarının ön koşulu olarak değerlendirmektedir. OECD'ye göre (2003, s. 36) okuryazarlık becerileri bireylerin kanun, sözleşme gibi evraklara ulaşmalarını, bunları anlamalarını ve bunlara uymalarını sağlayarak bir vatandaş olarak devlet sistemine adapte olmalarına; zihinsel becerilerini geliştirmelerine, toplumun genel normlarına uygun bir şekilde yaşamalarına ve ekonomik olarak başarı elde etmelerine önemli katkılar sağlar. Dolayısıyla okuma becerisi yalnızca akademik başarının ön koşulu değil aynı zamanda bireyin toplumsal normları benimsemesi, vatandaşlık haklarından eşit bir biçimde yararlanması ve refah düzeyinin artmasına da katkı sağlar.

Okuma becerisinin gerek akademik başarı gerekse vatandaşlık bilincine katkısından dolayı ülkelerin gelecekteki ekonomik ve sosyal refahının göstergelerinden biri olarak kabul edilmesi bu becerinin farklı uluslararası alanlarda ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olma ihtiyacını ön plana çıkarmıştır. Bu bakımdan PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) gibi uluslararası izleme araştırmaları ülkelerin farklı alanlardaki öğrenci başarılarının izlenmesi, kıyaslanması, değerlendirilmesi ve politikacılara dönüt verilmesi açısından önemli uygulamalardır. Bu uygulamalardan PISA, OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development- Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkmak için kullanma becerilerini ölçen bir uygulamadır (OECD, t.y.).

“Temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmek” (MEB, 2022, s. 1) olan PISA’da okuma becerileri “öğrencilerin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlama, kullanma, değerlendirme, ilişkilendirme ve metinler üzerine derinlemesine düşünme kapasitesi olarak” (MEB, 2022, s. 3) tanımlanmaktadır. PISA’nın okuma becerilerine bakış açısı ve okuma becerisi ile hedeflenen potansiyel çıktıları Türk eğitim sisteminin öğretim programlarının amaçları ile de çeşitli açılardan benzerlik göstermektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) bireylerin rollerinin günümüzde değişiklik gösterdiğini ve bu değişimin “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen...” (MEB, 2019a, s. 3) bireyleri ifade ettiğini belirtmektedir. Yine TDÖP’nin (MEB, 2019a, s. 8) özel amaçlarında öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”nın; değerlendirme yaklaşımında ise öğrencilerin “çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme becerilerini kullanmaları... , eski bilgiler ile yeni bilgilerin birleştirilmesi, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme, ...bilgileri gerçek hayatta kullanabilme” (MEB, 2019a, s. 10) gibi becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Bu bakımdan PISA’nın amaçları ile TDÖP’nin amaçlarının hem günümüzde ve gelecekte bireylerden beklenen özellikler hem de okuma becerisi ile geliştirilmesi beklenen nitelikler bakımından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Buna göre PISA’nın aynı zamanda Türk millî eğitim sisteminin ve sistemin yetiştirdiği insan profilinin PISA’da ve TDÖP’de bahsedilen özelliklere sahiplik durumuna ilişkin önemli bilgiler vereceği de ifade edilebilir. Nitekim PISA “zengin veri içeriğiyle politikacılara, ailelere ve eğitimcilere öğrencilerle ilgili birçok değişkeni analiz etme ve inceleme fırsatı sunmaktadır.” (Arı ve Keskin, 2021, s. 126).

PISA verileri okuma becerileri bakımından değerlendirildiğinde Türkiye’nin bu beceride süreç içerisinde kat ettiği mesafeyi uluslararası bir pencereden göstermesi ve diğer ülkelerle kıyaslama imkânı sunması bakımından da önemlidir. Türkiye’nin okuma becerileri alanında yıllara göre kat ettiği mesafe PISA bağlamında Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Türkiye’nin Yıllara Göre PISA Okuma Becerileri Puan ve Sıralamaları

	2003	2006	2009	2012	2015	2018
<i>Türkiye</i>	441	447	464	475	428	466
<i>OECD Ülkeleri Ortalama Puan</i>	494	492	493	496	493	487
<i>Tüm Ülkeler Ortalama Puan</i>			464	471	460	453
<i>Katılan Ülke Sayısı</i>	41	57	75	65	72	79
<i>Sıralama</i>	33	37	39	42	51	40

Kaynak: Şenyıldız, 2022, s. 28

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’nin ilk uygulamalardan itibaren puanını artırmaya rağmen (PISA 2015 hariç) sıralamada hâlâ orta sıralarda yer aldığı ve önemli düzeyde bir başarı elde edemediği görülmektedir.

PISA’ya okuma becerileri açısından bakıldığında sınavdan alınan ortalama puanlar dışında önemli olan başka bir husus da farklı ülkelerden sınava katılan öğrencilerin Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri’nden (OBYD) elde ettiği başarıdır. PISA açısından bu yeterlik düzeyleri 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere 8 düzeye ayrılmıştır. PISA 2018’de (MEB, 2019b) Türk öğrencilerin okuma becerileri performansları dikkate alındığında öğrencilerin %0,7’sinin 1c düzeyinde, %6,3’ünün 1b düzeyinde, %19,1’inin 1a düzeyinde, %30,2’sinin 2. düzeyde, %26,9’unun üçüncü düzeyde, %13,5’inin 4. düzeyde, %3,1’inin 5. düzeyde, %0,2’sinin 6. düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bu oran OECD ülkeleri arasında 1c düzeyinde %1,3; 1b düzeyinde %6,2; 1a düzeyinde %15; 2. düzeyde %23,8; 3. düzeyde %26,1; 4. düzeyde %18,8; 5. düzeyde %7,3 ve 6. düzeyde %1,3’tür. Dolayısıyla araştırmaya katılan Türk öğrencilerin okuma becerilerinin 4, 5 ve 6. düzeylerinde oldukça düşük bir başarı gösterdiği ifade edilebilir.

Türkiye'nin PISA gibi uygulamalarda arzuladığı başarıyı sağlayamaması ve özellikle üst yeterlik düzeylerinde yer alan öğrenci sayıları eğitimde yeni arayışların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunlardan biri de basında "Yerli PISA" (Cumhuriyet, 2017; Habertürk, 2017; NTV, 2019) olarak ifade edilen ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) projesidir. MEB (t.y.) de böyle bir projeye ihtiyaç duyulmasının sebebini PISA gibi üst düzey zihinsel özellikleri ölçmeyi amaçlayan ulusal bir uygulamanın gerekliliği ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yorum yapma gibi üst düzey zihinsel özelliklerinin ölçülmek istenmesi olarak belirtmektedir.

PISA gibi uluslararası sınavlarda üst yeterlik düzeylerinden alınan sonuçlar ile ulusal eğitim raporları Türkiye'de de eğitimcilerin, araştırmacıların, politikacıların ve medyanın gözünü üst düzey beceriler ve bu becerilerin öğrenme alanlarındaki karşılıkları üzerine çekmiştir. Öğrencilerin farklı öğrenme alanlarındaki başarılarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve sistemsel iyileştirmeler yapılması amacıyla il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde pek çok "Ölçme ve Değerlendirme Merkezi" kurulmuş, öğretmenler için "Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Ölçülmesi Kursu" düzenlenmiş, il millî eğitim müdürlükleri tarafından merkezî izleme sınavları yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca PISA'dan elde edilen sonuçlar araştırmacıların dikkatini PISA yeterlikleri ile öğrenme süreci unsurları arasındaki ilişkiye çekmiş ve Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacıları merkezî sınavlar (Aktaş, 2022; Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan, 2012; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Calp ve Kalkan, 2022; Çiçek ve Dilekçi, 2022; Tuzlukaya, 2019) ders kitapları (Altun, 2021; Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Diker Coşkun, 2013) ve öğretmen soruları (Demiral ve Menşan, 2017; İstanbullu ve Arı 2022; Kanık Uysal, 2022) gibi unsurları PISA okuma yeterlikleri çerçevesinde incelemeye yöneltmiştir. PISA OBYD çerçevesinde yapılan bu çalışmalar öğrencilerin doğrudan etkileşim hâlinde olduğu ve öğrenme süreçlerinin ana dinamiklerini oluşturan unsurları ele alması, öğrenme sürecindeki girdinin niteliğini sorgulaması ve potansiyel çıktılar ile ilgili tahmin yürütülmesi bakımından önemli çalışmalardır. Nitekim bazı araştırmacılar (Benzer, 2019; Bozkurt, vd., 2015) ders kitaplarındaki soruların düzeyleri ile o ülkenin PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinde yer alan öğrenci oranı ve PISA okuma becerileri sorularının düzeylere dağılımları arasında benzerlik olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda LGS sorularının PISA OBYD bakımından incelenmesi, soruların yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve daha sonrasında gerçekleştirilecek madde analizleri ile öğrencilerin yeterlik düzeyine ilişkin performans durumlarının belirlenmesinin hem öğrenme materyali ile sınav arasındaki uyumu incelemeye olanak sağlayacağı hem de PISA'nın gelecek uygulamalarına ilişkin öğrenci düzeyleri hakkında tahmin yürütmeye katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde merkezî yerleştirme sınavlarının farklı yıllarını inceleyen çeşitli araştırmaların (Aktaş, 2022; Aşıcı vd., 2012; Batur vd., 2019; Çiçek ve Dilekçi, 2022; Tuzlukaya, 2019) yapıldığı ve bu araştırmalarda 2009, 2017, 2018, 2019, 2020 ve 2021 yıllarına ait değerlendirmelerin yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler farklı yıllarda gerçekleştirilen sınavların OBYD bakımından değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla gerçekleştirilen her merkezî sınavın farklı ve yeni bir durumu temsil ettiği ifade edilebilir. Buna bağlı olarak 2022 ve 2023 yıllarında gerçekleştirilen Liselere Giriş Sınavı (LGS) sorularını PISA OBYD bakımından değerlendirmenin merkezî sınavlarda yıllar içinde meydana gelen değişikliği de anlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı 2022 ve 2023 LGS Türkçe sorularını PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde inceleyerek soruların hangi düzeyler ile örtüştüğünü belirlemektir. İlgili amaca ulaşmak için araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2022 LGS Türkçe soruları PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri bakımından nasıldır?
2. 2023 LGS Türkçe soruları PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri bakımından nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2022 ve 2023 LGS Türkçe sorularını PISA OBYD bakımından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen ile desenlenmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan temel nitel desende, araştırmanın teorik çerçevesine bağlı olarak araştırma amacına hizmet edeceği düşünülen veriler görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır ve

verilerdeki anlam ortaya çıkarılarak yorumlanır (Merriam, 2015). Araştırmanın amacı doğrultusunda doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini 2022 ve 2023 yılında LGS’de sorulan Türkçe soruları oluşturmaktadır. Patton (2018, s. 4) nitel bulguların “derinlemesine, açık uçlu mülakatlar (1), doğrudan gözlem (2) ve yazılı dokümanlar (3) olmak üzere üç farklı veri toplama şekli” geldiğini belirtir. Merriam (2015, s. 131) dokümanların yazılı, görsel, fiziksel ve dijital olabileceğini belirtmektedir. LGS 2018’den beri basılı formatta uygulanan ve soruları resmî yollarla Millî Eğitim Bakanlığının web sitesinde paylaşılan merkezî bir seçme ve yerleştirme sınavıdır. Bu araştırma kapsamında incelenen LGS sorularına www.meb.gov.tr adresinden ulaşılmıştır. LGS’nin Türkçe bölümünde 20 soru yer almaktadır. Araştırmanın amacı 2022 ve 2023 LGS sorularını PISA OBYD ile karşılaştırmak olduğu için okuma-anlama becerisini değerlendirmek amacıyla hazırlanan soruların dışında kalan sorular bu araştırmanın kapsamına alınmamıştır. Dolayısıyla yazım, noktalama ve dil bilgisi konularına yönelik olarak hazırlanan sorular inceleme dışı tutulmuştur. Bu doğrultuda 2022 LGS Türkçe sorularından 15’i, 2023 LGS Türkçe sorularından 17’si bu araştırmada doküman olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

2022 ve 2023 LGS sorularını PISA OBYD çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu araştırmada veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından Soru İnceleme Formu (EK 1) oluşturulmuş ve sorular PISA OBYD (EK 2) çerçevesinde bu form ile incelenmiştir. İlgili form hazırlandıktan sonra 2019, 2020 ve 2021 yıllarına ait sınavların ilk 5 sorusu form ile incelenmiş ve inceleme örnekleri üç alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Alan uzmanları formun araştırmanın amacı için uygun olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Daha sonra her bir soru araştırmacılar tarafından bağımsız bir biçimde incelenmiştir. Araştırmacılarından biri Millî Eğitim Bakanlığında 6 yıl öğretmenlik yapmış ve 5 yıldır da üniversitede Türkçe eğitimi alanında görev yapmaktadır. Aynı zamanda ilgili araştırmacı 2 yıl Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünde soru yazarı, soru denetmeni, soru yazma eğitmeni ve değerlendirici olarak görev yapmıştır. Yüksek lisans tezi merkezî sınavlar üzerinedir. İkinci araştırmacı da benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığında 6 yıl öğretmenlik yapmış ve 5 yıldır da üniversitede Türkçe eğitimi alanında çalışmaktadır. İkinci araştırmacı da Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğünde PISA madde puanlayıcılığı ile ABİDE projesi kapsamında soru yazarı ve değerlendirici olarak görev yapmıştır. Ayrıca ilgili kuruma bağlı olarak soru yazma eğitimleri vermiştir.

Araştırmacılar soruların bağımsız bir biçimde incelenmesinin ardından bir araya gelmiş ve soruları hem olası cevaplama yolları hem düzey hem de düzeyin gerekçesi bakımından karşılaştırmışlardır. Yapılan karşılaştırmada 32 soru içerisinde 30 soruda tam uyuma sağlanmış, bir soruda düzey uyumsuzluğu, bir soruda ise OBYD’ye göre gerekçe uyumsuzluğu görülmüştür. Bunun üzerine ilgili iki soru araştırmacılar tarafından tekrar analiz edilmiş, üzerine tartışılmış ve tam uyuma sağlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen inceleme sonucunda elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 243-344) betimsel analizin tündengelimci analiz türünde olduğunu ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açıkça belirlendiği durumlarda elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla kullanıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da 2022 ve 2023 LGS Türkçe sorularının PISA OBYD ile uygunluğu incelendiği için sorular betimsel olarak çözümlenmiş ve soruların düzeyleri belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda araştırmacıların dikkat etmeleri gereken kimi hususlar bulunmaktadır. “Kabul edilebilir bir nitel araştırmada, araştırmacının hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması iş ve işlemlerinde belirli ölçüde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını ayrıntılı olarak açıklaması beklenir. Ayrıca araştırmacının nitel araştırma sürecini eleştirel bir gözle sorgulaması ve olası hataları en aza indirebilmek için sürece hâkim olması da önemlidir.” (Baltacı, 2019,

s. 380). Bu araştırmada araştırmacılar soru hazırlama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili uzun süreli deneyime sahiptirler. Dolayısıyla araştırmacıların soru inceleme sürecine hâkim oldukları ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada kullanılan soru inceleme formu hem sorunun işlem basamaklarını hem OBYD düzeyini hem de ilgili OBYD düzeyinin gerekçesini sunacak şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla sonuca bu üç unsur arasındaki tutarlık ile ulaşılabileceği ifade edilebilir. Bu tutarlık verilerin bulgulara sunumu esnasında da soruların işlem basamakları, OBYD düzeyi ve düzeye ilişkin ilgili göndermeler yapılarak şeffaf bir biçimde gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacının inandırıcılığı boyutunda soruların araştırmacılar tarafından incelenmesi inandırıcılığı düşüren bir etmen olarak görülebilir. Ancak araştırmacıların inceleme için her bir soruya 20 ila 30 dakika, bütün sorulara ise yaklaşık 15 saatlik bir zaman dilimi ayırdığı düşünüldüğünde araştırmacılar dışındaki farklı uzmanlarla çalışabilme hem sınav ve soru hazırlama ve değerlendirme tecrübe eksikliği hem de incelemenin uzun bir zaman dilimi gerektirmesi nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu sebeple araştırma verilerinin güvenilirliği iki araştırmacı arasında karşılaştırılmış ve yüksek düzeyde tutarlık görülmüştür. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen ilk incelemede %93,75 oranında tutarlık sağlanmış, 2 soru ile ilgili soru analizi sonrası tam tutarlık sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırmacının bulguları ile LGS'nin farklı dönemlerinin incelendiği araştırmaların özellikle soru tarzı, işlem basamakları ve ölçülmesi beklenen nitelikler yönüyle benzerlik gösteren sorularına ilişkin bulgular karşılaştırılarak inandırıcılık artırılmaya 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde 2022 ve 2023 Liselere Giriş Sınavı Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak soruların Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri (OBYD) ilgili sınavdaki soru sırasına göre bir tablo hâlinde verilmiş ve ardından her soruya ilişkin değerlendirmeler gerekçeleri ile sunulmuştur.

2022 LGS Türkçe Bölümü Sorularına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“2022 LGS Türkçe soruları PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri bakımından nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlara Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.

2022 LGS Sorularının Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

Soru Numarası	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri
1	1a
2	2
3	1a
4	3
5	3
6	3
7	3
8	4
9	3
10	3
11	4
12	3

13	1a
14	Araştırmanın kapsamı dışındadır.
15	4
16	5
17	Araştırmanın kapsamı dışındadır.
18	Araştırmanın kapsamı dışındadır.
19	Araştırmanın kapsamı dışındadır.
20	Araştırmanın kapsamı dışındadır.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 1. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 1a düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 1. soruda madde kökünde bir kelime grubu verilerek bu kelime grubunun anlamının seçenekler içinden belirlenmesi istenmektedir. Seçeneklerde aranacak anlamın soruda sunulması, tek bir cümleden anlam çıkarılması ve OBYD'de yer alan *"...cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler... Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgi ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler."* ifadesi dikkate alınarak sorunun 1a düzeyi ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili sorunun çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği düşünülen 2019 LGS Türkçe bölümü 1. sorusu, Calp ve Kalkan (2022) ile Aktaş (2022) tarafından 3. düzey; Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından ise 1a düzeyi olarak belirlenmiştir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 2. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 2. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Metindeki altı çizili ifadenin anlamının çıkarılabilmesi için altı çizili ifade ile metnin diğer bölümlerindeki ifadeler arasında ilişki kurulması ve altı çizili ifadenin anlamının netleştirilmesi gerekmektedir. OBYD'de yer alan *"Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler."* ifadesi de göz önüne alınarak bu sorunun 2. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. 2018 LGS Türkçe bölümünün 1 ve 3. soruları, 2020 LGS Türkçe bölümünün 3. sorusu ve 2021 LGS Türkçe bölümünün 8. sorusunun bu araştırma kapsamında değerlendirilen 2. soru ile benzer nitelikler taşıdığı düşünülmektedir. 2018 LGS Türkçe bölümü 1. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey; Çiçek ve Dilekçi (2022), Aydın (2022) ile Batur vd. (2019) tarafından ise 2. düzey olarak belirlenmiştir. 2018 LGS Türkçe bölümü 3. sorusu Aktaş (2022) ve Batur vd. (2019) tarafından 3. Düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 2. düzey; 2020 LGS Türkçe bölümünün 3. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek tarafından 2. düzey; 2021 LGS Türkçe bölümünün 8. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 2. düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 3. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 1a düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İlgili soruda öğrencilerin bağımsız bir cümleyi seçenekte ifade edilen bağımsız bir yargıya göre incelemeleri beklenmektedir. Bu bakımdan OBYD'de yer alan *"Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler."* ifadesinden hareketle sorunun 1a düzeyi ile örtüştüğü ifade edilebilir. İlgili soruda bir metin olmakla birlikte sorgulanan metnin bütünü, bir bölümü veya bölümler arası ilişki değildir. Metni oluşturan numaralandırılmış her cümlelerin diğerlerinden bağımsız bir biçimde değerlendirilmesi beklenmektedir. Seçenekler de bu şekilde düzenlenmiştir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde ilgili sorunun 2. düzeyden temel ayrımının da görülebileceği düşünülmektedir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 4. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili soruda düşüncenin akışını bozan ifadenin belirlenmesi istenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için metinde hem cümleler arasında hem de metnin bütünüyle her bir cümle arasında anlamsal ve mantıksal ilişkiler kurulması gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda ilgili sorunun OBYD'de yer alan *"Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler."* ifadesi de göz önüne alınarak 3. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili soru ile benzerlik gösterdiği düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 9. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Batur (2019) tarafından 2. düzey olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca 2021 LGS Türkçe bölümünün 14. sorusunun da bu araştırma kapsamında incelenen soru ile işlem basamakları

bakımından benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. İlgili soru Aktaş (2022) tarafından da Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından da 3. düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 5. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 5. soruda ilgili kelime gruplarının metnin içerisine yerleştirmesi için metindeki cümleler ile metnin bütününde mantıksal ve anlamsal ilişkiler kurulması; seçeneklerde verilen cümlelerin de dilsel ve anlamsal bağlantıları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ilgili sorunun OBYD'de yer alan *“Çok uzun olmayan metnin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler.”* ifadesi de göz önüne alınarak 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili soru ile benzerlik gösterdiği düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 9. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Batur vd. (2019) tarafından 2. düzey olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca 2021 LGS Türkçe bölümünün 14. sorusunun işlem basamakları bakımından bu araştırma kapsamında incelenen soru ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. İlgili soru Aktaş (2022) tarafından da Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından da 3. düzey olarak belirlenmiştir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 6. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili soruda bir diyalogdaki iki farklı kişinin konuya bakış açılarının belirlenmesi beklenmektedir. OBYD'de yer alan *“...Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler... Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.”* ifadesi de dikkate alınarak sorunun 3. düzey yeterlikleri ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 7. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili soruda dört farklı ülkenin ülke dışına çıkan ziyaretçi sayılarının üç yıllık değişimine ilişkin sütun grafiği verilmiş ve ilgili grafiğin seçenekler ile karşılaştırılması istenmiştir. Sorunun cevaplanabilmesi için hem grafikte verilen tüm bilgilerin hem de grafiğe ilişkin detayların *genel bir anlama* ulaşmak üzere kullanılması gerekmektedir. Bu bilgilere ve OBYD'de yer alan *“...Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler...”* ifadesine dayanarak sorunun 3. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili soruya benzer nitelikler taşıdığı düşünülen 2020 LGS Türkçe bölümünün 7. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzeyde, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 4. düzeyde değerlendirilmiştir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 8. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Soru metin türleriyle ilgili olup soruda bir metnin hangi türe uygun olduğunun belirlenmesi istenmektedir. İlgili soruya doğru cevap verilebilmesi için metnin dil ve anlatım bakımından incelenerek seçeneklerde verilen metin türlerinin özellikleri ile karşılaştırılması gerekmektedir. Dolayısıyla doğru cevaba ulaşmak için metnin, seçeneklerde verilen metin türlerine ilişkin teorik bilgiye dayalı olarak dil ve anlatım yönünden analiz edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bilgiler ve OBYD'de yer alan *“Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler.”* ifadesi dikkate alınarak ilgili sorunun 4. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili soruya benzer nitelikler taşıdığı düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 19. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022), Batur vd. (2019) ve Aktaş (2022) tarafından 2. düzeyde değerlendirilmektedir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 9. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili sorunun öncülünde dört farklı durum verilmekte ve seçeneklerin bu dört duruma göre değerlendirilerek uygun olmayanın belirlenmesi istenmektedir. Her durum birbirinden bağımsızdır ve başka bir değişken ile de ilişkili değildir. Dolayısıyla sorunun doğru cevaplanması için farklı bir kaynak ya da farklı bilgiler arasında ilişki kurulması gerekmemektedir. İlgili bilgiler ve OBYD'de yer alan *“Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler.”* ifadesi dikkate alınarak sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 2'ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 10. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili soruda üç cümlenin, tüm anlamları en doğru şekilde kapsayacak ve ifade edecek bir biçimde birleştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla hem cümlelerin anlamının hem de cümlelere karşılık verilen metnin anlamının parça-

bütün çerçevesinde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak OBYD’de yer alan *“...Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler... bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler.”* ifadeleri de dikkate alınarak ilgili sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Soru tarzı bakımından benzerlik taşıdığı düşünülen 2020 LGS Türkçe bölümünün 4. sorusu ile 2021 LGS Türkçe bölümünün 9. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 4. düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2’ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 11. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Soruda metnin hem düşünceyi geliştirme yolları bakımından hem de anlatım tarzı bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir. OBYD’de yer alan *“Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler... Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler.”* ifadesi de dikkate alınarak metnin 4. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. 2018 LGS Türkçe bölümünün 5. sorusu ile 2020 LGS Türkçe bölümünün 11. sorusunun ilgili soru ile çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. 5. soruyu Aktaş (2022) 4. düzey, Batur vd. (2019) ile Çiçek ve Dilekçi (2022) 3. düzey; 11. soruyu Aktaş (2022) 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) 2. düzey olarak değerlendirmektedir.

Tablo 2’ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 12. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 12. soruda ilgili cümlelerin metnin içerisine yerleştirilebilmesi için metindeki cümleler ile metnin bütününde mantıksal ve anlamsal ilişkiler kurulması; seçeneklerde verilen cümlelerin de dilsel ve anlamsal bağlantıları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ilgili sorunun OBYD’de yer alan *“Çok uzun olmayan metnin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler.”* ifadesi de göz önüne alınarak 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili soru ile benzerlik gösterdiği düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 9. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Batur vd. (2019) tarafından ise 2. düzey olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca 2021 LGS Türkçe bölümünün 14. sorusunun işlem basamakları bakımından bu araştırma kapsamında incelenen soru ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. İlgili soru Aktaş (2022) tarafından da Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından da 3. düzey olarak belirlenmiştir.

Tablo 2’ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 13. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 1a düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 13. soruda bir cümle verilmekte ve seçenekler arasından ilgili cümleye anlamca en yakın olanının belirlenmesi istenmektedir. Cümle, bağımsız bir biçimde verildiği için anlamı başka cümleler ya da farklı bir metne bağlı değildir. Dolayısıyla OBYD’de yer alan *“Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler.”* ifadesi de göz önüne alınarak ilgili sorunun 1a düzeyi ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 2’ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 15. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 15. sorunun doğru bir biçimde cevaplanabilmesi için tablo ve öncülden hareketle işlem yapılması gerekmektedir. Öncüde ifade edilen roman ve şiir kitaplarının her seferinde aynı kişiye verildiği bilgisinden hareketle tablonun incelenip kitapları kimin kime verdiği bilgisine ulaşılmalı ve üçüncü aya ilişkin oluşturulacak tabloda uygun yerlere yerleştirilmelidir. Dolayısıyla soruda OBYD’de yer alan *“Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler.”* ifadesinden de hareketle ilgili sorunun 4. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 2’ye göre 2022 LGS Türkçe bölümünde yer alan 16. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 5. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 16. soruda pek çok değişkenden oluşan bir tablo verilmekte ve madde kökündeki üç farklı ifadeye göre bu değişkenler ile ilgili çıkarım yapılması beklenmektedir. Soruya ait tabloda temel olarak üretici sayısı, toplam üretim alanı ve ürün miktarına ilişkin çeşitli bilgiler sunulmaktadır. Madde kökündeki I’de *“Marmara Bölgesi’nde, Ege Bölgesi’ne göre üretici başına düşen üretim alanı daha büyüktür.”* ifadelerine yer verilmektedir. Dolayısıyla tabloda verilmeyen üretici başına düşen ürün miktarının *“Ürün Miktarı/Üretici Sayısı”* şeklindeki matematik formülü kullanılarak hesaplanması ve ilgili maddeye yönelik bölgeler arası karşılaştırma yapılması gerekmektedir. III’te ise dönüm başına düşen üretim miktarının hesaplanması

için “Ürün Miktarı/Üretim Alanı” matematik formülünün kullanılması ve tekrar bölgeler arası karşılaştırma yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla ilgili soruda hem tablonun hem de madde kökünün birlikte değerlendirilmesi ve mantığa dayalı işlemler gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılması gerektiği ifade edilebilir. Bu bilgiler ile OBYD’de yer alan “Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler...” ifadeleri dikkate alınarak ilgili sorunun 5.düzy ile örtüştüğü ifade edilebilir.

2022 LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

2022 LGS Türkçe Sorularının PISA OBYD Dağılımı

Düzeyler	f	%
1c Düzeyi	0	0,00
1b Düzeyi	0	0,00
1a Düzeyi	3	20,00
2. Düzey	1	6,67
3. Düzey	7	46,67
4. Düzey	3	20,00
5. Düzey	1	6,67
6. Düzey	0	0,00
Toplam	15	100

Tablo 3’e göre 2023 LGS Türkçe bölümüne ait incelenen 15 sorunun %20’sinin 1a düzeyinde, %6,67’sinin 2. düzeyde, %46,67’sinin 3. düzeyde, %20’sinin 4. düzeyde, %6,67’sinin 5. düzeyde olduğu görülmektedir. PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri dikkate alındığında 1b, 1c ve 6. düzeyde soru ile karşılaşılammıştır.

2023 LGS Türkçe Bölümü Sorularına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“2023 LGS Türkçe soruları PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri bakımından nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

2023 LGS Sorularının Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

Soru Numarası	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri
1	3
2	1a
3	2
4	3
5	1a
6	3
7	3
8	3
9	2
10	4
11	4
12	3
13	4
14	3
15	3

16	5
17	3
18	Araştırmanın kapsamı dışındadır.
19	Araştırmanın kapsamı dışındadır.
20	Araştırmanın kapsamı dışındadır.

Tablo 4'e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 1. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 1. soruda hem cümle içi hem de metni oluşturan cümlelerin diğer cümlelerle kurmuş olduğu ilişki göz önüne alınarak basit anlamsal çıkarım gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Örneğin siyah ve beyaz arasındaki zıtlığın gerilim ile bağlantısı, sanatçının yaşadığı karmaşa ile sanatçının amacı gibi... Ayrıca bu ilişkilerin seçeneklerde verilen diğer kelime ve kelime grupları ile karşılaştırarak bilgilerin derlenmesi ve anlamsal bir bütünlüğe ulaşılması gerekmektedir. Bu bilgiler ve OBYD'de yer alan *"Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler."* ifadesi de dikkate alındığında bu sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili sorunun 2019 LGS Türkçe bölümündeki 14. soru ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. 14. soruyu hem Aktaş (2022) hem de Çiçek ve Dilekçi (2022) 3. düzey olarak değerlendirmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen 2023 LGS Türkçe bölümünün 1. sorusunu 1a düzeyinde değerlendirilen kelime ve kelime grubunun anlamını belirleme sorularından ayıran temel nitelik, kelime ya da kelime gruplarının anlamının metin içerisinde doğrudan sunulmamış olmasıdır. Metin içerisinde yay ayrıç ya da başka unsurlarla kelimenin anlamının verilmesi sorunun cevaplanmasında seçeneklerdeki ilgili ifadeyi aramaya yönlendirirken bu tür bilgilerin sunulmaması cümle ve metnin geri kalanından çıkarılan anlamı seçenekler ile karşılaştırmaya yönlendirmektedir.

Tablo 4'e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 2. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 1a düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 2. soruda kelime gruplarının anlamlarının yay ayrıç içindeki açıklamalar ile eşleştirilmesi ve yanlış olanın bulunması istenmektedir. Soruda her bir kelime grubunun anlamı, bağlı olduğu cümlelerin içerisinde yer almaktadır. Sorunun doğru bir biçimde cevaplanabilmesinin iki yolu olduğu düşünülmektedir. Ya altı çizili ifadeler ile aynı anlama gelen ifadelerin biliniyor olması ya da cümlelerin kendi bağlamından hareketle kelime gruplarının anlamının çıkarılması gerekmektedir. Dolayısıyla anlamın belirlenmesi için başka bir cümle ya da başka bir paragrafta yönlendirme durumu söz konusu değildir. Bu bilgiler ve OBYD'de yer alan *"Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgi ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler"* ifadesi de göz önüne alınarak ilgili sorunun 1a düzeyi ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Soru mantığı açısından benzerlik gösterdiği düşünülen 2020 LGS Türkçe bölümünün 1. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş (2022) tarafından da 1a düzeyinde değerlendirilmektedir.

Tablo 4'e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 3. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 2. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sorunun doğru cevaplanmasının yalnızca altı çizili ifadenin okunması ile mümkün olmayacağı, altı çizili cümlelerin öncesi ve sonrasındaki cümlelerin okunarak kurulacak anlamsal bağlantılar neticesinde altı çizili ifadenin netleştirilebileceği ifade edilebilir. Buna bağlı olarak OBYD'de yer alan *"Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler."* ifadesi de göz önüne alınarak bu sorunun 2. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. 2018 LGS Türkçe bölümünün 1 ve 3. soruları, 2020 LGS Türkçe bölümünün 3. sorusu ile 2021 LGS Türkçe bölümünün 8. sorusunun bu araştırma kapsamında değerlendirilen 3. soru ile benzer nitelikler taşıdıkları düşünülmektedir. 2018 LGS Türkçe bölümünün 1. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Batur vd. (2019) tarafından 2. düzey; 3. sorusu Aktaş (2022) ile Batur vd. (2019) tarafından 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 2. düzey; 2020 LGS Türkçe bölümünün 3. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek tarafından 2. düzey; 2021 LGS Türkçe bölümünün 8. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 2. düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4'e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 4. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 4. soruda anlamı belirlenmesi istenen altı çizili ifade kendisinden önceki cümlelere gönderme yapmaktadır. Metinde "bu durumu" işaret eden iki farklı

anlam vardır. Bunlardan biri gönderme unsurundan hemen önce açık bir biçimde ifade edilen yazarın kendisini çocukların arasında hissetmesi diğeri ise daha örtük bir biçimde yer alan, aslında metinde asıl ifade edilen düşünce olan ve metnin bütününden çıkarılabilen eserlerinin çocuklara yönelik olması düşüncesidir. Doğru cevaba ulaşılabilmesi için hem metnin genel anlamının kavranması hem de metinde açık bir biçimde sunulmayan anlama ulaşılması gerektiği düşünülmektedir. OBYD’de yer alan *“Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak... için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler.”* ifadesi de göz önüne alınarak ilgili sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu sorunun 2. düzeyde kabul edilen 3. sorudan temel farkı, 3. soruda altı çizili cümlelerin anlamı metnin bütünü ile açıklanabilirken 4. soruda altı çizili ifade öğrencileri metnin diğer unsurlarına yöneltmekte ve altı çizili ifadeye uygun farklı anlamlara yönlendirmektedir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 5. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 1a düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 5. soruda bir cümle verilmekte ve seçenekler arasından cümlelerin anlamının belirlenmesi istenmektedir. Cümle bağımsız bir biçimde verildiği için anlamı başka cümleler ya da farklı bir metne bağlı değildir. Dolayısıyla OBYD’de yer alan *“Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler.”* ifadesi de göz önüne alınarak ilgili sorunun 1a düzeyi ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 6. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 6. soruda metnin, öncüllerde verilen yargılara göre incelenmesi ve ilgili cümledeki örtülü anlamın bulunması beklenmektedir. OBYD’de yer alan *“Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler.”* ifadesinden hareket edilerek 6. sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği düşünülen 2021 LGS Türkçe bölümündeki 5. soru Aktaş (2022) tarafından 4, Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aydın (2022) tarafından 3. düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 7. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Metnin ana düşüncesini belirlemeye yönelik olduğu düşünülen sorunun OBYD’de yer alan *“Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler.”* ifadesinden hareketle 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili sorunun 2018 LGS Türkçe bölümünün 6. sorusu ve 2021 LGS Türkçe bölümünün 10. sorusu ile çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. 2018 LGS Türkçe bölümünün 6. sorusu Batur vd. (2019), Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş (2022); 2021 LGS Türkçe bölümünün 10. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş tarafından 3. düzey olarak belirlenmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 8. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde kökünde asıl eleştirilen durum sorulmakla birlikte metnin geneli bir konu hakkındaki eleştirilere dayalı olduğu için belirli bir cümleye değil metnin bütününden anlam çıkarmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla ilgili maddenin OBYD’de yer alan *“Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler.”* ifadesinden hareketle 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili sorunun 2018 LGS Türkçe bölümünün 6. sorusu ve 2021 LGS Türkçe bölümünün 10. sorusu ile çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. 2018 LGS Türkçe bölümünün 6. sorusu Batur vd. (2019), Aktaş (2022) ile Çiçek ve Dilekçi (2022); 2021 LGS Türkçe bölümünün 10. sorusu Aktaş (2022) ile Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 3. düzey olarak belirlenmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 9. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 2. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Paragrafta her bir cümlede ifade edilen düşüncenin karşılıkları seçeneklerde farklı cümlelerle ifade edilmektedir. Dolayısıyla anlam metnin genelinden değil metnin belirli bölümlerinden çıkarılmaktadır. OBYD’de yer alan *“Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler.”* ifadesi de göz önüne alınarak sorunun 2. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 10. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 10. sorunun cevaplanabilmesi düşüncüyü geliştirme yollarından karşılaştırma, örneklendirme, benzetme ve tanımlama ile ilgili teorik bilgilere

sahip olunması ve metnin bu teorik bilgi ışığında dil ve anlatım yönünden incelenmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan OBYD’de yer alan “...Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler.” ifadesi dikkate alınarak sorunun 4. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili soru ile çeşitli açılardan benzerlik gösterdiği düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 5. sorusu Aktaş (2022) tarafından 4. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Batur vd. (2019) tarafından 3. düzeyde değerlendirilmektedir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 11. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 11. sorunun cevaplanabilmesi için metnin anlatım tarzının analiz edilmesi ve seçeneklerde verilen özellikler ile uygunluğunun karşılaştırılması gerektiği düşünülmektedir. OBYD’de yer alan “ ...Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler... Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler.” ifadesi sorunun 4. düzeyde değerlendirilmesine yönlendirmiştir. İlgili soru ile benzer özellikler taşıdığı düşünülen 2021 LGS Türkçe bölümünün 13. sorusu Aktaş (2022) tarafından 4. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 3. düzeyde değerlendirilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 12. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 12. soruda ilgili cümlelerin metnin içerisine yerleştirilmesi için metindeki cümleler ile metnin bütününde mantıksal ve anlamsal ilişkiler kurulması; madde kökünde verilen cümlelerin de dilsel ve anlamsal bağlantıları göz önünde bulundurularak uygun yere yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda OBYD’de yer alan “Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler.” ifadesi de göz önüne alınarak ilgili sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. İlgili soru ile benzerlik gösterdiği düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 9. sorusu Çiçek ve Dilekçi (2022) ile Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Batur vd. (2019) tarafından 2. düzey olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca işlem basamakları bakımından benzerlik gösterdiği düşünülen 2021 LGS Türkçe bölümünün 14. sorusu Aktaş (2022) tarafından da Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından da 3. düzey olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 13. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 13. soruda düşünce yazısı olarak başlayan bir metnin öyküleyici bir metne dönüştürülmesi beklenmektedir. Sorunun doğru cevaplanabilmesi için öyküleyici metinlerin temel dil ve anlatım özelliklerinin bilinmesi; bu bilgiler ışığında ilgili seçeneklerin dil ve anlatımın özelliklerinin paragrafa uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bilgiler ve OBYD’de yer alan “Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. ...Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler.” ifadeleri de göz önüne alınarak ilgili sorunun 4. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 14. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 14. soruda yer alan her takımın birbiriyle birer maç yaptığı bilgisinin öğrencileri berabere kalınan maç sayısına götürmesi gerekmektedir. Burada Yunuslar’ın iki beraberlik almış olması ve Somonların hiç berabere kalmadığı bilgisi tespit edilmeli ve bundan hareketle Yunuslar’ı yenenin Somonlar olduğu bilgisine ulaşılmalıdır. Dolayısıyla ilk olarak metni yorumlamaya katkı sunacak kilit unsurun bulunması buna bağlı olarak da diğer unsurlar arasından sonuca ulaşılması gerekmektedir. Bununla birlikte sonuca ulaşılabilmesi için ihtiyaç duyulan tüm unsurların tabloda yer aldığı ve dolayısıyla çoklu kaynaklarla karşılaştırma durumunun söz konusu olmadığı ifade edilebilir. Bu bilgilere ve OBYD’de yer alan “...Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler... Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler.” ifadelerine dayanarak sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Öncül ve soru tipi bakımından benzerlik gösterdiği düşünülen 2018 LGS Türkçe bölümünün 12. sorusu Aktaş (2022) ve Batur vd. (2019) tarafından 3. düzey, Aydın (2022) ile Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 4. düzey olarak değerlendirilmiştir. Yine soru tipi ve öncül bakımından benzerlik gösterdiği düşünülen 2020 LGS Türkçe bölümünün 10. sorusu Aktaş (2022) tarafından 3. düzey, Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından 4. düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 15. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 15. soruda metinde iki değişkene ait üç farklı bilgi maddeler hâlinde sunulmakta ve bu üç bilginin her biri bir seçeneğe karşılık gelmektedir. Verilen üç bilginin her birinin bağımsız olarak sorudaki şekle uygulanması ve buna bağlı olarak doğru cevaba ulaşılması gerekmektedir. Soruda bir görsel verilmekle birlikte ilgili görsel işlevi bakımından ek bilgi sunmamakta, öncülde sunulan bilgileri somutlaştırmaktadır. Dolayısıyla soruda bilginin kaynağı tektir ve ilgili bilgiye ulaşılması başka bir metin, grafik, tablo, şekil ya da diğer unsurlarla birleştirilmesini gerektirmemektedir. Bu bilgilere ve OBYD’de yer alan “...Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler...” ifadesi de göz önüne alınarak ilgi sorunun 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 16. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 5. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 16. sorunun doğru bir biçimde cevaplanabilmesi için grafikten hareketle 1971 yılına ait sıralamanın yapılması, sıralamadan hareketle 2018 yılında sıralaması değişen unsurların belirlenmesi, daha sonra elde edilen sıralamadaki enerji kaynaklarına ilişkin değerlerin 1971’deki oranları ile 2018’deki oranlarının artış/azalış durumunun grafikten ve seçeneklerden hareketle karşılaştırılması gerekmektedir. Bu durum dikkate alındığında sorunun çözümü grafik, öncül verileri ve seçenekler olmak üzere üç farklı veri kaynağına bağlıdır. Dolayısıyla ilgili soru; veri kaynaklarını sıralama, sınıflama ve karşılaştırma gibi becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bilgiler ve OBYD’de yer alan “Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler.” ifadesi dikkate alınarak ilgili sorunun 5. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 4’e göre 2023 LGS Türkçe bölümünde yer alan 17. sorunun PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. 17. soruda metnin içerisinde iki değişken ve bu değişkenlere yönelik bilgiler bulunmaktadır. İlk değişken üretim geliri, ikinci değişken ise ekili alandır. Öncül; üretim gelirinde Hollanda’nın birinci, İtalya’nın ikinci olduğunu açıkça vermektedir. İtalya’nın üretim alanı bakımından diğer ülkeler arasında birinci olduğu (8.241+) ve Fransa’nın da bu bakımdan son sırada olduğu bilgiler arasında mevcuttur. Ayrıca metinde üretim gelirinde de Fransa’nın İspanya’dan önde olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla sorunun doğru cevaplanabilmesi için başka bir metin, tablo, grafik ya da yardımcı bir unsurdan yararlanılması gerekmemektedir. Verilen bilgilerin doğru yerleştirileceği iki değişkenli bir tablo, mantıklı bir çözüme götürecektir. Soruda farklı değişkenlere sahip başka bir metin, grafik ile görsel öge bulunmadığı ve metinde verilenler dışında mantıksal ya da matematiksel bir işlemle sonuca ulaşma durumu söz konusu olmadığı için OBYD’de yer alan “Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler.” ifadesi de göz önüne alınarak ilgili soru 3. düzey ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

2023 LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri çerçevesinde incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

2023 LGS Türkçe Sorularının PISA OBYD Dağılımı

Düzeyler	f	%
1c	0	0,00
1b	0	0,00
1a	2	11,76
2	2	11,76
3	9	52,94
4	3	17,65
5	1	5,88
6	0	0,00
Toplam	17	100

Tablo 5'e göre 2023 LGS Türkçe bölümüne ait incelenen 17 sorunun %11,76'sının 1a düzeyinde, %11,76'sının 2. düzeyde, %52,94'ünün 3. düzeyde, %17,65'inin 4. düzeyde ve %5,88'inin 5. düzeyde olduğu görülmektedir. PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri dikkate alındığında 1b, 1c ve 6. düzeyde soru ile karşılaşılammıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 2022 LGS Türkçe sorularının %20'sinin 1a düzeyinde, %6,67'sinin 2. düzeyde, %46,67'sinin 3. düzeyde, %20'sinin 4. düzeyde ve %6,67'sinin 5. düzeyde; 2023 LGS Türkçe sorularının ise %11,76'sının 1a düzeyinde, %11,76'sının 2. düzeyde, %52,94'ünün 3. düzeyde, %17,65'inin 4. düzeyde ve %5,88'inin 5. düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2022 ve 2023 yılları LGS soruları PISA OBYD bakımından karşılaştırıldığında iki düzeyde belirgin bir değişim görülmektedir. 2022'ye göre 1. düzeyde yer alan soru oranının 2023'te neredeyse yarısına düştüğü, 2. düzeyde yer alan soru oranının ise neredeyse iki katına çıktığı görülmektedir. Ayrıca hem 2022 hem 2023 yılında 1b ve 1c düzeyi ile 6. düzey sorulara yer verilmediği ifade edilebilir. Bu araştırmadan 1b ve 1c düzeyi ile ilgili elde edilen sonuçlar Aktaş (2022), Batur ve diğerleri (2019) ile Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından gerçekleştirilen 2018, 2019, 2020 ve 2021 LGS Türkçe sorularının incelendiği araştırmalarla benzerlik göstermektedir. LGS'nin seçme ve yerleştirme amacıyla gerçekleştirilen bir sınav olduğu dikkate alındığında 1b ve 1c düzeyinde sorulara yer verilmemesinin madde güçlüğü ve ayırt ediciliği bakımından sınavın gerçekleştirilme amacına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2018 LGS Türkçe sorularını PISA OBYD çerçevesinde ele alan Batur vd. (2019, s. 611) incelenen soruların %5'inin 1a düzeyinde, %55'inin 2. düzeyde, %35'inin 3. düzeyde ve %5'inin 6. düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırmada 4 ve 5. düzeyde soru belirlenememiştir. Aktaş'ın (2022) araştırmasının 2018 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %6,67'sinin 1a düzeyinde, %13,33'ünün 2. düzeyde, %66,67'sinin 3. düzeyde, %6,67'sinin 4. düzeyde ve %6,67'sinin 6. düzeyde; 2019 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %13,33'ünün 1a düzeyinde, %13,33'ünün 2. düzeyde, %40'ının 3. düzeyde, %26,67'sinin 5. düzeyde ve %6,67'sinin 6. düzeyde; 2020 LGS'ye yönelik bulguları soruların %6,25'inin 1a düzeyinde, %12,50'sinin 2. düzeyde, %68,75'inin 3. düzeyde, %6,25'inin 5. düzeyde ve %6,25'inin 6. düzeyde; son olarak 2021 LGS'ye dönük bulguları ise soruların %10'unun 1a düzeyinde, %10'unun 2. düzeyde, %60'ının 3. düzeyde, %10'unun 4. düzeyde ve %10'unun 5. düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre ilgili dört yıla ait incelenen 66 sorunun %9,09'u 1a düzeyinde, %12,12'si 2. düzeyde, %59,09'u 3. düzeyde, %4,55'i 4. düzeyde, %10,61'i 5. düzeyde, %4,55'i 6. düzeydedir. Çiçek ve Dilekçi'nin (2022) araştırmasının 2018 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %26,67'sinin 1a düzeyinde, %20'sinin 2. düzeyde, %20'sinin 3. düzeyde ve %33,33'ünün 4. düzeyde; 2019 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %20'sinin 1a düzeyinde, %13,33'ünün 2. düzeyde, %26,67'sinin 3. düzeyde, %26,67'sinin 4. düzeyde ve %13,33'ünün 5. düzeyde; 2020 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %6,25'inin 1a düzeyinde, %18,75'inin 2. düzeyde, %31,25'inin 3. düzeyde, %37,55'inin 4. düzeyde ve %6,25'inin 5. düzeyde; 2021 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %20'sinin 1a düzeyinde, %15'inin 2. düzeyde, %35'inin 3. düzeyde, %15'inin 4. düzeyde ve %15'inin 5. düzeyde olduğunu göstermektedir. İlgili dört yılda incelenen toplam 66 sorunun %18,18'i 1. düzeyde, %16,67'si 2. düzeyde, %28,79'u 3. düzeyde, %27,27'si 4. düzeyde ve %9,09'u 5. düzeydedir. Bu dört yıl içerisinde 6. düzeyde soru tespit edilememiştir. Aydın'ın (2022) araştırmasının 2018 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %5,88'inin 1b düzeyinde, %11,76'sının 1a düzeyinde, %35,29'unun 2. düzeyde, %17,65'inin 3. düzeyde, %17,65'inin 4. düzeyde, %5,88'inin 5. düzeyde ve %5,88'inin 6. düzeyde; 2019 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %11,76'sının 1b düzeyinde, %23,53'ünün 1a düzeyinde, %5,88'inin 2. düzeyde, %11,76'sının 3. düzeyde, %29,41'inin 4. düzeyde ve %17,65'inin 5. düzeyde; 2020 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %5,88'inin 1b düzeyinde, %11,76'sının 1a düzeyinde, %11,76'sının 2. düzeyde, %23,53'ünün 3. düzeyde, %29,41'inin 4. düzeyde ve %17,65'inin 5. düzeyde; 2021 LGS'ye ilişkin bulguları soruların %10,53'ünün 1b düzeyinde, %26,32'sinin 1a düzeyinde, %21,05'inin 2. düzeyde, %10,53'ünün 3. düzeyde, %15,79'unun 4. düzeyde ve %15,79'unun 5. düzeyde olduğunu göstermektedir. Aktaş'ın (2022) araştırmasında 2018-2021 yılları arasında uygulanan LGS'lerde soruların ağırlığının 3. düzeyde olduğu; Çiçek ve Dilekçi'nin (2022) araştırmasında bazı yıllar değişkenlik göstermekle birlikte ağırlığın 3 ve 4. düzeylerde olduğu ifade edilebilir. 2022 ve 2023 LGS Türkçe sorularının incelendiği bu araştırmada

da en fazla soru 3. düzeyde olmakla birlikte soruların %70'ten fazlası ilk üç düzeye dağılmaktadır. Pek çok araştırma (Batur ve Ulutaş, 2013; Koç, 2021, İnce, 2016; Demiral ve Menşan, 2017) OBYD bakımından böyle bir dağılımın Türkçe dersi öğretim programları için de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Batur ve Ulutaş (2013) 2006 TDÖP'yi PISA çerçevesinde inceledikleri çalışmada okuduğunu anlama kazanımlarının büyük oranda 1 ve 2. düzeyde kaldığını belirlemiştir. İnce (2016) de benzer şekilde okuma becerisi kazanımlarının PISA OBYD bakımından çoğunlukla 1, 2 ve 3. düzey ile örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Aynı çerçevede 2006 TDÖP'yi inceleyen Koç (2021) 5 ve 6. düzeyde hiçbir kazanıma yer verilmediğini, kazanımların ilk dört seviyede yoğunlaştığını ve kazanımların yaklaşık %40'ının PISA OBYD ile örtüştüğünü belirlemiştir. 2015 TDÖP'nin 8. sınıf okuma kazanımlarını PISA düzeylerine göre inceleyen Demiral ve Menşan (2017) okuma becerisi kazanımlarının çok büyük bir bölümünün 3 ve 4. düzeylere yönelik olduğunu belirlemiştir. Koç'un (2021) 2019 TDÖP'ye yönelik incelemesinde de benzer bir şekilde 2019 TDÖP kazanımlarının %20'sinin PISA OBYD ile örtüştüğü, kazanımların 1, 2 ve 3. düzeyde yoğunlaştığı ve 5 ile 6. düzeyde hiç kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir.

2022 ve 2023 LGS sorularının PISA OBYD bakımından incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, LGS öncesi uygulanan SBS ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav ile karşılaştırıldığında, soruların hem düzey bakımından çeşitlendiğini hem de alt düzeylerden üst düzeylere soru sayısı bakımından bir artış olduğunu göstermektedir. Aşıcı vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada 2009 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sorularının %6,67'sinin 1. düzeyde, %33,33'ünün 2. düzeyde, %46,67'sinin 3. düzeyde ve %13,33'ünün 4. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tuzlukaya (2019) tarafından yapılan çalışmada da 2017 yılında gerçekleştirilen 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav soruları incelenmiş ve soruların %26,66'sının 1. düzeyde, %39,99'unun 2. düzeyde ve %33,33'ünün 3. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada 4, 5 ve 6. düzeyde soru tespit edilememiştir.

Calp ve Kalkan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2019 LGS Türkçe sorularına yönelik olarak görüş alınan 7 uzmandan elde edilen bulgulara göre "2019 LGS Türkçe sorularında PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinden 1c, 1b, 1a düzeyleri ile ilişkili sorulara az yer verildiği; 2. düzeyde 6 uzmanın 3 soruda; yine 2. düzeyde 5 uzmanın 7 soruda görüş birliğine vardıkları; 3. düzeyde 7 uzmanın 1 soruda; yine 3. düzeyde 5 uzmanın 2 soruda görüş birliğine vardıkları; 4. düzeyde uzmanların görüş birliğinin zayıf olduğu; 5. düzeyde 5 uzmanın 2 soruda görüş birliğine vardıkları; 6. düzeyde 6 uzmanın 1 soruda; yine 6. düzeyde 5 uzmanın 3 soruda görüş birliğine vardıkları" (Calp ve Kalkan, 2022, s. 880) sonucuna ulaşılmıştır. Calp ve Kalkan'ın (2022) çalışmasındaki uzman değerlendirmeleri ile merkezî sınavlara ilişkin gerçekleştirilen diğer çalışmalar göz önüne alındığında araştırmacıların ve uzmanların aynı yıla ait aynı soruyu farklı yeterlik düzeyinde değerlendirdikleri, dolayısıyla elde edilen sonuçlar arasında çeşitli uyumsuzluklar olduğu ifade edilebilir. Düzeylerin değerlendirilmesine ilişkin farklı anlayışlar farklı yıllara ilişkin tutarlı bir tartışma gerçekleştirmeyi zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte merkezî sınavları ele alan ilgili tüm araştırmaların ortaya koyduğu iki ortak sonucun olduğu ifade edilebilir. İlk sonuç merkezî sınavlarda 5 ve 6. düzeydeki sorulara hiç yer verilmediği ya da oldukça sınırlı sayıda yer verildiğidir. İkincisi ise soruların genel olarak ilk üç düzeyde yoğunlaştığıdır. Bu iki sonuç öğretmenler tarafından hazırlanan soruların incelendiği çalışmalarda da (Demiral ve Menşan, 2017; Kanık Uysal, 2022) vurgulanmaktadır. Demiral ve Menşan (2017) öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların çok büyük bir bölümünün 1 ve 2. düzeye yönelik olduğunu ve çok az sayıda daha üst düzeylerde soru hazırlandığını belirlemiştir. Kanık Uysal'ın (2022) 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan sınavları incelediği araştırmada da 5 ve 6. düzeye ilişkin soru tespit edilememiştir.

2022 ve 2023 yıllarını kapsayan bu araştırmada her iki yılda 5. düzeyde birer soruya yer verildiği, 6. düzeyde ise herhangi bir soruya yer verilmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Çiçek ve Dilekçi (2022) 2018, 2019, 2020 ve 2021; Aydın (2022) 2019, 2020 ve 2021; Aktaş (2022) ise 2021 yılında uygulanan LGS Türkçe sorularından 6. düzey ile örtüşen soru tespit edememişlerdir. 5 ve 6. düzeye ilişkin elde edilen sonuçlar ortaokul Türkçe ders kitaplarının PISA çerçevesinde incelendiği çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Benzer (2019) Türkçe ders kitaplarını PISA okuma becerileri çerçevesinde incelemiş ve araştırma sonucunda ders kitaplarındaki soruların %0.5'inin 1c düzeyinde, %36.5'inin 1b düzeyinde, %18.9'unun 1a düzeyinde, %28'inin 2. düzeyde, %10'unun 3. düzeyde, %4.9'unun 4.

düzeyde, %1'inin 5. düzeyde ve %0.1'inin 6. düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada 8. sınıf ders kitabında okuduğunu anlama sorularının büyük bir çoğunluğunun 1, 2 ve 3. düzeyde yoğunlaştığı; soruların sadece %6'sının 4, 5 ve 6. düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bozkurt vd. (2015, s. 296) tarafından Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bir araştırmada PISA'da önemli başarılar elde eden Kore'nin ders kitaplarında yer alan soruların düzeylere oranı ile PISA 2009 okuma becerileri sorularının ağırlıklarının benzerlik gösterdiği; Türkçe ders kitaplarında ise en fazla temel düzey soruların bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve Türkiye'nin PISA okuma becerilerinde düşük puanlar almasının arka planındaki muhtemel sebeplerden biri olarak PISA okuma becerilerinde ağırlıklı bir biçimde (%50) üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen soruların bulunması ile Türk öğrencilerin üst düzey soruların yer aldığı etkinliklere aşına olmaması görüşü ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca Benzer (2019) Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının en çok 1b, 1a ve 2. düzeyde yoğunlaştığını belirtmekte ve PISA 2018 sonuçlarında Türkiye'nin 2. düzeyde OECD ortalamasının üzerinde olmasını Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların düzeyi ile ilişkilendirerek iki sonuç arasında bir uyum olduğunu vurgulamaktadır. Diker Coşkun (2013) ile Altun ve Yıldız (2023) tarafından yapılan çalışmalar da bu görüşü doğrular niteliktedir. Diker Coşkun (2013) tarafından yapılan çalışmada da 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %14.11'inin 1. düzey, %30,58'inin 2. düzey, %23,52'sinin 3. düzey, %16,47'sinin 4. düzey, %9,4'ünün 5. düzey ve 5.88'inin 6. düzey olduğu belirlenmiştir. Altun ve Yıldız'ın (2023) çalışmasında da 8.sınıf ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA yeterlik seviyeleri bakımından %16,2'sinin 1c düzeyinde, %27,2'sinin 1b düzeyinde, %32,4'ünün 1a düzeyinde, %17,5'inin 2. düzeyde, %5,4'ünün 3. düzeyde, %1.3'ünün 4. düzeyde olduğu belirlenmiş; 5 ve 6. düzeyde soru tespit edilememiştir. Ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilen bu çalışmalar, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin büyük oranda 1, 2 ve 3. düzeyde yoğunlaştığını ve ilk üç düzey içerisinde ağırlığın 1 ve 2. düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında incelenen 2022 ve 2023 LGS sorularının ağırlığı büyük oranda 3 ve 4. düzeylerde. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin derslerde çok daha az karşılaştıkları üst düzey beceri gerektiren sorularla sınavda oldukça fazla karşılaştıkları anlamına gelmektedir. Bu bakımdan LGS gibi bir milyondan fazla öğrencinin nitelikli okullara girmek için mücadele ettiği bir sınavda ders kitaplarındaki etkinlikler ile sınav arasındaki soru mantığı ve yeterlik düzeyi uyumsuzluklarının öğrencileri farklı öğrenme materyallerine ve özel kurslara yönlendirme ihtimali de dikkate alınarak ders kitaplarında üst düzey beceri gerektiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

LGS'de PISA OBYD bakımından 6. düzeyde soruların yer almamasının temel sebebinin PISA ve LGS'nin farklı amaçlarla uygulanması olduğu düşünülebilir. Nitekim PISA izleme, LGS ise sınırlı bir süre içinde uygulanan seçme ve yerleştirmeye yönelik bir uygulamadır. PISA'nın 6. düzeyi saklı bilgiler, uzun ve soyut metinler, dış ölçütlerle değerlendirme, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama ve çoklu metinlerle çalışma gibi pek çok unsurunda barındırmaktadır. Dolayısıyla 6. düzeyde sorulacak bir sorunun LGS'de sorulan sorular ile karşılaştırıldığında oldukça uzun olacağı, pek çok bilişsel işlem gerektireceği ve çok fazla zaman alacağı ifade edilebilir. Dilekçi'nin (2023) PISA'ya katılan öğrenciler ile yaptığı görüşmelerde öğrenciler en çok PISA okuma becerileri sorularını cevaplamakta zorlandıklarını, soruları çok uzun bulduklarını ve soruların türleri ile bilişsel süreçlerinin kendilerine farklı geldiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla 6. düzey soruların LGS'de yer almamasının pek çok kabul edilebilir gerekçesi vardır. Ancak LGS'de bu tür soruların sorulamaması üst düzey okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ulusal çapta bir izleme sınavının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. ABİDE projesi bunun için önemli bir adım olarak görülebilir. 09.09.2023 tarih 32304 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023) ile ABİDE "öğrencilerin gerçek yaşam senaryoları üzerinden eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme etme, yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini edinme seviyelerinin il düzeyinde izlenmesi, değerlendirilmesi ve yıllara göre karşılaştırılmasının yapıldığı araştırma" olarak tanımlanmış ve "iki yıllık döngüler hâlinde" uygulamaların gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bu adımın LGS gibi kaygı durumunun ön planda olduğu bir sınavda çeşitli sebeplerle yer verilemeyen üst düzey beceri gerektiren sorulara yer vermek ve öğrencileri bu kapsamda değerlendirmek açısından da önemli katkılar sunacağı düşünülebilir.

Merkezî yerleştirme sınavlarına, öğretmenlerin sorularına ve ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar üst düzey okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan etkinlik ve sorulara yer verilmediğini ya da çok sınırlı bir düzeyde yer verildiğini göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle Türkçe öğretim programları, ders kitapları, öğretmenlerin hazırladıkları sorular ve merkezî sınavlara ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların PISA OBYD bakımından kendi içinde bir tutarlığa sahip olduğu ifade edilebilir. Nitekim öğrenme süreçlerine ilişkin tüm aşamalar ve materyaller öğretim programına dayalı olarak hazırlandığı için gerek ders kitaplarında gerekse sınavlarda üst düzey yeterliklerde çok fazla sorunun olmaması olağan bir durum olarak görülebilir. Sonuç olarak PISA ile değerlendirilmek istenen üst düzey becerilere aslında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da "bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen" şeklinde yer verilmekle birlikte gerek her türlü ders materyalinde gerekse ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlarda Program'da belirtilen bu üst düzey beceriler ile bu becerileri tanımlayan kazanımlara uygun düzey basamaklarında olması gereken sayı ve oranda sorulara yer verilmediği de 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, K. ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. Sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi, 24(1), 90-106.
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2021). Examining Turkish students' views on the reading literacy tasks of PISA 2018 in terms of different variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 125-140.
- Aşıcı, M., Baysal, N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye'de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Aydın, İ. (2022). *Liselere Geçiş Sınavı'nda (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1550-1563.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 595-615.

- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Bozkurt, Ü. B., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 295-313.
- Calp, M. ve Kalkan, M. (2022). Liselere geçiş sınavı Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 880-901.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553.
- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiral, H. ve Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (ss. 567-580). Pegem Akademi.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 22-43.
- Dilekçi, A. (2023). Türk öğrencilerin PISA deneyimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1285-1310.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İstanbul, E. ve Arı, G. (2022). The effect of reading literacy questioning training on Turkish language teacher candidates' PISA-style questions preparation. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 9-19.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Kaya, V. H. (2017). Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 193-207.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(230), 169-193.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu No: 10). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. Ankara. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *PISA 2022*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcY_Y.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı (t.y). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) projesi*. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: <https://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023, 9 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı:32304). Erişim tarihi: 10.09.2023 Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- OECD. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000*. Canada: Unesco Institute for Statistics. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/school/2960581.pdf>
- OECD. (t.y). PISA. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/>
- Öztop, F. ve Toptaş, V. (2022). Matematik başarıları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(1), 12-21.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmanın doğası. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (2. bs., ss. 3-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Şenyıldız, N. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği ve PISA'daki okuma becerileri alanındaki etkisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100.
- Türk PISA ABİDE'nin İlk Sonuçları Açıklandı (2017, Aralık) *Habertürk*. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/turk-pisa-abidenin-ilk-sonuclari-aciklandi-1736700>
- Ural, A. ve Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(2), 214-241.
- Yerli PISA Raporu Abide Yayımlandı: 8. Sınıf Öğrencilerinin Yüzde 16'sı Dört İşlem Yapamıyor (2019, Temmuz). *NTV Haber*. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: <https://www.ntv.com.tr/egitim/yerli-pisa-raporu-abide-yayimlandi-8-sinif-ogrencilerinin-yuzde-16si-dort-isle,2536CbPnok27G2krR3ZcpQ>
- Yerli PISA ABİDE'nin İlk Sonuçları Açıklandı (2017, Aralık), *Cumhuriyet Gazetesi*. Erişim tarihi: 20.08.2023 Erişim adresi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/yerli-pisa-abidenin-ilk-sonuclari-aciklandi-877311>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.

Extended Abstract

Introduction

The OECD (2003, p.5) emphasizes that individuals' ability to access, manage, integrate, evaluate, and reflect on written information are the most significant elements of full participation in modern life and consider reading as a prerequisite for success. Additionally, in accordance with the OECD (2003, p.36), literacy skills empower individuals to comprehend and comply with documents such as laws and contracts, aiding their integration into the state system as responsible citizens. These skills also improve mental development, enable adaptation to social norms and enhance economic prosperity. Consequently, reading proficiency not only ensures academic achievement, but also contributes to the adoption of social norms, equal access to citizenship rights, and overall improved welfare.

The importance of reading skills as a key indicator for the future economic and social well-being of nations, given their impact on academic success and civic awareness, has highlighted the necessity for these skills to be measurable and comparable at an international level. This need is underscored by programs like PISA, which aims “to assess students’ ability to apply their school-acquired knowledge in real-life situations” (MoNE, 2022, p.1). According to PISA, reading skills are defined as “students’ capacity to understand, use, assess, reflect, and engage with texts presented in diverse formats in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society” (MoNE, 2022, p.3). The PISA’s perspective on reading skills and its targeted outcomes coincide closely with the objectives of the Turkish education system’s curricula in various respects.

The results at higher proficiency levels in international assessments such as PISA and national education reports have captured the attention of educators, researchers, politicians, and media in Turkey on high-level skills and their corresponding learning domains. In the context of reading skills analyzed through PISA, these proficiency levels were categorized as 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, and 6. Studies conducted within the framework of PISA Reading Proficiency Levels (RPL) are crucial because they focus on elements that directly engage students and form the fundamental dynamics of learning processes. These studies also assessed the quality of input in the learning process and made predictions about potential learning outcomes. Therefore, it is crucial to assess the 2022 and 2023 High School Entrance Examination (LGS) questions in the context of PISA Reading Proficiency Levels (RPL) to comprehend the changing patterns in central examinations over the years. The objective of this study is to analyze Turkish questions from the 2022 and 2023 LGS exams using the PISA Reading Proficiency Levels framework and identify the specific proficiency levels with which these questions overlap. To fulfill this purpose, this study focused on the following questions:

1. How are the 2022-LGS Turkish questions assessed in terms of the PISA Reading Proficiency Levels?
2. How are the 2023-LGS Turkish questions assessed in terms of the PISA Reading Proficiency Levels?

Method

This research was conducted with the objective of examining LGS Turkish questions from 2022 and 2023 in relation to PISA RPL, employing a basic qualitative research approach. Basic qualitative research, commonly utilized in educational studies, involves the collection of data through methods such as interviews, observations, or document analysis, aligning with the research’s theoretical framework. The data were then interpreted to reveal their meanings (Merriam, 2015). In this study, the basic qualitative research design was chosen because the aim was to uncover the significance of LGS Turkish questions within the context of PISA reading skills. Consequently, the data obtained through document analysis were subjected to descriptive analysis.

This study focused on the Turkish questions asked in the LGS exams of 2022 and 2023. Patton (2018, p. 4) outlined three primary methods for qualitative data collection: in-depth, open-ended interviews (1), direct observation (2), and written documents (3). Merriam (2015, p. 131) stated that documents can be written in visual, physical, or digital formats. The LGS, a central selection and placement exam, has been conducted in a printed format since 2018, with its questions officially accessible on the Ministry of National Education’s website. The LGS questions analyzed in this study were accessed from www.meb.gov.tr. The Turkish section of the LGS consists of 20 questions. The primary aim of this study was to compare the 2022 and 2023 LGS questions with PISA RPL. Therefore, questions other than those prepared to evaluate reading comprehension skills were not included in the study. Consequently, questions related to spelling, punctuation, and grammar were excluded from the study.

Discussion and Conclusion

Based on the study results, the 2022-LGS Turkish questions were distributed as follows: 20% at Level 1a, 6.67% at Level 2, 46.67% at Level 3, 20% at Level 4, and 6.67% at Level 5. By contrast, the 2023-LGS Turkish questions had different percentages: 11.76% for Level 1a, 11.76% for Level 2, 52.94% for Level 3, 17.65% for Level 4, and 5.88% for Level 5. When comparing the 2022 and 2023-LGS questions based on the PISA RPL, a significant change was observed at two levels. Specifically, the proportion of questions at Level 1 decreased by nearly half in 2023 compared to 2022, while the proportion of questions at Level 2 nearly doubled.

This study determined that questions at levels 1b and 1c, as well as level 6, were not included in either 2022 or 2023. The findings concerning levels 1b and 1c coincide with the results of the studies that analyzed LGS Turkish questions in 2018, 2019, 2020, and 2021 (Aktaş, 2022; Batur et al., 2019; Çiçek and Dilekçi, 2022).

This research, conducted during 2022 and 2023, found that a single question at level 5 was included in both years, while no questions were included at level 6. Similarly, Çiçek and Dilekçi (2022) in 2018, 2019, 2020, and 2021, Aydın (2022) in 2019, 2020, and 2021, and Aktaş (2022) in 2021 could not identify any 6th-level-questions. The results related to Levels 5 and 6 were also highlighted in studies examining secondary school Turkish textbooks using the PISA framework (Altun & Yıldız, 2023; Benzer, 2019; Bozkurt et al., 2015; Diker Coşkun, 2013).

Research on central placement exams, teachers' questions, and textbooks has revealed a lack of activities and questions designed to assess advanced reading skills, either absent or included only to a minimal extent. Given these data, it can be concluded that there is internal consistency among the Turkish curricula, teacher-generated questions, and central exams in terms of PISA RPL.

Ekler**Ek-1. Soru İnceleme Formu**

Soru Numarası	İş ve İşlemler	OBYD	Gerekçe

Ek-2. PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri Özet Tanımları (MEB, 2022)

1c	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metnin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgi ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metnin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
2	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metnin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmemesi durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metnin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.
3	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metnin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.
4	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirebilirler.
5	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.
6	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.



Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*

*Büşra KIRAZ AYVERDİ***
*Mehmet KURUDAYIOĞLU****

Öz

Şiir, Türkçe dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde okutulması gerektiği belirtilen, ders kitaplarında da yeri olan bir metin türüdür. Şiir türünün öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu türe karşı ilgisizliklerinin ve ön yargılarının mevcut olduğu zikredilmektedir. Bu çalışmanın amacı şiir türünün Türkçe Eğitimindeki yerini Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışma durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve üçgenleme stratejisinden yararlanılarak çalışmada veri çeşitliliği sağlanmıştır. Çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkmış 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri Google Formlar uygulamasında hazırlanan yarı yapılandırılmış Şiir Öğretimine İlişkin Görüş Formu ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda şiirin bir tür olarak Türkçe Eğitimi süreç ve materyalleriyle yeterince bütünleştirilemediği ve Türkçe öğretmenlerinin şiire ve öğretimine önem vermekle birlikte bu alanda birtakım yetersizlikler yaşadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe Eğitiminde şiir öğretiminin yeri ve önemine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Şiir, şiir öğretimi, Türkçe Eğitimi

Evaluation of Poetry Teaching in Turkish Language Education in Terms of Curriculum, Textbooks and Teachers' Views

Abstract

Poetry is a type of text that should be taught at every grade level in the Turkish language curriculum and has a place in the textbooks. In the studies on the teaching of poetry, it is mentioned that both teachers and students have indifference and prejudices against this genre. The aim of this study was to evaluate the place of poetry in Turkish Language Education in line with the Turkish language curriculum, Turkish language textbooks and Turkish language teachers' opinions. In the study conducted with the case study method, 2019 Turkish Language Curriculum, textbooks of Grades 5, 6, 7 and 8 published by the Ministry of National Education and the views of Turkish language teachers were examined. The study group consisted of 21 teachers working in lower secondary schools affiliated to the Ministry of National Education, determined by convenience sampling method. Views of teachers were collected online with a semi-structured View Form on Poetry Teaching prepared in Google Forms application. As a result of the study with data diversity

* Bu çalışma 20-22 Ekim 2022 tarihlerinde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde düzenlenen XIV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Ankara, mkurudayioğlu@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0447-5236.

provided, it was understood that poetry as a genre was not sufficiently integrated into Turkish Language Education processes and materials. Some suggestions were made regarding the place and importance of poetry teaching in Turkish Language Education.

Keywords: Poetry, teaching poetry, Turkish language education

Giriş

Bildirişim, seslerin, sözcüklerin ve tümcelerin münferit varlığından değil, bunların birleşiminden doğar. Dolayısıyla bütün bu unsurların birleşiminin bir neticesi ve dilin en üst düzey birimi olan metin, insan bildirişiminin temel birimi olarak karşımıza çıkar. Bireyler, iletişimsel amaçlarına ve bulundukları bağlamın özelliklerine uygun olarak seçtikleri farklı dil öğeleriyle metinler oluştururlar ve bu metinler aracılığıyla bildirişim kurarlar (Dilidüzgün, 2021, s.21). İletişimsel amaç ve bağlam doğrultusunda metnin dilsel ve yapısal özelliklerinin farklılaşmasında ise metin türü etkili olur. Amacı, biçimi ve içeriği ortak bir söylem topluluğunca paylaşılan, iletişimsel bir yapı olan metin türü, iletişimsel işlev doğrultusunda belirginleşerek metnin şematik yapısını şekillendirir (Dilidüzgün, 2021; Swales, 2004). Bir başka deyişle metin türü, bir iletişim amacı ve bağlam doğrultusunda dilsel, dil bilgisel ve metinsel yapı öğelerini şekillendirerek metni bildirişimin temel birimi hâline getirir. Dolayısıyla farklı metin türlerinin ortaya çıkmasında iletişimsel işlev ve bağlamın önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Şiir, iletişimsel işlevi ve yapısal özellikleri bakımından diğer türlerden farklılık arz eden bir metin türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu farklılığın temel kaynaklarından biri şiirin kendine has bir dil dünyasına sahip olmasıdır. Konuşma dili, daha çok iletişime ve bir anlam uzlaşması dahilinde bir şeyleri belli şekilde işaret etmeye yönelik kullanılırken şiir dilinde olağan dil öğeleri orijinal ve yaratıcı bileşimlerle bir araya getirilerek yeni anlam alanları açılır. Şiir, dil öğelerine yeni çağrışımlar yükleyerek meydana getirdiği özgün imge, tasarım, çağrışım ve benzetmelerle yeni bir iletişim yolu oluşturarak dilin zihindeki düz akışına müdahale eder ve kendi gerçeklik düzlemini oluşturur (Aksan, 2016; Doğan, 2022). Bu anlamda şiirde esas anlamın *düzanlam* değil çağrıştırılan anlam, yani *yananlam* olduğunu söylemek mümkündür. Erkman-Akerson (1987), dilde anlamlamanın *düzanlam* ve *yananlam* olmak üzere iki katı bulunduğu bahsetmektedir. Buna göre kavram düzleminde yer alan *düzanlam*, göstergenin göndermede bulunduğu gerçek dünya nesnesini ve olgusunu işaret eden anlam katıdır. *Yananlam* katında ise göstergenin gösterilen boyutu yeni bir göstergenin gösterenine dönüşerek bambaşka bir kavramı işaret eder hâle gelir. Söz konusu iki kavramı Yahya Kemal Beyatlı'nın Sessiz Gemi şiirinde geçen "rıhtım" kelimesi üzerinden aşağıdaki gibi örneklendirmek mümkündür (Erkman-Akerson, 1987):

1. Gösterge:	/r/ /ı/ /h/ /t/ /ı/ /m/	Gösteren
	/RIHTIM/ (Denizle karanın kesiştiği yer)	Gösterilen
	↓	
2. Gösterge:	/RIHTIM/ (İki zıt şeyin kesiştiği yer)	Gösteren
	RIHTIM (Hayatla ölümün kesiştiği yer)	Gösterilen

Şekil 1. Düzanlam ve Yananlam Katları

Şekil 1’de görüldüğü üzere *düzanlam* katında /rıhtım/ sözcüğü, gösterileni “denizle karanın kesiştiği yer” kavramı olan bir göstergedir. *Yananlam* katında ise RIHTIM kavramı, bir göstereni ve gösterileni olan yeni bir gösterge oluşturur. Buna göre birinci göstergenin gösterileni, ikinci göstergede gösteren konumuna geçmekte ve bir boyutu alınarak kavram başka bir şeye dönüştürülmektedir. Kısacası *yananlam* düzeyindeki işleyiş dilde figüratif yapıyı ortaya çıkarmakta, mecazlı ve örtülü anlamlara sahip dil yapılarının üretimi *yananlam* düzeyinde gerçekleşmektedir (Erkman-Akerson,

1987). Böylelikle şairler, şiirlerinde olağan dil öğelerine çağrışımsal anlamlar yükleyerek yeni bir dizge üretebilmektedir. Dolayısıyla şiirin gösteren ve gösterilen arasında kurduğu bu özel bağlantılar açısından hem gündelik dilden hem de diğer yazınsal türlerden ayrılan bir tür olduğunu söylemek mümkündür.

Şiir, kendine has bir dil dünyasına sahip olmanın yanı sıra taşıdığı iletişimsel işlev açısından da farklılık arz eden bir türdür. Aksan'a (2016) göre şiirin esas amacının heyecan verme ve etkileme olduğu düşünülerek iletişimsel bir işlevinin olmadığı kanısına varılması yanlıştır. Esasen şiir, şiirsel ve anlatımsal olmak üzere iki yönlü iletişimsel işleve sahiptir. Sözlü iletişimde gerçekleşen altı temel dil işlevinden biri olan şiirsel işlev, bildirinin kendisine yönelik olduğu, bir başka deyişle dil kullanımının odak noktasının yine mesajın kendisi olduğu bir dil işlevidir. Bütün şiirlerde baskın işlev olan şiirsel işlevde dil göstergelerinin gösteren yanı öne çıkarılarak dinleyicide/okuyucuda çeşitli çağrışımlar uyandırılmaya çalışılır. Diğer bir ifadeyle şiirsel işlevde şairin ne söylediğinden ziyade onu nasıl söylediği önem kazanır (Jakobson, 1960). Öte yandan bir şair, sanatsal kaygısının yanı sıra yaşadığı ruhsal bir durumu, yaşantıyı, duygu ve düşüncelerini okuyucuya/dinleyiciye iletirken şiirsel dili ve şiiri aracı kılar. Dolayısıyla belirli duyguları öznel bir bakış açısıyla ifade etmeyi ve okuyucuda/dinleyicide bu duyguları uyandırmayı amaçlayan şiirlerin -şiirsel işlev baskın olmakla birlikte- anlatımsal bir işlev de yüklendiğini söylemek mümkündür (Aksan, 2016; Dilidüzgün, 2021; Günay, 2017). Buna göre şair, şiir aracılığıyla okuyucularla iletişime geçerek onlara bir şeyler anlatır ve bu iletişimin bir neticesi olarak onlarda bir heyecan ve duygulanım etkisi yaratır. Yani okuyucuda ortaya çıkan heyecan ve duygulanım şiirin tek amacı değil, bir nevi şiirsel iletişimin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak karşımıza çıkar.

İnsan zihni ve düşünce sistemi açısından değerlendirildiğinde şiir, temeli beynin mecazlı dili işleme ve üretme kapasitesine dayanan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Aguasaco (2014, s.7-9), insanlık tarihinde şiirin ortaya çıkışının nörolojik temellerini akustik taklide dayandırmaktadır. Buna göre organizma, tehlikeli bir duruma düştüğünde, örneğin bir saldırıya uğradığında hissettiği korku ve acıyla saldırganı uzaklaştırmak için keskin bir çığlık atar. Bu keskin *çığlık*, saldırgan tarafından tehlike *işareti* olarak anlaşıldığı andan itibaren -kazara da olsa- ön metafor doğar. Tehlikeden kurtulan organizma ve türü, daha sonrasında acı duymayı beklemeksizin tehlikeyi önlemek amacıyla gürültüden yararlandığında, yani gerekli tepkiyi etki anından önce verebildiğinde, bu durum ilgili tecrübeyi sembolik bir araca dönüştürebildiklerini, yani ifade edici iradeyle bir metafor oluşturabildiklerini gösterir. Etki ve tepki arasındaki bağlantıda yaşanan bu kopuş, dil sistemlerinin, dolayısıyla şiirin büyük patlamasıdır. Hominidler, gırtlak kaslarının da gelişmesiyle birlikte ses üretimi ve manipülasyonu yaparak hafıza, müzik ve şiiri bütünleştirirler. Yani şiir, işlevi muhafaza ve aktarım olan, meta-sinyallerin ve sembolik araçların ritim ve tekrar yoluyla hafızada muhafaza edildiği ve zihinler arası aktarımının sağlandığı kolaylaştırıcı bir iletişim biçimi olarak ortaya çıkar (Aguasaco, 2014, s.7-9). Öte yandan Ramachandran (2022), şiir dilinin temel unsurları olan eğretileme kullanımı ve örtülü analogileri çözebilme becerilerimizin beynimizdeki farklı birimler arasında yapılan çapraz duyuşal soyutlamalara dayandığını, söz konusu soyutlamalarda ise beynin evrimsel sürecinin mühim bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Buna göre arboreal primat atalarımızın birbirleriyle iletişim kurabilmeleri ve ağaç dallarını kavrayabilmeleri için ağaçların gövde ve dallarıyla ilgili göze ulaşan dikey görsel verilerin kaslar ve eklemlerden gelen veriler ve beden mekânda nerede bulunduğu algısı gibi verilerle uyum sağlamaları gerekmiştir. Bu bağlamda duyuşal ve motor haritalar arasındaki uyumu sağlamak üzere yapılan bu düzenlemelerin birimler arası soyutlama yetimizin evrimleşmesini tetiklemiş olabileceği düşünülmektedir. Ramachandran'a (2022) göre beyinde görme, dokunma ve işitme lobları arasında, tüm duyuşal birimlerden veri alınabilecek stratejik bir alanda konumlanan Inferior Parietal Lobcuk (IPL), bu üç duyu arasında kurulan çapraz duyuşal soyutlamaları mümkün kılıyor olabilir. Buna göre IPL'deki görme, dokunma ve işitme alanları arasında kurulan birimler arası soyutlama mekanizması, hem çapraz-duyuşal eğretilemelerin (acı söz, çiğ renk vb.) hem de genel olarak eğretileme üretmenin önünü açmış olabilir. Öyle ki beyinlerinin sol IPL bölgesinde hasar olan kişilerin eğretilmeleri anlama yetilerini kaybettiği, ayrıca son derece yalın ve düz bir düşünme biçimine sahip oldukları bilinmektedir. Bu durum, IPL'nin ve angular girusun çapraz duyuşal çağrışımları ve soyutlamaları kontrol etmek ve çağrışımsal düşünce üretimini sağlamak üzere evrimleşmiş olabileceğini işaret etmektedir (Ramachandran, 2022, s.148-184). Diğer taraftan dilin doğanın temsilini sağlayan bir sistem olması

günlük dili hem deyimisel hem de yeni metaforlarla doldurmaktadır. Çünkü insanın düşünme süreci, kendileriyle düşündüğü ve eylemde bulunduğu kavramlar sistemi büyük ölçüde metaforiktir. Linguistik bir ifade olarak metaforlar da kişinin kavram sisteminde halihazırda bulunduğu için mümkün olmaktadır. Bir başka deyişle dilin metafor üretebilme kapasitesi vardır çünkü dil, temsili doğası hasebiyle, zaten mecazlı bir yapı teşkil eder (Lakoff ve Johnson, 2005; Daşcıoğlu, 2015; Riddell, 2016). Mecazi dili beynimizde nasıl işlemlediğimize yönelik yapılan çalışmalarda metaforların yorumlanması sürecinde beyindeki semantik veya dilsel alanlara ek olarak sensorimotor alanlarının aktive olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, duyuşal dünyada eyleme geçmek için gerekli temsili çerçevelerin duyuşal motor temsilleri olmayan, soyut kavramlara dayandırıldığını gösterir niteliktedir (Riddell, 2016). Dolayısıyla şiirin önemli bir boyutunu teşkil eden metaforların ve eğretilmelerin yalnızca yeteneği olan büyük yazar ve şairler tarafından üretilen, olağan dışı dil unsurları olmadıklarına, her insanın düşünce ve kavram sisteminde bu unsurların, dolayısıyla şiirin doğal bir yeri olduğuna dair yorum getirmek mümkündür.

Dil eğitiminde metinler, dilin farklı kullanım örneklerini teşkil etmek suretiyle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir bağlam ve uygulama alanı oluştururlar. Bu anlamda Türkçe Eğitimi sürecinde öğrencilerin dil becerilerini, bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerini destekleyecek nitelikte bilimsel ve edebî metinlere başvurulması önem arz eder. İnsanın duyduğu coşku ve heyecanı dile getirme ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkan şiir (Aktaş, 2011), Türkçe Eğitimi sürecinde mutlaka başvurulması gereken edebî metin türlerinden biridir. Çünkü şiir, dilin en güzel hâliyle kullanıldığı ve öğrencilerin kelimeleriyle, sesleriyle kolayca oynayabildiği bir tür olduğu için dil öğretiminde kullanımı özellikle uygundur (Perfect, 1999). Ana dilimizin zenginliğini ve imkânlarını en estetik hâliyle ortaya koyan şiirler, özellikle öğrencilerde dil farkındalığı oluşturmak açısından kıymetli kaynaklardır. Şiirler, sesleri ve sözleriyle hem kulağa hem göze hem zihne hitap ederek anlama becerilerinin gelişimine, duygu ve düşünceleri ifade etmenin yeni ve bambaşka bir yolu olarak ise anlatma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur. Diğer taraftan şiirin son derece eksilteli bir tür olmasından mütevellit okuyucuların hem bilişsel hem duyuşsal anlama ulaşabilmek için verilen bilgilerin çok daha ötesine geçmeleri, şiirin anlamı hakkında hipotezler geliştirmeleri gerekir (Bailey, 1989). Dolayısıyla dil göstergelerinin mecaz ve metaforlarla yoğrulduğu, kısa ve özlü bir anlatımı içeren bu edebî tür ile meşgul olan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri olumlu yönde etkilenebilir. Ayrıca şiirin öğrencilere sunduğu estetik duyarlılıklar dünyası hem kendilerine hem de dünyaya yönelik bir farkındalık kazanmalarını sağlayabilir. Kısacası şiir, öğrencilerin hem dil becerilerini hem düşünme becerilerini hem de duyuşsal becerilerini geliştirebilecek kıymetli bir edebî tür olarak değerlendirilebilir.

Şiirin öğretim sürecindeki yerinin anlaşılabilmesi için öğrenci ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi gereklidir. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği bazı çalışmalarda öğrencilerin en az okudukları türlerden birinin şiir olduğu tespit edilmiştir (Deniz, 2015; Bayat ve Çetinkaya, 2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği çalışmalarda da diğer türlere nazaran şiirin daha az okunduğu tespit edilmiştir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015; Altunbay ve Demir, 2020). Öte yandan ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında yazmayı en az tercih ettikleri türün de şiir olduğu tespit edilmiştir (Tekşan ve Süğümlü, 2019). Bu durumun ışığında gerek öğretmenlerde gerekse öğrencilerde şiire yönelik ilgisizlik ve isteksizliğin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Ana dili eğitimi açısından önemli bir kaynak olan şiire yönelik bu olumsuz tutumun sebeplerinin irdelenmesi elzemdir. Öte yandan söz konusu olumsuz tutumun sebeplerinin anlaşılabilmesi için öğretim sürecinin temel materyalleri olan ders kitapları ve Türkçe dersi öğretim programının da şiir türü açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe Eğitimi alanında şiir öğretiminin yerini öğretim programı, ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe dersi öğretim programında şiir türüne yönelik ne tür kazanımlar yer almaktadır?
2. Türkçe ders kitaplarında şiir türüne yönelik ne tür etkinlikler yer almaktadır?
3. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin algı ve görüşleri ne yöndedir?
 - a. Türkçe öğretmenleri şiir öğretimi ifadesinden ne anlamaktadır?

- b. Türkçe öğretmenleri şiir okuma/tartışma ve şiir yazma çalışmalarına ne derece önem vermektedir?
- c. Türkçe öğretmenleri şiir çalışmaları ile dil becerileri arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır?
- d. Türkçe öğretmenleri derslerinde ne gibi şiir çalışmaları yapmaktadırlar?
- e. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorun ve endişeler nelerdir?
- f. Türkçe öğretmenlerinin lisans ve lisansüstü eğitimleri boyunca şiir öğretimine yönelik eğitim alma durumları ve bu yöndeki değerlendirmeleri nedir?
- g. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimi konusundaki öz yeterlilik algıları ne yöndedir?
- h. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimini destekleme açısından ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir veya daha fazla olaya, duruma, bireye, gruba veya sosyal ortama ilişkin etkenlerin belli amaçlar doğrultusunda, derinlemesine ve sistematik olarak incelendiği bir yöntemdir (Tekindal, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması, amaçları bakımından üç kategoride ele alınabilir. Bu kategorilerden biri olan değerlendirme odaklı durum çalışması, “ilgili projelerin, eğitim programlarının, sistemlerin veya başka örnek olayların analiz yapıldıktan sonra bu durumlar hakkındaki değerlendirmelerin ilgililerle paylaşılmasını gerektirir” (Tekindal, 2021, s.507). Durum çalışmasının farklı desenleri vardır. Bu desenlerden biri olan iç içe çoklu durum çalışmasında birden fazla ve farklı analiz birimleri vardır, diğer bir ifadeyle bir durum kendi içinde birden fazla alt birime ayrılarak derinlemesine incelenir (Uçan, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada Türkçe Eğitimi alanında şiir öğretiminin yeri ve niteliği öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirileceğinden araştırmanın değerlendirme odaklı, iç içe çoklu durum deseniyle tasarlanması uygun bulunmuştur.

İnceleme Nesnesi/Araştırma Grubu

Çalışmanın inceleme nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları oluşturmaktadır. Kitaplara ait künye bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.

İnceleme Nesnesi

Sınıf Seviyesi	Ders Kitabı
5. Sınıf	Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
6. Sınıf	Erkek, G., Duru, K., Pastutmaz, M., Ceylan, S. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
7. Sınıf	Akgül, A., Uysal, A., Karadaş, D., Gürcan, E., Karahan, İ., Demirer, N. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde “araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.123). Çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 21 Türkçe Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

Mesleki Tecrübe Süresi (s: Sıklık)	Eğitim Seviyesi (s: Sıklık)	Cinsiyet (s: Sıklık)
1-3 Yıl (s: 8)	Lisans (s: 14)	Kadın (s: 16)
4-6 Yıl (s: 8)	Yüksek Lisans (s: 6)	Erkek: (s: 5)
7-9 Yıl (s: 2)	Doktora (s:1)	
10+ (s: 3)		

Tablo 2’den hareketle öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin 1-3 ve 4-6 sene arasında yoğunlaştığı, öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim seviyesinin lisans düzeyinde olduğu ve katılımcıların çoğunluğunun kadın öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmının verileri doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. *“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Çalışma kapsamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları şiir öğretimi bakımından inceleneceğinden doküman incelemesi tekniğine başvurulması uygun bulunmuştur.

Araştırmada başvurulacak bir diğer veri toplama tekniği standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğidir. Bu teknikte dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi soru görüşülen her bireye aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.132). Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri Google Formlar uygulamasında hazırlanan yarı yapılandırılmış Şiir Öğretimine İlişkin Görüş Formu ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olan form çalışma grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmının verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, çeşitli bilgi kaynaklarının (sözlü, yazılı, basılı, görüntülü vb.) çözümlenmesi yoluyla toplanan verilerin kavramsallaştırılmasını, ortaya çıkan kavramlar ışığında mantıklı bir şekilde düzenlenmesini ve bu doğrultuda veriyi açıklayan temaların belirlenmesini kapsar (Tekindal, 2021, s.527; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.242). Bir başka deyişle içerik analizinde verilerdeki örüntüleri belirleme, kodlama ve etiketleme işlemleri yapılarak ilgili materyalde neyin veya nelerin önemli olduğu analiz edilir (Tekindal, 2021, s.529). Bu çalışmada hem öğretim materyallerindeki şiir öğretimine ilişkin kazanım ve uygulamalar hem de Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimine yönelik algı ve görüşleri analiz edilerek Türkçe Eğitiminde şiir öğretiminin yerine ilişkin sonuçlara varılacağından içerik analizi yöntemine başvurulması uygun bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için üçgenleme stratejisinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, birden fazla veri toplama yöntemine, birden fazla veri kaynağına, birden fazla araştırmacıya ve birden fazla teoriye başvurularak veri çeşitliliğinin sağlandığı ve araştırmanın güvenilirliği ile iç geçerliliğinin desteklendiği bir stratejidir (Merriam ve Tisdell, 2015, s.245). Bu araştırmada veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi için doküman incelemesi tekniğiyle ders kitapları ve öğretim programı incelenmiş, görüşme tekniği aracılığıyla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Böylelikle veri çeşitliliği sağlanarak araştırmanın bulgu ve yorumları birden fazla veri kaynağıyla 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.08.2022
Belge sayı numarası= 2022-735

Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında metin türleri bilgilendirici, hikâye edici, şiir olmak üzere üç ana biçim altında toplanmıştır (MEB, 2019, s.17). Şiirin sınıf seviyelerine göre dağılımı programda şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 3.

Öğretim Programında Şiirin Seviyelere Göre Dağılımı

Şiir	1	2	3	4	5	6	7	8
Mânî/Ninni	+	+	+	+				
Şarkı/Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme/Sayısmaca/Bilmece	+	+	+	+				

Tablo 3 incelendiğinde mânî, ninni, şarkı, türkü, tekerleme, sayısmaca ve bilmecenin şiir türü olarak kabul edildiği; bunların dışında kalan türlerin ise “şiir” şeklinde isimlendirildiği görülmektedir. Ayrıca mânî, ninni, tekerleme, sayısmaca ve bilmecenin ilköğretim dördüncü sınıf seviyesine kadar okutulmasının; şarkı, türkü ve şiirin ise tüm sınıf seviyelerinde okutulmasının belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle şiirin tüm sınıf seviyelerinde okutulması gereken önemli bir tür olarak değerlendirildiği ancak bir tür olarak şiirin kendi içinde sınıflandırılmasında problem yaşandığı anlaşılmaktadır.

Öğretim programında şiire yönelik aşağıdaki kazanımlar yer almaktadır:

Tablo 4.

Şiir Türüne Yönelik Kazanımlar

Sınıf	Kazanım
1-4. Sınıf	T.1.3.8. Şiir okur. (Kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk ... kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.) T.2.3.16. Metin türlerini tanıır. (Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.) T.2.4.2. Şiir yazar. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. (Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.) T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.) T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilmelidir.)
5-8. Sınıf	T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.) T.5.4.1. Şiir yazar. T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar. (Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.) T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.)

Tablo 4'te yer alan kazanımlar listelenirken öğretim programında her sınıf düzeyinde tekrarlayan kazanımlar ayrıca yazılmamış, farklılık teşkil eden kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 4'ten hareketle programda şiir türüne yönelik önerilen çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Kısa şiirler ve İstiklal Marşı'nı okuma ve ezberleme (1. Sınıf-4. Sınıf)
- Şiir türünü tanıma ve ayırt etme (2. Sınıf-4. Sınıf)
- Şiir türüne uygun okumalar yapma (4. Sınıf-8. Sınıf)
- Şiirin şekilsel özelliklerini belirleme (6. Sınıf)
- Şiir yazma (2. Sınıf-8. Sınıf)
- Yazılan şiiri paylaşma (4. Sınıf-7. Sınıf-8. Sınıf)

İlgili kazanımlar ve çalışma başlıkları incelendiğinde şiir çalışmalarının okuma ve yazma alanlarına yönelik olduğu, dinleme ve konuşma alanları kapsamında şiire yer verilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca programda kolay bir beceri olmayan şiir yazma becerisine yönelik aşamalı bir öğretim süreci tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin şiir okumaya yönelik ayrıca bir kazanıma yer verilmediği, türe uygun okuma kazanımı başlığı altında şiirlere değinildiği görülmektedir. Şiirin şekilsel özelliklerini açıklama ve yazdıklarını paylaşma çalışmalarına ise belli sınıf seviyelerinde yer verildiği anlaşılmaktadır. Bütün bu durumlar Türkçe dersi öğretim programında önemli bir tür olarak değerlendirilse de şiire yönelik bütüncül ve aşamalı bir öğretim sürecinin izlenmediğini düşündürür niteliktedir.

Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Ders kitaplarında şiir öğretimine yönelik nasıl bir yaklaşım izlendiğinin anlaşılması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış, Talim Terbiye Kurulunca 5 sene süreyle öğretim materyali olarak kabul edilen dört ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan şiir metni sayıları ve hangi şairlerin şiirlerine yer verildiğiyle ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.

Ders Kitaplarında Yer Alan Şiir ve Şairler

Ders Kitabı	Şiir Sayısı	Şairler
5. Sınıf	8	Cahit Sıtkı Tarancı, Cahit Zarifoğlu, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Abdurrahim Karakoç, Mehmet Necati Öngay, Hasan Ali Yücel, Atilla İlhan, Gülten Akın
6. Sınıf	4	Yusuf Yanç, Bestami Yazgan, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Bahtiyar Vahapzade
7. Sınıf	5	Aşık Veysel Şatıroğlu, Halit Fahri Ozansoy, Yavuz Bülent Bakiler, Cahit Sıtkı Tarancı, Ziya Osman Saba
8. Sınıf	5	İlhan Geçer, Atilla İlhan, Aşık Veysel Şatıroğlu, Cahit Külebi, Nazım Hikmet

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında 8 tema boyunca yer alması gereken 40 metnin içinde şiir metinlerine görece daha az yer verildiği, şiir metinlerinin tercihinde ise Türk edebiyatının büyük şairlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Şairlerin arasında yalnızca Cahit Zarifoğlu (Anlamak-5. sınıf) ve Mehmet Necati Öngay'ın (Kitabın Serüveni-5. sınıf) çocuk şairi olduğu anlaşılmaktadır.

Dört seviyedeki ders kitaplarının tamamında şiir metinleri kapsamında yapılan çalışmaların dağılımı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 6.

Ders Kitaplarındaki Şiir Metni Çalışmalarının Dağılımı

Çalışma	Sıklık
Metin Altı Soruları Cevaplama	20
Söz Varlığı Çalışmaları (Bilinmeyen kelime, bulmaca, kavram alanı, deyimler, yabancı kelimeler, anlam eşleştirme)	19
Ana Duygu, Konu ve Tema Tespiti	13
Şiir Yazma (Kelime ve kavram havuzundan hareketle, görsellerden hareketle, akrostiş)	12
Söz Sanatı Tespiti	7
Başlık Önerme	6
Metinler Arası Çalışma (Başka bir metinle, görselle vb. karşılaştırma, ilişkilendirme)	5
Sözcükte Anlam Çalışmaları (Eş Anlam, Zıt Anlam, Gerçek Anlam, Mecaz Anlam)	3
Şiir Ezberleme ve Seslendirme	2
Çağırışım Listeleme	2
Çıkarımda Bulunma	2
Cümlede Anlam	1
Şiir Dinleme ve Boşlukları Doldurma	1
Noktalama İşaretlerini Tamamlama	1
Şiirin Devamını Tahmin Etme	1
Değerlendirme	1

Tablo 6 incelendiğinde ders kitaplarında şiir metinleri kapsamında en çok metinle ilgili metin altı soruların cevaplanması, söz varlığı çalışmaları, ana duygu, tema ve konu tespiti ve şiir yazma çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Genel anlamda ders kitaplarında “söz varlığı çalışması, metin altı sorularının cevaplanması, konu, tema ve ana duygu tespiti, söz sanatlarının tespiti (varsa), şiir yazma (varsa)” çalışma düzeninin takip edildiği görülmüştür. Bu düzenden hareketle şiir çalışmalarının yeterince çeşitlendirilemediğini, birbirini tekrarlar nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Şiir Öğretimi İfadesine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların Görüşme formunun birinci sorusu olan: “Şiir öğretimi ifadesinden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların kategorilere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 7.

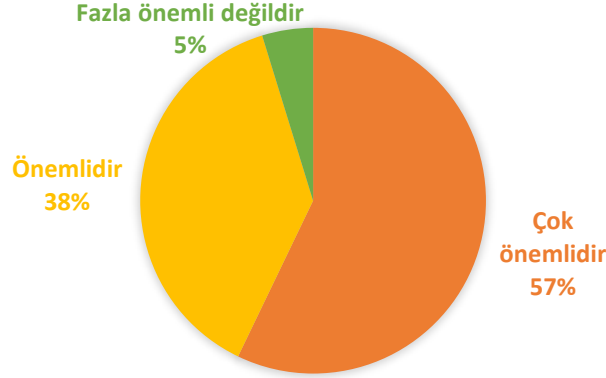
Şiir Öğretimi Nedir?

Kategori	Sıklık
Anlam ve Yapı Çözümleme	7
Duygu ve Düşünceleri İfade Etmeyi Öğretme	3
Estetik Zevk Kazandırma	3
Şiir Ezberleme	2
Şair-Eser-Dönem İlişkisi Kurma	2
Şiir Dilini ve Üslubunu Öğretme	2
Şiire Yönelik Farkındalık ve İlgi Uyandırma	1
Müzikalite Öğretimi	1
Şiirin İnceliklerini Öğretme	1
Şiir Değerlendirme	1
Disiplinler Arası Etkileşim Kurma	1
Şiirden Hedef Odaklı Yararlanma	1
Şiirle İlgili Kazanımları Uygulama	1

Tablo 7’den hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun şiir öğretimini şiiri anlamsal ve yapısal olarak çözümleme, öğrencilere şiir aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı tanıma ve öğrencilerde estetik zevk uyandırma öğretimi şeklinde tanımladığı söylenebilir.

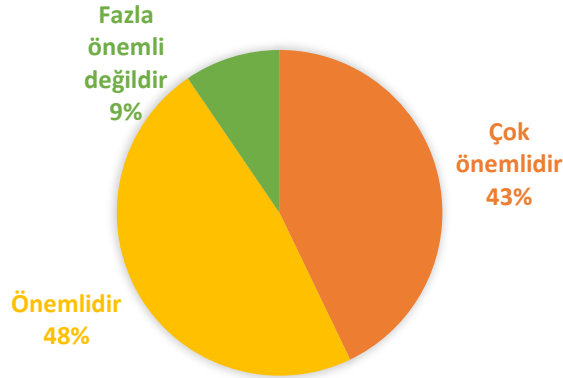
Öğretmenlerin Şiir Okuma ve Yazma Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

Katılımcılardan Görüşme formunun ikinci ve üçüncü soruları olarak: “Bana göre ana dili eğitiminde şiir okuma ve tartışma/şiir yazma çalışmaları... (Cümleyi size en uygun seçeneği işaretleyerek tamamlayınız.)” ve “Çünkü... (Bir önceki soruya verdiğiniz cevabı gerekçelendirerek açıklayınız.)” sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların şiir okuma ve tartışma çalışmalarını önemli bulma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Şiir Okuma ve Tartışma Çalışmaları

Şekil 2’den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin %57’si (f=12) şiir okuma ve tartışma çalışmalarını çok önemli, %38’i (f=8) önemli bulmakta ve %5’i (f=1) fazla önemli bulmamaktadır. Katılımcıların şiir yazma çalışmalarını önemli bulma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. Şiir Yazma Çalışmaları

Şekil 3’ten anlaşıldığı üzere katılımcıların %48’i (f=10) şiir yazma çalışmalarını önemli, %43’ü (f=9) çok önemli bulmakta, %9’u (f=2) ise fazla önemli bulmamaktadır. Şiir okuma ve tartışma çalışmalarına ilişkin veri de göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin genel anlamda şiir okuma ve tartışma çalışmalarıyla şiir yazma çalışmalarını önemsedikleri ancak şiir okuma ve tartışma çalışmalarını büyük oranda (%57) “çok önemli” bulurken şiir yazma çalışmalarını “önemliye” yakın bulmaları (%48) ilgi çekicidir. Şiir okuma ve tartışma çalışmalarında “önemli” ve “çok önemli” derecelerinin arasında bariz bir fark varken şiir yazma çalışmalarında aradaki bu fark azalmıştır. Ayrıca

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

şiir yazma çalışmalarını çok önemli bulmayan kişi sayısı daha fazladır. Bu durum öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarını şiir yazma çalışmalarına göre daha önemli bulduklarını düşündürür niteliktedir.

Şiir okuma ve tartışma çalışmalarının çok önemli-önemli görülme gerekçeleri aşağıdaki gibi kategorize edilebilir:

Tablo 8.

Şiir Okuma ve Tartışma Çalışmalarının Önemli Görülme Nedenleri

Kategori	Sıklık
Duyguları İfade Etme Olanağı Tanıma	5
Duygu ve Düşünce Dünyasını Şekillendirme	4
Dilin Sanatsal Kullanımını Örneklemeye	4
Dil Becerilerini Geliştirme	3
Estetik ve Edebî Zevk Geliştirme	3
Dil Farkındalığı ve Zevki Kazandırma	2
Farklı Metin Türlerini Tanıma	2
Düzyazıdan Ayırt Etme	1
Karakter Şekillendirme	1
Algısal Farklılıkları Ortaya Çıkarma	1
Kültürü Taşıma	1
Empati Yeteneğini Geliştirme	1

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların şiir okuma ve tartışma çalışmalarının öğrencilere duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağının yanı sıra duygu ve düşünce dünyalarını şekillendireceğini; dilin sanatsal kullanımını örneklemek, dil becerilerini desteklemek ve dil farkındalığı ve zevki kazandırmak suretiyle ana dili eğitimine katkıda bulunacağını, edebî ve estetik zevki geliştirerek öğrencilere duyuşsal anlamda bir artı sağlayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

K2: “Öğrencinin ufkunu, estetik dünyasını ve düşünce dünyasını geliştirmektedir.”

K15: “Düzyazı düşünceleri, şiir duyguları en iyi ifade biçimidir. Ana dilinde duygularını ifade edebilmek de şiir bilgisiyle gelişir.”

K17: “Öğrencilerin ana dillerinde okuduklarını anlamının yanı sıra sanatsal ifadeleri de anlamlandırmaları önemlidir. Edebiyatın yarısı bilimse yarısı sanattır. Sanat olan kısmı tamamlanmazsa kelime toplulukları duyguları ifade etmeye ya da anlatılmak istenen duyguların hissedilmesine yetmeyecektir. Çocukların ne hissettiklerini bilmeleri, duygularını tanımaları ve bunları doğru şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. Empati yeteneğini de geliştirdiğini düşündüğüm şiir okuma ve tartışma çalışmaları öğrenciler için bu sebeple önemlidir.”

K20: “Şiirde öğrenciler dilin çok daha farklı, sanatlı ve örtük hâliyle karşılaşmaktadırlar.”

K21: “Şiir öğretimi bize birçok becerinin kullanılabildiği bir eğitim ortamı sağlar. Şiir okunurken okuma ve dinleme becerileri, farklı okuma ve dinleme teknikleri kullanılabilir. Uygun ton ve vurgu ile okumak da ayrı bir beceridir. Sanat eğitimi için bir fırsattır. Öğrenci tarih, müzik, tiyatro, edebiyat vb. farklı disiplinlerle etkileşim hâlinde aktif bir çalışma yapabilir. Günümüzde önemi çok azaltılan ezberleme, ezberden bir şeyler okuma yeteneği ve kapasitesi gelişir. Klasik eğitim için vazgeçilmezdir. Duyguların ve çağırıştırılmak istenilen hislerin, kültürün aktarılması içinse olmazsa olmazdır şiir.”

Şiir okuma ve tartışma çalışmalarını fazla önemli bulmayan 1 katılımcı ise bu durumun gerekçesi olarak şiirin şahsi bir öğreti niteliği taşımasını sunmuştur.

Şiir yazma çalışmalarının çok önemli-önemli görülme gerekçeleri aşağıdaki gibi kategorize edilebilir:

Tablo 9.

Şiir Yazma Çalışmalarının Önemli Görülme Nedenleri

Kategori	Sıklık
Duygu ve Düşünceleri İfade Etme İmkânı Verme	7
Farklı İfade Biçimlerine İmkân Verme	3
Dil Farkındalığı Kazandırma	3
Yazma Becerisini Geliştirme	3
Ahenk Unsurlarını Kavrama ve Kullanma	2
Kelime Hazinesini Kullandırma	2
Dil Becerilerini Geliştirme	2
Dil Becerilerinin Belli Bir Oranda Kazanıldığını Gösterme	2
Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim Sağlama	1
Yazmaya Teşvik Etme	1
Şiir Yazmanın Daha Kolay Olması	1

Tablo 9 incelendiğinde, şiir okuma ve tartışma çalışmaları hakkında verilen cevaplara benzer şekilde, öğretmenlerin şiir yazma çalışmalarını en çok öğrencilere duygu ve düşünceleri ifade etme imkânı verme açısından önemli buldukları anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarında şiirin öğrencilere düşüncelerini ifade etme noktasında ilham verdiğini, şiir yazma çalışmalarında ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini şiir kanalıyla anlatma imkânı elde ettiklerini düşündüklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin şiiri öğrencilere kendilerini farklı bir şekilde ifade etme imkânı tanıyan bir biçim olarak değerlendirdikleri, şiir yazarak dil farkındalıklarının ve yazma becerilerinin kuvvetleneceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

K4: *“Ahenk unsurlarını kullanmak için zihin çalışmaları yapılır. Kelime hazinesi kullanılır. Basit bir düşünceyi ya da durumu bambaşka ve sihirli şekilde söylemeye imkân verir.”*

K5: *“Duygu ve düşüncenin kâğıda dökülmesinde en güzel tür şiirdir. Şiir yazı yazmaya ilham oluşturur aynı zamanda kelimelerin doğru ve düzgün kullanılmasına da önemli katkı sağlar.”*

K6: *“Çocuk ana dilini farklı bir türün kuralları ışığında kullanarak yeni cümleler kurup yeni kavramlar öğrenebilir.”*

K10: *“Yazma çalışmaları her tür için önemli. Çocukların kendini yazılı olarak ifade edebilmeleri açısından şiir de önemli bir görev üstleniyor. Dilin zenginliklerinin gösterilebilecek bir tür olması da önemli.”*

K14: *“Yazma becerilerini geliştirmek için elbette önemlidir. Bir de bazı öğrenciler şiir yazmayı daha çok sever. Düzyazıda başarılı değildir. Bundan dolayı şiir türünde de yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.”*

K15: *“Düzyazı düşünceleri, şiir duyguları en iyi ifade biçimidir. Ana dilinde duygularını ifade edebilmek de şiir bilgisiyle gelişir. Yazabilmek ise kendini dökülebilmek denektir.”*

K21: *“Şiir yazmak öğrenciler için düzyazıdan daha kolay gelmektedir. Maalesef bu genelde pek özenilmediği içindir ama yine de “bir, sıfırdan büyüktür” mantığıyla hiç yazılmamasındansa kısa şiirler yazılması daha iyidir. Şiir diğer türlere göre daha soyut kavramlar, kapalı ve süslü bir anlatımda olduğu için düzyazıda yapılamayacak şeyler yapılabilir.”*

Şiir yazma çalışmalarını önemli bulmayan katılımcılardan biri şiirin şahsi bir öğreti niteliği taşıdığını belirtirken diğeri şu yönde bir açıklama yapmıştır:

K2: *“Ortaokul öğrencilerinin gelişim dönemlerinde şiir yazmaktan ziyade bol bol şiir okuyup değerlendirmenin daha önemli olduğuna inanıyorum. İyi şiir yazmak isteyen öğrencinin öncesinde sık sık nitelikli şiirlerle karşılaşmalıdır. Bu aşamayı iyi bir şekilde tamamlayan öğrenci ilerleyen dönemlerde yazma girişimlerinde bulunacaktır zaten.”*

Anlaşılağı üzere katılımcı şiir okuma ve tartışma çalışmalarını şiir yazma çalışmalarının bir nevi ön koşulu olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin Şiir ve Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Görüşme formunun altıncı maddesinde katılımcılara: “Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri arasında size göre şiir çalışmalarıyla en çok ilgili olan dil becerisinden en az ilgili olan dil becerisine doğru bir sıralama yapınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların şiir çalışmaları açısından dil becerileri arasında yaptıkları sıralama aşağıdaki gibidir:

Tablo 10.

Dil Becerilerinin Şiir Çalışmalarıyla İlgili Olma Dereceleri

Sıra/Beceri	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
1. Sıra	7	13*	1	X
2. Sıra	8*	4	3	6
3. Sıra	5	3	2	10*
4. Sıra	1	1	13*	4

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin birinci sıraya en çok okuma becerisini, sonrasında dinleme becerisini koydukları görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbirinin birinci sıraya yazma becerisini koymaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ikinci sıraya en çok dinleme becerisini, sonrasında yazma becerisini koydukları görülmektedir. Üçüncü sıraya en çok yazma çalışmalarını, sonrasında dinleme çalışmalarını koydukları görülmektedir. Son sıraya ise en çok konuşma becerisini, sonrasında ise dinleme ve okuma becerisini koydukları görülmektedir. Tablo 10’dan hareketle öğretmenlerin şiir çalışmalarını sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler, şiir çalışmalarında anlatma becerilerinden çok anlama becerilerinin önemi üzerinde durmaktadır.

Öğretmenlerin Derslerinde Gerçekleştirdikleri Şiir Öğretimi Etkinlikleri

Görüşme formunun yedinci maddesinde katılımcılara: “Derslerinizde şiir öğretimiyle ilgili ne gibi etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Örneklerle açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin derslerinde şiir öğretimine yönelik yaptıkları uygulamalar aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.

Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Şiir Öğretimi Etkinlikleri

Çalışma	Sıklık
Şiir Seslendirme	11
Şiir Dinleme/Şiir Dinletisi	7
Şiir Yazma (Yeni)	7
Şiir Ezberleme	5
Farklı Yöntem ve Tekniklerle Çalışma (Yaratıcı drama, istasyon, eğitsel oyun, bölerek okuma, grupla okuma, söz korusu vb.)	5
Şiir Anlama ve Yorumlama	4
Şiir Düzenleme (Kelime veya cümle düzenleme, ekleme yapma vb.)	3
Şiir Oluşturma (Akrostiş, Kelime ve kavram havuzu)	2
Şiir Çevirme (Şiiri bir formdan başka bir forma çevirme, bir formu şiire çevirme)	2
Söz Sanatları Üzerine Çalışma	2
Şiir Örnekleriyle Karşılaşma	1
Şair ve Şiir Hikâyeleri Araştırma	1
Şiir Tarama	1
Şarkılarla Çalışma	1

Tablo 11’den hareketle öğretmenlerin en çok şiir seslendirme, şiir dinleme/şiir dinletisi düzenleme, şiir yazma ve şiir ezberleme çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Şiir anlama ve yorumlama çalışmaları bu cevapların gerisinde kalmıştır. Öğretmenlerin şiir çalışmalarında anlama

becerilerini önceledikleri hatırlanırsa bu durum ilgi çekicidir ve öğretmenlerin anlama ve yorumlama çalışmalarından kaçındıklarını düşündürür niteliktedir. Öğretmenlerin şiir öğretiminde sıklıkla yararlandıklarını zikrettikleri yöntemler ve teknikler ise yaratıcı drama, istasyon, eğitsel oyun, bölerek okuma, grupta okuma ve söz korusudur. Öğretmenlerin şiir yazma çalışmalarını sıfırdan yeni şiir yazma, var olan şiirin kelime ve cümlelerini düzenleme, ekleme/çıkarma yapma, kelime ve kavram havuzundan veyahut bir kelimenin baş harflerinden hareketle şiir oluşturma, bir şiiri başka bir forma veya bir formu şiire çevirme şeklinde yapılandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Şiir Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar ve Endişeler

Katılımcılara Görüşme formunun sekizinci maddesinde: “Şiir öğretilmesiyle ilgili yaşadığınız sorun ve endişeler nelerdir? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin şiir öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorun ve endişeler aşağıdaki gibidir:

Tablo 12.

Öğretmenlerin Şiir Öğretilmesiyle İlgili Sorun ve Endişeleri

Sorun	Sıklık
Öğrencilerin Şiire Karşı İsteksiz ve Ön Yargılı Oluşu	7
Öğrencilerin Şiir Yazmakta Zorlanmaları	4
Soyut Şiirlerin Anlaşılmaması	3
Öğrencilere Uygun Şiir Bulamama	2
Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Öğrencilere Uygun Olmaması ve İlgiyi Çekmemesi	2
Öğrencilerin Öz Güvensiz Olmaları	2
Öğrencilerin Sınırlı Sayıda Şiir Örneğiyle Karşılaşmaları	1
Öğrencilerin Seslendirme Hataları Yapmaları	1
Şiir ve Edebiyatın Bilim Olarak Görülmesi	1
Eğitimin Teorik Kalması	1
Öğrencilerin Duygu Dünyalarının Yeterince Gelişmemiş Olması	1
Öğretmenin Bakış Açısının Dar Olması	1
Sınıf Kalabalıklığı	1
Müfredat Yoğunluğu	1

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin şiir öğretimiyle ilgili endişelerini çoğunlukla öğrencilerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin şiire karşı isteksiz, ön yargılı davranışları, şiiri anlamakta ve şiir yazmakta zorlanmaları öğretmenlere göre şiir öğretiminin esas endişe verici sorunlarıdır. Ders kitapları, müfredat yoğunluğu ve sınıf kalabalıklığı gibi faktörler öğretmenlerin belirledikleri diğer dış faktörlerdir. Öğretmenlerin öz eleştiri yaparak verdikleri cevaplar ise sınırlıdır: Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şiir bulamama, şiirle ilgili verdikleri eğitimin teorik kalması ve öğretmenin bakış açısının dar olması. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K4: “Her şiir bir olay içermiyor. Çocuklar bu tarz şiirleri okurken anlamadıklarını söylüyorlar. Şiirdeki anlamı çıkarmak için uğraşıyorlar. Şiire karşı mesafeli davranışları bir sorun. Ayrıca ders kitaplarında çocukların beğeneceği ve ilgileneceği tarzda şiirlere çok fazla yer verilmemesi endişe verici.”

K6: “Çocuğa göre şiirlerin sınırlı sayıda olması. Genelde Mehmet Akif, Arif Nihat gibi sanatçıların şiirleri ile karşı karşıya kalıyorlar. Şiirin farklı birçok içerikle oluşacağını öğrenciler bu nedenle göremiyor.”

K7: “Öğrencilerin genel olarak yazma korkuları var söz konusu şiir olunca daha zormuş gibi bir tavırları oluyor. Ön yargılı yaklaşımları en büyük sorunlardan biri.”

K14: “Bazı öğrenciler isteksiz davranıyor şiir çalışmalarında. Yazmak veya okumak istemiyor. Bunun dışında şiir bilgisi anlatırken çok teorik geliyor bilgiler.”

K17: “Öğrencilerin kendilerini vezin uydurmak zorunda hissetmeleri ve kelime hazinesi zengin olmayan öğrencilerin uygun kelimeleri yerine koyamamasından kaynaklı olarak şevklerinin kırılması, buna bağlı olarak da şiir yazamayacaklarını düşünmeleri.”

K18: “Tek bir ekole hapsolan öğretmenle karşılaşma şanssızlığı”

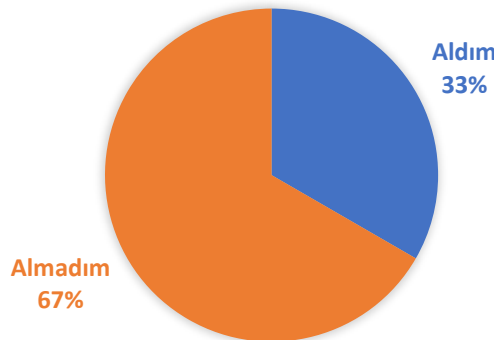
K21: “En önemlisi öğrencilerin ilgisini çekecek, beğenilecek şiir ve şiir kitapları bulmanın zorluğu. Daha sonra ise öğrencilerin (birçok başka şey gibi) şiiri ciddiye almayıp umursamamaları. Bu umursamazlık şiir okuma etkinlikleri uzadıkça eğitim ortamında sorunlara yol açıyor. Genelde her öğrenci sadece kendi şiirini okuyup süreçten kopmaya meyilli. Etkinliklerin dinleme kısmı çok zorlu geçiyor. Tabi ki bunların temelinde yer alan toplumumuzun ve ailelerin şiire bakış açısı ve oluşan ön yargılar.”

Öğretmenlerin belirttikleri görüşlerden anlaşılacağı üzere ders kitaplarında öğrencilerin seviyesine uygun, ilgilerini çekecek nitelikte şiirlerin yer almaması öğrencilerin şiire ön yargılı ve mesafeli yaklaşımları sonucunu doğurmakta, bu durum ise Türkçe Eğitimi sürecinde şiir öğretimini zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin Şiir Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları

Katılımcılara görüşme formunun dokuzuncu maddesinde: “Üniversite (lisans-lisansüstü) eğitimi sürecimde şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebileceğim ile ilgili ders/dersler... (Aldım-aldım)” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya “aldım” şeklinde cevap verenlere: “Üniversite eğitiminiz boyunca (lisans-lisansüstü) şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebileceğinizle ilgili ders/derslerde ne gibi uygulamalar yapıldı?” sorusu da yöneltilmiştir. Devamında tüm katılımcılara görüşme formunun on birinci sorusu olan: “Üniversite eğitiminiz boyunca (lisans-lisansüstü) aldığınız eğitimi, şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebileceğiniz konusunda yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Buna göre katılımcıların üniversite eğitimleri boyunca şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebilecekleriyle ilgili ders alma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 4. Öğretmenlerin Şiir Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumları

Şekil 4’te görüldüğü üzere katılımcıların %67’si (f=14) şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebilecekleriyle ilgili herhangi bir ders almamıştır. Aldıklarını söyleyen katılımcıların aldıkları derslerde karşılaştıkları uygulamalar ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 13.

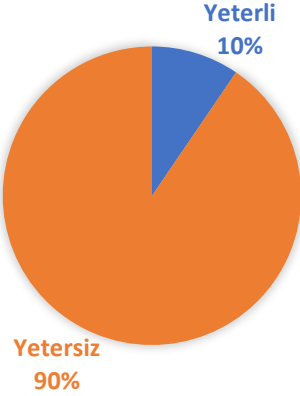
Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimde Karşılaştıkları Uygulamalar

Uygulama	Sıklık
Şiir Tahlili	3
Şiir Okuma ve Dinleme	2
Yaratıcı Drama	1

Kitap İnceleme	1
Uygulama Yapılmadı	1

Tablo 13'te görüldüğü üzere katılımcılar en çok şiir tahlili, şiir okuma ve dinleme çalışmaları yaptıklarını dile getirmiştir. Bu çalışmalar, bir Türkçe öğretmeni olarak ortaokul öğrencilerine şiiri nasıl öğretebileceklerine yönelik, özelleşmiş çalışmalar değildir.

Katılımcıların üniversite eğitimleri boyunca aldıkları eğitimi şiir öğretimi açısından yeterli bulma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 5. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumları

Şekil 5'te görüldüğü üzere katılımcıların %90'ı (f=19) aldıkları eğitimi yetersiz bulmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde yaptıkları açıklamalar aşağıdaki gibidir:

K1: "Yeterli bulmuyorum. Birkaç şiir dinletisi dışında nasıl öğretilceğine dair bir çalışma yapmadık."

K2: "Pek yeterli değildi. Çocuk edebiyatı ve diğer edebiyat derslerinde şiire çok daha fazla yer verilebilirdi. Bu derslerde şiirle ilgili konular çocuğa indirmememişti. Bu yüzden derslerde şiiri çocuklara indirmeyi sağlamak kolay olmuyor."

K15: "Hayır pek bulmuyorum çünkü üniversitenin genelinde çocuklara nasıl hitap edilebileceği ile ilgili değil de akademik olarak eğitim aldık maalesef."

K20: "Bulmuyorum çünkü lisans eğitiminde üzerinde en az durulan metin türlerinden bir tanesi şiir."

Katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı üzere şiir öğretimine yönelik aldıkları eğitim çocuk edebiyatı ürünleriyle yeterince bütünleştirilemediği ve ortaokul öğrencilerinin seviyesine uyarlanmadığı için yetersiz kalmıştır. Aldıkları eğitimi yeterli bulan katılımcıların açıklamaları ise aşağıdaki gibidir:

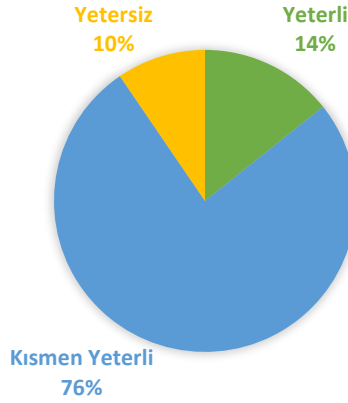
K5: "Yeterli buluyorum ancak uygulama alanında her öğretmenin kendi öğrenci yapısına ve durumuna göre aldığı eğitimi uyarlaması gerektiğini düşünüyorum."

K6: "Dersler sadece yol gösteriyor, ben çeşitli atölye kitapları alarak öğrencilerle nasıl etkinlik yaparım diye araştırma yapıyorum. Bazen kendim etkinlik kurguluyorum."

Belirttikleri görüşlerden hareketle katılımcıların kendilerini geliştirerek şiir öğretimine yönelik aldıkları eğitimi Türkçe Eğitimi sürecinde kullanılabilecek şekilde işlevsel hale getirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Şiir Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algıları

Görüşme formunun 12 ve 13. maddelerinde katılımcılara: "Kendimi şiir öğretimi konusunda... (Cümleyi size en uygun seçeneği işaretleyerek tamamlayınız)", "Çünkü... (Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevabı gerekçelendirerek açıklayınız)" soruları yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini şiir öğretimi konusunda yeterli görme durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 6. Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin %76'sının (f=16) kendilerini şiir öğretimi konusunda kısmen yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini şiir öğretimi konusunda yetersiz ve kısmen yeterli görme sebepleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 14.

Öğretmenlerin Yeterlilik Algılarının Gerekçeleri

Cevap	Sıklık
Gerekli Eğitime ve Donanıma Sahip Olmama	7
Kendini Geliştirme İhtiyacı Duyma	4
Şiire Yeterince Zaman Ayırmama	2
Şiir Etkinlikleri Geliştirememe	1
Öğrenci Yetersizliği	1
Kurum İmkânlarının Kısıtlılığı	1
Kararsız	1
Yeterince Ezbere Şiir Bilmeme	1
Şiiri Sevmiyor Olma	1

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların kendilerini kısmen yeterli/yetersiz görmelerinin sebepleri gerekli eğitimi almamış olmaları sebebiyle yeterince donanımlı hissetmemeleri, bu doğrultuda kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaları ve şiire yeterince zaman ayırmamalarıdır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K1: "Daha fazla zaman ayırmalı ve şiir hazzı kazandırmak için nitelikli eserlerle öğrencileri buluşturmalıyım."

K2: "Üniversitede bu alanda donanımlı bir eğitim almadım."

K6: "Çünkü düzyazıda olduğu kadar şiirle ilgili çocukların dikkatini çekecek etkinlikler bulamıyorum."

K7: "Akademik anlamda bu konuda yeterli eğitim almadım. Kendi okuduklarımla yapıyorum"

K15: "Kendimi daha çok geliştirmem ve öğrencilere farklı yollardan ulaşmayı da öğrenmem gerektiğini düşünüyorum."

K16: "Kendi çabalarımla şiir metinlerini okuyup öğrencilerime veriyorum. Kuramsal altyapım zayıf."

K20: "Önceliklerimi daha farklı alanlara ayırdığım ve yeterince iyi bir planlama yapmadığım için şiir öğretimi daha geri plana attığımı düşünüyorum. Bu nedenle de şiir öğretiminde kendimi yeterince geliştiremediğimi hissediyorum."

K21: “Ders planı çıkarıp öğretim sürecinden emin olsam da şiir konusunda kendime çok güvenmemen kısmenin cevabıdır. Ezbere çok şiir bilmiyorum. Ezberden şiir okumanın öğrencileri çok etkilediğine şahit oldum. Daha iyi şiir okuyabilmem gerektiğini düşünüyorum.”

Katılımcıların belirttikleri görüşlerden anlaşıldığı üzere diğer metin türlerine nazaran şiire yeterince vakit ayırmamaları, ön bilgilerinin ve alt yapılarının yetersiz olması sebebiyle şiir metinlerini işlemeye yönelik süreç tasarlamakta zorlanıyor olmaları ve öğrencilerle paylaşmak üzere nitelikli şiirlere ulaşamıyor olmaları öğretmenlerin şiir öğretiminde kendilerini kısmen yeterli hissetmelerine sebebiyet vermektedir. Kendilerini yeterli gören katılımcıların verdikleri cevaplar ise aşağıdaki gibidir:

K4: “Çünkü edebiyata ve şiire ilgim var. Şiire yönelik ilgi oluşturmaya çalışıyorum.”

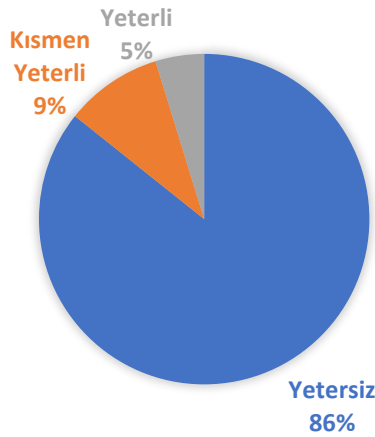
K5: “Kullandığım teknik ve yöntemlerin aldığı dönütlerine bakarak işe yaradığını görüyorum.”

K11: “Endişelerim olsa da genel olarak konuya hâkimim ve kendini bu konuda geliştirmeye çalışıyorum.”

Verdikleri cevaplardan hareketle katılımcıların edebiyata ve şiire olan ilgileri doğrultusunda kendilerini geliştirip şiir öğretiminde yeterli hale gelmek üzere çaba sarf ettikleri yorumunda bulunmak mümkündür.

Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri

Anketin on dördüncü sorusunda katılımcılara: “Ders kitaplarını şiir öğretimini destekleme bakımından nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:



Şekil 7. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %86’sı (f=18) ders kitaplarını şiir öğretimini destekleme bakımından yetersiz bulmaktadır. Katılımcıların ders kitaplarını yetersiz bulma sebepleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 15.

Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Yetersiz Bulma Sebepleri

Cevap	Sıklık
Etkinliklerin Yetersiz ve Niteliksiz Olması	5
Yeterli Kapsam ve Sayıda Şiire Yer Verilmemesi	3
Seçilen Metinlerin Niteliksiz Olması	3
Öğrenci Seviyesine Uygun Olmayan Şiirlere Yer Verilmesi	2

Öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz bulma durumlarıyla ilgili yaptıkları açıklamalar aşağıdaki gibidir:

K2: “Kesinlikle yetersiz. Ders kitaplarında yer alan şiirlerin çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı ileri seviye şiirler.”

K5: “Ders kitaplarında her temada bir tane şiire yer verilir. Bu şiir öğretimi için yeterli değildir. Öğretmenin kesinlikle ders kitabını destekleyici çalışmalar yapması gerekmektedir.”

K6: “Önceki sorularda da belirttiğim gibi hep aynı şairlerin aynı şiirleri ele alınıyor. Öyle olmasa dahi tema bakımından şiirler biraz yavan kalıyor. Anne sevgisi, vatan sevgisi, bayrak sevgisi evet önemli ancak çocuk okurun farklı alanlarda da çevreye duyarlılığının artırılması gerektiğini düşünüyorum. “

K7: “Belli başlı temalarda şiirleri veriyorlar örneğin dostluk, vatan gibi. Bilimle ilgili bir şiir göremedim hiç, öğrencileri konu olarak sınırlandıran bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Ve nicelik olarak az şiir bulunuyor”

K11: “Yetersiz. Öğretmene en ufak ipucu vermiyor. Şiire başlık yazdırıp geçiyor.”

K15: “Ders kitaplarında seçilen şiirler temalara uygun buluyorum. Seçkin şairlerden seçiliyor ancak etkinlikler bazen şiiri öğrenciye özümsetebilme konusunda yetersiz kalabiliyor bana göre.”

K20: “Ders kitaplarında kesinlikle nitelsiz şiir metinleri bulunmakta. Öncelikle metin seçiminde değişikliğe gidilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca şiir türündeki metin etkinliklerinin öykülerini metin türündeki etkinliklerden çok fazla ayırmadığını, etkinliklerin metin türünün özelliklerine göre farklılaşmadığı görüşündeyim. Etkinliklerin; aynı sorular ekseninde dönüp durması yerine metne göre özelleştirilmesi, öğrencilerin daha farklı ve daha üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiği görüşündeyim.”

K21: “Ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler çok kötü olduğu için şiir metinleri de başarısız. Öğrencileri hiçbir şekilde içine alamıyor, heyecanlandırmıyor. Duyuşsal olarak öğrenci hazır olmadıktan sonra gerisinin bir önemi kalmıyor. Etkinlikler ve metinler çocuklar için çok basit ve yetersiz kalıyor.”

Verilen cevaplardan anlaşılabileceği üzere ders kitaplarındaki şiirlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, kitaplardaki şiirlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz kalması, aynı şairlerin tekrarlayan şiirlerinin kitaplarda yer alması, tema ve konu açısından farklılık arz eden şiirlere yer verilmemesi, kitapların öğretmene şiir metinlerini işleme süreci açısından rehberlik etmiyor olması, şiire özgü ve bu türün özelliklerine uygun etkinliklerin tasarlanmamış olması, şiir metni etkinliklerinin tek düze ve kendini tekrarlar bir durumda olması ve metin ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmiyor olması ders kitaplarını şiir öğretimi açısından etkisiz bir hale getirmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimine yönelik algı ve görüşlerini ortaya çıkarmanın amaçlandığı bu araştırmanın sonunda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe dersi öğretim programında şiirin tüm sınıf seviyelerinde okutulması gereken bir tür olarak ele alındığı ancak şiirin türsel olarak sınıflandırılmasında problem yaşandığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretim programında şiir türünün daha çok okuma ve yazma alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Özellikle 2. sınıftan itibaren tekrarlanan şiir yazma ile ilgili kazanımın yeterince detaylandırılmadığı, programda bir şiirin nasıl yazılabileceğine ilişkin öğretimsel bir süreç tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Bütün bu durumların ışığında programda şiir türüne yönelik bütüncül, aşamalı ve planlı bir öğretim sürecinin izlenmediği kanısına varılmıştır.
- Tüm sınıf seviyelerine ait Türkçe ders kitaplarında 8 tema boyunca yer alması gereken 40 metnin içinde şiir metinlerine görece daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Tercih edilen şiirlerin ise daha çok Türk edebiyatının büyük şairlerine ait olduğu, çocuk şairlerinin şiirlerine neredeyse hiç yer verilmediği anlaşılmıştır. Diğer taraftan ders kitaplarında şiirlerin çoğunun metin altı çalışmalarında “söz varlığı çalışması, metin altı sorularının cevaplanması, konu, tema ve ana duygu tespiti, söz sanatlarının tespiti (varsa), şiir yazma (varsa)” düzeninin takip edildiği görülmüştür. Bu bağlamda ders kitaplarındaki şiir çalışmalarının yeterince çeşitlendirilemediği, birbirini tekrarlar nitelikte olduğunu kanısına varılmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimi: “Şiiri anlamsal ve yapısal olarak çözümleme, öğrencilere şiirden hareketle ve şiir aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı tanıma ve öğrencilerde estetik zevk uyandırma öğretimi” olarak gördükleri anlaşılmıştır.

- Öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarını da şiir yazma çalışmalarını da önemli buldukları ancak okuma ve tartışma çalışmalarını yazma çalışmalarına göre daha önemli buldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler hem şiir okuma ve tartışma hem de yazma çalışmalarını önemli bulmalarının en temel gerekçesi olarak duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine olanak tanıyor olmasını göstermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin şiiri hem öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin açığa çıkarılabileceği, ilham verici bir edebî tür hem de bu duygu ve düşünceleri ifade etmede başvurulabilecek bir araç olarak gördüklerini gösterir niteliktedir.
- Öğretmenlerin şiir çalışmalarını sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin şiir yazma veyahut şiirden hareketle sözlü üretime geçme çalışmalarından ziyade şiiri okuma/dinleme ve anlamlandırma çalışmalarına daha çok önem verdiklerini gösterir niteliktedir. Bu sonuç öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarını şiir yazma çalışmalarına kıyasla daha önemli bulmalarıyla uyumludur. Ancak öğretmenlerin şiir okuma, tartışma ve yazma çalışmalarını öncelikli olarak duygu ve düşüncelerin ifadesini teşvik etme bakımından önemli buldukları düşünüldüğünde ulaşılan iki sonuç arasında bir zıtlık oluşmaktadır.
- Öğretmenlerin sınıflarında en çok şiir seslendirme, şiir dinleme/şiir dinletisi düzenleme ve şiir yazma çalışmaları yaptırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şiir anlama ve yorumlama çalışmalarının ise bu çalışmaların gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin şiir çalışmalarını en çok anlama becerileriyle ilişkilendirmeleriyle ve şiir okuma ve tartışma çalışmalarına daha çok önem vermeleriyle çelişir niteliktedir. Öğretmenlerin şiir anlama ve yorumlamaya önem vermekle birlikte sınıf ortamında bu uygulamayı yapmaktan kaçındıkları söylenebilir.
- Öğretmenlerin şiir öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorun ve endişelerin çoğunlukla öğrencilerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin şiire karşı isteksiz, ön yargılı davranmaları, şiiri anlamakta ve şiir yazmakta zorlanmaları şiir öğretiminde yaşadıkları esas sorunlardır. Öğretmenler ikincil olarak ders kitaplarının yetersizliği, müfredat yoğunluğu ve sınıf kalabalıklığı gibi dış faktörleri yaşadıkları sorunlar olarak sıralamışlardır. Kendilerine yönelik dile getirdikleri sorun ve endişeler ise öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şiir bulamamaları, şiirle ilgili verdikleri eğitimin teorik kalması ve öğretmenin bakış açısının dar olması olmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin sorunu kendilerinden çok öğrenci ve öğretim materyallerinde aradıklarını söylemek mümkündür.
- Öğretmenlerin %67'sinin (f=14) üniversite eğitimleri boyunca şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretecekleriyle ilgili bir ders almadıkları, ders aldıklarını ifade eden öğretmenlerin ise bu derslerde şiir tahlili, şiir okuma ve dinleme çalışmalarıyla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %90'ının (f=19) şiiri ortaokul öğrencilerine öğretme konusunda üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin aldıkları eğitim açısından kendilerini yetersiz gördüklerini söylemek mümkündür.
- Öğretmenlerin %76'sının (f=16) kendini şiir öğretimi konusunda kısmen yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini bu hususta tamamen yetkin görememelerinin temel sebeplerinin ise gerekli eğitime, donanımına sahip olmamaları ve kendilerini bu alanda geliştirme ihtiyacı duymaları olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin üniversitede şiir öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yetersiz görmeleriyle paralel niteliktedir.
- Öğretmenlerin %86'sı (f=18) Türkçe ders kitaplarını şiir öğretimine kaynaklık etme bakımından yetersiz bulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin şiir öğretiminde yaşadıkları sorunlarla ilgili materyal eksikliğini işaret etmeleriyle paraleldir.

Şiir türünün Türkçe öğretim programı, Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğretmenleri açısından değerlendirildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçların ışığında bir tür olarak şiirin Türkçe Eğitimi ortamlarına entegre edilmesinde temel problemler yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun ortaya çıkışında şiirin öğretim ortamında öğretmen tarafından nasıl ele alındığı ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı etkili olabilir. Şiir, öğretim ortamında diğer metin türlerine göre dezavantajlı başlayan bir türdür çünkü toplum şiiri garip, normal hayatın dışında ve gizemli bulur (HMSO, 1975, s.135). Şiirin büyüğü ve gizemli doğası onu çekici kılan bir şeydir ancak aynı zamanda bu gizem bazı öğretmen ve

öğrencilerin şiirden korkmalarına sebebiyet verebilmektedir. Bu doğrultuda şiirin seçkin bir kesime ait, herkesin erişemeyeceği ve üst düzey bir edebî tür olduğuna dair ön yargılar ortaya çıkmaktadır (Dymoke ve Hughes, 2011). Öte yandan şiire yönelik yapılan etkileyici ve büyük tanımlamalar şiiri değerli, gizemli ve saygı duyulacak bir şey olarak sunmakla birlikte şiire karşı olan ön yargıyı pekiştirmektedir. Bu ön yargılar doğrultusunda şiir, bilinçli bir şekilde kontrol edilebilen düzyazıdan farklı olarak bilinç dışından sızan, yazar tarafından istemsizce salgılanan bir şey olarak görülmektedir (HMSO, 1975). Oysa şiir, yabancı ve bizden çok ötede duran yüce bir edebî tür değildir. Hatta şiirsellik ve şiirselliğe ilişkin kavramlar esasen dil ve düşünme sistemimizin doğal bir boyutudur. Düşünme sistemimizin metaforik olması günlük dilimizi dahi onlarca metaforla doldurmakta, dilimizin şiirsel işlevi yaşamımızın her alanında kendini göstermektedir. Bu sebeple şiirin erişilemez, öğretilemez, kutsal bir tür olduğunun düşünülmesi doğru değildir. Aksine şiir, metaforlar aracılığıyla okuyucunun düşünceye, düşüncenin işleyişine ve dinamiklerine erişimini sağlaması sebebiyle sağlam bir eğitim şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Parini, 2020, s.10). Bir şair olan Melih Cevdet Anday, şiir ve öğretim arasındaki ilişkiye yönelik şu yorumda bulunmuştur:

“Şiirin öğretilmeyeceğini söylerler. Öğretildikten sonra değeri kalmazmış. Herkes ozan olmuştur. Ben böyle düşünmüyorum. Bir uğraş, salt öğretildiği için, değerini neden yitirsin? Bilimler öğretilmiyor mu? Ama sanat başka denecek, resim, musiki, yapı öğretilmiyor mu? Yontu öğretilmiyor mu? Herkesin ozan olmasına gelince, şiir sanatının bundan küçüleceğini sanmıyorum. Bizde şiir öğretiliyordu eskiden. Sanayi-i Şiiriye ve İlm-i Bedi adlı bir kitap geçti elime. Başta ozanın ne yolla yetişmesi gerektiği bir bir anlatıldıktan sonra uygulamalara geçiliyor...” (Anday, 1958, s.269)

Melih Cevdet Anday'ın da görüşlerinden hareketle, nasıl ki her türlü bilim ve sanat değerini yitirdiği düşünülmeksizin, her birinden büyük birer sanatçı olmaları beklenmeksizin kitlelere öğretiliyorsa bir şiiri nasıl anlamlandırabileceklerinin, kendilerini şiir aracılığıyla nasıl ifade edebileceklerinin öğrencilere öğretilmesinde de bir sakınca yoktur. Bu anlamda şiiri dokunulmaz ilan etmek onun ana dili eğitimindeki eğitsel değerini ve bir metin türü olarak öğrenci ve öğretmen tarafından işlenebilirliğini zedeleyecektir. İşe her şeyden önce bu ön yargıyı kırarak başlamak gerekmektedir. Yabancı alan yazında hususi olarak şiir öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğiyle ilgili kıymetli çalışmalar yer almaktadır (Koch, 1990; Wormser ve Cappella, 2000; Dymoke, 2003; Linaberger, 2004; Hunley, 2007; Bowkett, 2009; Hughes ve Dymoke, 2011; Dymoke, Lambirth ve Wilson, 2013; Dymoke, Barrs, Lambirth ve Wilson, 2015). Yerli alan yazında da şiir öğretiminde yararlanılabilecek bazı çalışmalar yer almaktadır (Oral, 2014; Yener, 2017). Söz konusu kaynaklar örnek alınarak tasarlanacak şiir öğretimi etkinlikleri hem öğrenciyi hem öğretmeni şiire yaklaştırmak açısından kıymetli bir adım olacaktır.

Çalışmada ulaşılan en mühim sonuçlardan biri Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türü tasnifinde şiirin tam olarak konumlandırılmamış olmasıdır. Programda şiir bir üst başlık olarak tanımlanıp alt türleri olarak ise mâni, ninni, şarkı, türkü, tekerleme, sayısmaca ve bilmece ve tekrar “şiir” belirlenmiştir. Şiirin hem bir üst başlık olarak hem de bu üst başlığın bir alt türü olarak tanımlanması belirsizlik yaratmaktadır. Bir metin türü olarak şiir, tür tasniflerinde tartışmalı bir konuma sahiptir. Örneğin Bozkurt'a (2018, s.96) göre şiir, bir üst biçim ya da metin türü olarak değerlendirilmemelidir çünkü şiir metinleri şairin üslubuna ve seçimlerine göre betimleyici, anlatısal, yönlendirici ya da açıklayıcı nitelikte olabilir. Ancak araştırmacı, çalışmasında gezi yazısının da anlatısal, betimleyici ve yönlendirici birimlerinin olduğunu belirtmesine rağmen bu türü tasnif dışı bırakmamış, çoklu/karma bir tür olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla şiirin bir metin türü olarak değerlendirilmeyip tasnif dışı bırakılıyor olması düşündürücü görünmektedir. Jakobson'un (1960) sözlü iletişimde gerçekleşen altı temel dil işlevinden biri olarak belirlediği şiirsel işlev, bütün şiirlerde baskın işlevdir ancak bu baskın işleve diğer işlevler de eşlik edebilir. Jakobson (1960), bu durumu şu şekilde izah etmektedir:

“Üçüncü kişiye odaklanan epik şiir, dilin gönderge işlevini güçlü bir şekilde içerir. Birinci kişiye yönelik lirik şiir, anlatımsal işlevle yakından bağlantılıdır. İkinci kişinin şiiri çağrı işleviyle doludur ve birinci kişinin ikinciye veya ikinci kişinin birinciye tabi olma durumuna göre ya rica eder ya teşvik eder.” (Jakobson, 1960, s.6)

Jakobson'un (1960) ifadelerinden anlaşıldığı üzere iletişimde dilin altı işlevinden biri ağır basmakta ve iletişimin anlamı egemen ögeye göre değişmektedir. Bu bağlamda şiirsel işlev, sanatın tek işlevi olmasa da onun baskın, belirleyici işlevidir. Diğer tüm sözlü etkinliklerde yardımcı bir bileşen olarak hareket edebileceği gibi farklı işlevlerle de etkileşebilir. Bu doğrultuda baskın bir şiirsel işlevin yanında diğer işlevlerin farklı oranlarda katılımı şiir türlerini ortaya çıkarabilir. Bozkurt'un (2018) şiirin bir metin türü olamayacağına yönelik eleştirisi bu açıdan değerlendirildiğinde şu sonuca ulaşmak mümkün görünmektedir: Şiir, ortak bir iletişimsel işlevi (şiirsel işlev) olan bir üst yapı olarak ele alınabilir ve farklı dilsel işlevlerle etkileşim düzeyine göre çeşitlenen alt türleri tanımlanabilir. Anlaşıldığı üzere şiirin türsel olarak tanımlanması ve tasnifi geniş kapsamlı bir konudur ve bir başka çalışmanın konusu olabilir. Ancak bütün bu bilgilerin ışığında şiir bir tür olarak doğru tasnif edilmediği ve bu tasnif öğretim programına doğru bir şekilde yansıtılmadığı sürece şiir öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programında şiirin türsel özelliklerinin tanımlanmasına, alt türlerinin belirlenmesine ve bunların sınıf seviyelerine göre tasnif edilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

Şiir, düzyazıdan farklılaşan bir türdür ve bu farklılığın metin işleme sürecine de yansıtılması gerekmektedir. Söz konusu yansımanın gerçekleşebilmesi içinse şiir anlamlandırma ve üretmenin kendi içinde hangi alt işlemleri gerektirdiğinin tespit edilmesi ve bu alt işlemlere yönelik etkinlikler tasarlanarak bütüncül bir öğretim süreci tasarlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında gözlemlendiği üzere öğrencilere diğer bütün metinlerde takip edilen çalışma düzeninin şiirlerde de sunulması, öğrencilerin kendiliğinden gerçekleştiremeyecekleri kadar karmaşık görevleri öğretim süreci tasarlanmaksızın sergilemelerinin beklenmesi hem gerçekçi bir beklentiye teşkil etmemektedir hem de öğrenciye şiir öğretimi adına hiçbir şey kazandırmamakta, aksine öğrenciyi şiirden soğutmaktadır. Dolayısıyla şiir öğretimiyle ilgili edebî ve pedagojik kaynaklar göz önünde bulundurularak şiir öğretimine hususi, aşamalı ve planlı bir öğretim sürecinin tasarlanması önem arz etmektedir.

Öğretmen, şiiri nasıl ele alması gerektiğini bilmeden öğrenciye şiire nasıl yaklaşabileceğini gösteremez. Dolayısıyla şiir öğretimi hususunda öncelikli olarak eğitilmesi gereken grup öğretmenlerdir. Öğretmenlerin metin işleme süreçlerine yönelik dersler kapsamında tüm alt işlemleriyle birlikte şiir öğretiminin gerektirdiği öğretim sürecine vâkıf olmaları, bu öğretim sürecine uygun materyaller seçme ve etkinlikler geliştirme becerilerini edinmeleri şiir öğretimini daha mümkün ve verimli bir hâle getirecektir. Bir şiirle karşılaştığında ne yapması gerektiğini iyi bilen bir öğretmen, duyduğu özgüveni öğrencilerine de yansıtabileceği, dolayısıyla şiir hem öğretmen hem öğrenci açısından korkutucu bir tür olmaktan çıkacaktır. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin metin bilgisine, metindilbilime hâkim olmalarının ve ortaokul öğrencisini şiirle karşılaştırırken metindilbilimsel verilerden nasıl yararlanılabileceğini bilmelerinin önem arz ettiği söylenebilir. Sadece şiir için değil, tüm metin türleri için hem dilbilimsel hem pedagojik boyutları olan, hususi öğretim süreçlerinin tasarlanması önemlidir. Öğretmenlerin bu bağlamda formal eğitimin yanı sıra yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun bir şekilde kendilerini geliştirmeye istekli olmaları, şiir öğretiminde yararlanılabilecek güncel kaynakları takip etmeleri ve öğretim ortamını zenginleştirmeye gönüllü olmaları da mühim bir boyuttur.

Şiir, ahenk ve ritim unsurlarını barındırması açısından dinleme becerisiyle, anlamın katmanlı bir şekilde derinleştiği bir yapısı olması sebebiyle okuduğunu/dinlediğini anlamlandırma becerisiyle, kendini ifade etmenin farklı ve eşsiz bir yolu olması bakımından yazma becerisiyle, dilin ahengini ve akıcılığını sese ve diksiyona sindirmesi ve üzerinde konuşmaya değer mesajlar barındırması sebebiyle konuşma becerisiyle temas hâlinindedir. Şiir, duygu ve düşüncelerin olabildiğince öz ve yoğun bir şekilde ifadesini mümkün kıldığından yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olacaktır. Şiirin müzikalite değeri ise dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkiler doğurabilir. Mecazlı dilin en güzel örneklerini ortaya koyan şiir, okuyucusunu/dinleyicisini metni derinlemesine anlamlandırmaya sevk edeceğinden okuma ve dinleme becerileri üzerinde de etkili olabilir. Kısacası gerek dil farkındalığı kazanma gerekse anlama ve anlatma becerilerinde yetkinlik kazanma açısından şiir, Türkçe Eğitimi için önem arz eden bir türdür. Dolayısıyla şiir öğretimi sürecinde temel dil becerilerinin tamamıyla ilişkili çalışmaların tasarlanması mühimdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, şiir öğretiminde endişe sebebi olarak addettikleri sorunlar arasında öğrencilere uygun şiirler bulamamalarından ve ders kitaplarında öğrencilere uygun şiirlerin yer almamasından bahsetmişlerdir. Ders kitaplarına ilişkin yapılan incelemede dört kitap arasında yalnızca beşinci sınıf düzeyinde iki çocuk şairine ait şiirin bulunduğu tespit edilmesi bu bulgularla örtüşür niteliktedir. Alan yazında Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir metinleriyle ilgili bazı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir (Çevik, 2017; Çolak, 2022; Demirel ve Deniz, 2021). Çevik (2017), 4-8. sınıf seviyeleri arası için yazılmış 7 ders kitabını incelediği çalışmada kitaplarda yer alan şiirlerin büyük bir kısmının klasik Türk şiirinin örnekleri olduğunu ve kitaplarda aynı şiirlerin tekrar ettiğini tespit etmiş, kitaplarda çocuklara yönelik metin sayısını artırmak adına çocuk şiirlerine de yer verilmesi gerektiğini önermiştir. Çolak (2022), Türkçe ders kitaplarındaki şiirleri çocuğa yönelik ilkeleri açısından incelediği çalışmada şiirlerin çoğunluğunun çocuk şiiri ölçütlerini karşılamada yetersiz kaldığını, özellikle estetik duyarlılık ve düzeye uygunluk ölçütlerinin seçilen metinlerde ihmal edildiğini, şiirlerin kitaptaki sayıları bakımından da yetersiz kaldığını tespit etmiş ve bir çocuk şiirleri seçkisi önerisinde bulunmuştur. Öte yandan Demirel ve Deniz (2021), 5. sınıf ders kitabında yer alan şiirleri çocuğa yönelik ilkesi bakımından inceledikleri çalışmalarında şiirlerin genelinin çocuğa yönelik ölçütlerine göre yeterli düzeyde olduğunu bulgulamışlardır. Görüldüğü üzere ilgili alan yazında da Türkçe ders kitaplarındaki şiirler çocuğa yönelik ve düzeye uygunluk bakımından eleştirilmekle birlikte bu çalışmaların çeşitlendirilmesi ve detaylandırılması gerekmektedir. Ancak bu çalışmanın bulgularından da hareketle öğrencilerin hedef kitlesi çocuklar olan şiirlerle karşılaşmadan önce klasik Türk şiirinin örnekleriyle karşılaşmalarının şiiri onların gözünde erişilemez ve göz korkutucu bir tür hâline getirebileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciyle şiirin etkileşimini mümkün hâle getirebilmek için öncelikle onlar için yazılmış şiirleri sınıfa taşımakta fayda vardır. Bu bağlamda çocuk edebiyatının nitelikli ürünlerinden yararlanılabilir. Necdet Heydim, Yalvaç Ural, Bestami Yazgan, Mustafa Ruhi Şirin, Mavisel Yener, Aytül Akal, Fazıl Hüsnü Dağlarca gibi şairlerin eserlerinden yararlanılması şiir öğretimi öğrenci için daha keyifli bir hâle getirebilir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatının şiir türündeki eserlerini okumaları ve öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun gördükleri şiirleri sınıf ortamına taşımaları önemlidir. Türkçe ders kitaplarına şiir metinlerinin seçilmesi aşamasında ise gerek çocuk şiirlerinin gerekse edebî değeri yüksek şiirlerin çocuğa yönelik ilkesi açısından incelenmesi şiir öğretimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Bütün bu önerilerin ötesinde, atılacak ilk ve en mühim adım şiirden kaçmamak, onunla el sıkışmak ve barışmak olacaktır. Çünkü insan şiirden kaçarsa da insan yaşamı ve düşüncesi şiirsellikten sıyrılamayacaktır.

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.08.2022

Belge sayı numarası= 2022-735

Yazarların Katkı Oranı

Makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50’dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Aguasaco, C. (2014). *On the origin and future of poetry: Notes towards an investigation*. City University of New York (CUNY) Academic Works.
- Aksan, D. (2016). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (2011). *Şiir tahlili – teori ve uygulama*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunbay, M., & Demir, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının şiir türüne yönelik ilgileri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 41-54.
- Anday, M. C. (1958). *Şiir öğretimi*. Tercüman Gazetesi.
- Bailey, N. M. (1989). The importance of teaching poetry. *Journal of Aesthetic Education*, 23(4), 51-62.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Benton, P. (1984). Teaching poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327.
- Bowkett, S. (2009). *Countdown to poetry writing*. United Kingdom: Routledge.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler, N. E. Uzun, B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* içinde (s.75-99). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Çevik, A. (2017). Dil öğretiminde edebî metin olarak şiir seçimi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 141-151.
- Çolak, M. T. (2022). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik ilkeleri açısından incelenmesi ve tavsiye şiirler seçkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Daşcıoğlu, Y. (2015). Dilin içinde dil, doğanın içinde perde: Şiirde metafor ve imge. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 109, 167-173.
- Demirel, Ş. ve Deniz, H. (2021). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerin çocuğa görelilik ölçütlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 720-740.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, M. C. (2022). *Şiirin retoriği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry: A guide for teachers*. New York: Sage.
- Dymoke, S., Barrs, M., Lambirth, A., & Wilson, A. (Eds.). (2013). *Making poetry happen: Transforming the poetry classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Dymoke, S., Lambirth, A., & Wilson, A. (Eds.). (2015). *Making poetry matter: International research on poetry pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Erkman-Akerson, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayınları.
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Bilim Yayıncılık.
- HMSO. (1975). *A Language For Life, The Report Of Bullock Committee*. (London, HMSO)
- Hughes, J., & Dymoke, S. (2011). "Wiki-ed poetry": transforming preservice teachers' preconceptions about poetry and poetry teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56.
- Hunley, T. (2007). *Teaching poetry writing*. In *teaching poetry writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge: MIT Press.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Koch, K. (1990). *Rose, where did you get that red?: Teaching great poetry to children*. New York: Vintage.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar (Hayat, Anlam ve Dil)*, çev. Demir, G. Y. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Linaberger, M. (2004). Poetry top 10: A foolproof formula for teaching poetry. *The Reading Teacher*, 58(4), 366-372.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Parini, J. (2020). *Şiir neden önemlidir*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and reason: poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Ramachandran, V. S. (2022). *Öykücü beyin*. İstanbul: Alfa Bilim.
- Riddell, P. (2016). Metaphor, simile, analogy and the brain. *Changing English*, 23(4), 363-374.
- Swales, J. M. (2004). *The concept of genre, genre analysis*, UK: Cambridge University Press, s. 33-67.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekşan, K., & Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarındaki yazı türü eğilimlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 475-483.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması, S. Şen, İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.227-248). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Wormser, B., & Cappella, A. D. (2000). *Teaching the art of poetry: The moves*. United Kingdom: Routledge.
- Yener, M. (2017). *Şiir atölyesi*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç., Ceran, D., & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.

Extended Abstract

Introduction

Poetry is one the striking text types in terms of its communicative function through which the poet attempts to communicate and convey expressions, thus producing the effect of excitement and emotion among the readers. As a result, the language of poetry manifests itself as embodying commicative function. Yet, poetic communication differs from other literary genres in that it has an aesthetic function and a special language that serves to fulfill the communicative task (Cohen, 1966; Posner, 1980, cited in Aksan, 2016). While the poet transfers what is in his mind into words or writing, he brings together the elements of the ordinary language with new combinations and assigns new meanings and connotations to these combinations; thus, revealing enthusiasm and effect (Aksan, 2016, p.30).

Although poetry stands apart from other genres with its unique language world, it is not as peculiar as we think. According to Jakobson (1960), the poetic function is one of the six basic language functions realized in verbal communication. The fact that one of the main functions of language and verbal communication is poetry makes us think that our lives are intertwined with poetry.

As an emergence of the need to express the enthusiasm and excitement of people (Aktaş, 2011), poetry is one of the literary text types that must be taught in the process of Turkish Language Education. Because language is rhetorically used in poetry where students can easily play with words and sounds, poetry is particularly suitable for teaching use of language (Perfect, 1999). In order to understand the place of poetry in the teaching process, it should be evaluated from the perspectives of students and teachers. In some studies examining the reading habits of lower secondary school students, it was determined that poetry was one of the genres that students read least (Deniz, 2015; Bayat & Çetinkaya, 2018). In studies examining the reading habits of Turkish language teachers, it was found out that poetry was read less than other genres (Kuş & Türkyılmaz, 2010; Yıldız, Ceran & Sevmez, 2015; Altunbay & Demir, 2020). On the other hand, it was determined that the type that lower secondary school students preferred to write the least in their free writing activities was poetry (Tekşan & Söğümlü, 2019). In the light of these findings, it was understood that there was a lack of interest and reluctance towards poetry among both teachers and students. It occurred to be essential to examine the reasons for this negative attitude towards poetry, which is an important resource in terms of Turkish language education. On the other hand, in order to understand the reasons for the

negative attitude in question, the textbooks as the basic materials of the teaching process as well as the Turkish language curriculum should be reviewed in terms of poetry.

Method

In the study, since the place and quality of poetry teaching in the field of Turkish language education was evaluated in line with the curriculum, textbooks and teacher views, it was found appropriate to design the research with an evaluation-oriented, nested multiple case design. The object of the study consisted of Turkish Language Textbooks of Grades 5, 6, 7 and 8 published by the Ministry of National Education. The study group was determined by convenient sampling method. The study group consisted of 21 Turkish language teachers working in lower secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. Within the scope of the study, since the 2019 Turkish Language Curriculum and textbooks of Grades 5, 6, 7 and 8 published by the Ministry of National Education were examined in terms of poetry teaching, it was found appropriate to use the document analysis technique. Another data collection technique used in the research was the standardized open-ended interview technique. Within the scope of the study, it was collected online with the semi-structured View Form on Teaching Poetry formulated in the Google Forms application. The form arranged in line with the opinions of the experts in the field of Turkish Language Education was administered to the study group. The data of the research were analyzed by content analysis method. Triangulation strategy was used to ensure the validity and reliability of the study.

Result and Discussion

At the end of this research, which aimed to reveal the perceptions and views of Turkish language teachers about teaching poetry, the following conclusions were reached in brief:

- It was understood that poetry was considered as a genre that should be taught at all grade levels in the Turkish language course curriculum, but there was a problem of classifying poetry as genre.
- It was determined that poetry texts were relatively less included among 40 texts that should be included along 8 themes in Turkish language textbooks for all grade levels. It was understood that the preferred poems mostly belonged to the great poets of Turkish literature, and the poems of children's poets were hardly included. On the other hand, it was seen that most of the poems in the textbooks were followed in the order of "studying vocabulary , answering the subtext questions, inferring the topic, theme and mood, determining the figures of speech (if any), producing a poem (if any)".
- It was understood that Turkish language teachers perceived poetry teaching as "teaching to analyze poetry semantically and structurally, to give students the opportunity to express their feelings and thoughts based on, and through poetry, and to arouse aesthetic pleasure in students".
- It was understood that the teachers found both reading and discussing poetry and writing poetry important, but they found reading and discussion activities more important than writing.
- It was observed that teachers associated poetry studies with reading, listening, writing and speaking skills, respectively.
- It was concluded that the teachers mostly had poetry vocalization, poetry listening/poetry recitals and poetry writing activities in their classrooms. It was determined that poetry comprehension and interpretation studies lagged behind these studies.
- It was concluded that the problems and concerns experienced by the teachers about teaching poetry were mostly related to the students. According to the teachers, students' reluctance and prejudice towards poetry, difficulties in understanding poetry and writing poetry were the main problems they experienced in teaching poetry. Secondly, teachers listed external factors such as inadequate textbooks, dense curriculum and crowded classrooms as problems they experienced.

- It was understood that 67% of the teachers (f=14) did not take a training on how to teach poetry to lower secondary school students during their university education, and the remaining teachers with that training stated that they were taught poetry analysis along with poetry reading and listening activities in these lessons. It was determined that 90% of the teachers (f=19) found the education they received at the university insufficient in teaching poetry to lower secondary school students.
- It was concluded that 76% (f=16) of the teachers perceived themselves partially qualified for teaching poetry. It was understood that the main reasons why the teachers did not perceive themselves as fully qualified in this matter were related to their failure to be well-equipped and trained, causing the need to improve themselves in this field.
- 86% of the teachers (f=18) found Turkish language textbooks insufficient in terms of being a source for teaching poetry.



Grammar in Language and Listening Acquisition

*Ahmet AKKAYA**
*İbrahim DOYUMĞAÇ***

Abstract

The existence and self-realization of humans are possible due to language, language faculty, and listening acquisition. Anything animate or inanimate perceived in the external world such as an object, phenomenon, entity, etc. acquires a value due to its meaning (semantics). Due to the semantic and syntax structure of a language and its universal dimension, listening plays a key role in the acquisition of language and grammar rules. The present study aimed to discuss the significance of the acquisition of grammar rules in language and listening acquisition based on current literature. The present study data was based on a systematic literature review. In the study, studies on the relationships among language, language acquisition, listening and grammar were reviewed and the acquisition of grammar rules during language and listening acquisition was discussed. The study concluded that listening was effective in the acquisition of grammar rules.

Keywords: Language, language acquisition, grammar in listening

Dil ve Dinleme Ediniminde Dil Bilgisi

Öz

İnsanın var olması ve öz benliğinin farkına varması dil, dil yetisi ve dinleme edinimi sayesinde. Dış dünyada algıladığımız nesne, olgu, varlık vb. canlı ve cansız her şey anlamla (semantik) değer kazanır. Bir dilin semantik ve sentaks yapısı ile dilin evrensel boyutu dikkate alındığında dinlemenin dil ve dil bilgisi kurallarını edinmede önemli bir yere sahip olduğu anlaşılar. Bu çalışmada, dil ve dinleme edinimi sürecinde dil bilgisi kurallarının kazanılmasının önemi mevcut araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak açıklanmaya çalışılmıştır. Mevcut araştırma sistematik literatür taramasına dayanmaktadır. Çalışmada dil, dil edinimi, dinleme ve dil bilgisi arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalar incelenerek dil ile dinleme edinimi sürecinde bilgisi kurallarının edinilebilmesi ele alınmıştır. Bu çalışma ile dinlemenin dil bilgisi kurallarının edinilmesi süreci üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil, dil edinimi, dinlemede dil bilgisi

Introduction

Listening skill plays a mediating role in the development of the innate language ability of the individual and the acquisition of a certain competence in language use. This also applies to the acquisition of grammatical structures. The function of the language entails the employment of its vocal, structural and semantic components at every communication stage. Vocal, structural and semantic components are continuously transformed by comprehension and expression skills and are considered as the phenomenon of language. According to Gemalmaz (1982), language is a phenomenon that allows communication between parties using semantic units to induce a certain impact on the receiver. Listening, on the other hand, is the process of making sense of the voices heard in short-term memory,

* Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, aakkaya@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3845-8992

** Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, ibrahim63doyum@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8234-7555

and comprehension and interpretation that entail several interactive processes (Keçik & Uzun-Subaşı, 2004; Wolff et al., 1983). Furthermore, listening is the transformation of the impact on a receiver into the stage of comprehension, i.e., the communication level. In other words, listening is the realization of receptive language, i.e., vocal, structural and semantic awareness. Listening is an active process, requiring the receivers to be aware of their surroundings and pick up the cues necessary for comprehension. It also requires a higher level of comprehension, as one should not only pick up the cues in a message but also interpret and synthesize these messages into something meaningful. Listening is a complex process since it requires significant mental and emotional efforts to make sense of the communication. Thus, listening is not merely a passive act but an active process where the listener needs to be engaged in the comprehension of the intended message.

Humans and self-awareness exist due to the acquisition of language (Uygur, 1984), language skills, and listening. External animate and inanimate objects, entities, and phenomena acquire value through semantics. Considering the “semantic and syntax of a language, that is, the semantic and syntax structure of words” (Kabael & Baran, 2016, p. 870) and the universality of language (Chomsky, 1965, 1972), listening, a language skill (Tyagi, 2013), is important for reading and viewing skills. The analysis of listening, a versatile lingual component (Wipf, 1984; Rost, 2002), based on the creation and production of meaning and listening semantics (Guiraud, 1994) shows the significance of listening. Thus, semantics similar to thought and cognition directly affects listening. According to Aristoteles (1947), thought could be categorized as theoretical, practical and creative. This Aristotelian approach (1947) is associated with Kant's (2016) philosophy that knowledge is defined by the mind and the agglomeration of cognitive representations. Continuous self-renewal and development of the brain (mind, language skills) (Quartz & Sejnowski, 1997) is associated with listening skills. Everything that the child is exposed to in language acquisition is included in the cognitive listening and comprehension processes. Since listening plays a key role in comprehension skills, grammar mediates the transformation of comprehension into narration. Listening to, and comprehension of the spoken language provide children with a linguistic framework for the formation of their own grammatical structures. Listening to a range of language stimuli helps children become more competent in their own language use, as well as more competent speakers and communicators. Consequently, it is important for children to be exposed to a range of listening stimuli and opportunities in order to gain the maximum benefit from the learning process. This exposure can occur through a variety of means such as listening to stories, lectures, conversations, and music. All these forms of listening expose the children to various language styles, registers and accents, as well as a better comprehension of the subtleties of conversational exchanges.

The purpose of this study was to demonstrate that grammar was also acquired alongside language and listening skills. For this purpose, the literature on language acquisition was examined, and the role of grammar in the learning of listening skills was discussed. This qualitative study was based on a literature review on language acquisition and listening. The theoretical study examined the relationship between language acquisition and listening, as well as listening and grammar, using examples. Based on the literature study, the language and listening acquisition processes and the correlation between listening and grammar were explored, with an emphasis on the importance of teaching grammatical structures alongside listening abilities. The findings suggested that there was a significant connection between language and listening skills, with grammar playing an important role in the development of both. Further research should explore how listening abilities can be improved through grammar instruction and what methods can be used to teach grammar in the most effective way. This study provided a strong foundation for further exploration into the relationship between language acquisition and listening, as well as the importance of teaching grammar alongside listening skills. This study explored the connection between language and listening acquisition and how grammar played an important role in the development of both. In order to acquire grammatical structures, listening is a very important skill to have. Teachers can assist children in the development of more complex language abilities by drawing attention to the connection between listening and writing. This can be done by providing a listening-based approach in the classroom, where children are given opportunities to understand and process language in a variety of ways, thus attention is drawn

to the grammatical structure of spoken language, which will help children notice the conventions of language and use them in their own writing. Listening is the first step in learning a language since it provides the mind's language faculty with input from the outside world and starts the process of learning subsequent language skills. Listening can be an incredibly effective tool in aiding children's language development, as it provides them with the opportunity to pick up and process key aspects of the language being used. By focusing on the fundamentals of language acquisition and allowing them to absorb the structure and semantics of the language, we can equip children with a set of skills that would help them further their language skills. With that in mind, there are various methods to support the language skills and literacy of children.

Literature Gap

Several studies were reviewed on the correlations between language, mind, and thought and language acquisition by children (Bloom, 1970; Bruner, 1974, 1978, 1981; Chomsky, 1972; Skinner, 1957; Piaget, 1959; Vygotsky, 1986). Various approaches such as the behavioral approach, which argues that language is acquired with imitation, reinforcement, and rewards (Skinner, 1957), the psycholinguistic approach, which argues that individuals are born with a special innate mechanism (Chomsky, 1972), the semantic/cognitive approach, which argues that language is acquired with the development of cognitive skills (Bloom, 1970; Piaget, 1959), the pragmatic approach, which proposes that the social environment is important in language acquisition (Bruner, 1978, 1981), and the interactionist approach, which argues that hereditary and environmental factors are important in language acquisition (Maynard, 1988; Vygotsky, 1986) have discussed acquisition and learning of a language.

These studies have focused on the acquisition of language and proposed several approaches to language acquisition. The common denominator in all of them is the ability of individuals to express their emotions and ideas with language after a certain period of time via certain grammatical rules. Furthermore, various theories on language acquisition agree that language includes semantics and structures. The current study stressed the significance of grammar in listening acquisition by discussing the role of listening in language acquisition competence.

Language is described as a complex instrument or a system that allows individuals to discover their thoughts (Aguion et al., 2021; Pinker, 2006; Fazon-Filho & Queriquelli, 2017). While certain studies have indicated that language is acquired due to unique cognitive adaptations, environmental factors, or certain imitation and reinforcement behavior (Bruner, 1974; Skinner, 1957; Pinker, 2006), others have proposed that language is innate and matures at a later stage (Chomsky, 1972). Skinner, a language theorist, describes verbal behavior as the speaker's reaction to the actions of the listeners. The listener's response supports the speaker's actions. Thus, when adequate sensory stimuli are provided and reinforced by the parents and the educator, repetition of a word becomes a habit. Then, the child will associate the word with the corresponding stimulus, and when the child encounters the stimulus, the child will produce the corresponding response. The behavioral approach advocated by Skinner associates language acquisition with adequate sensory stimulus at an adequate time and a combination of these by the five senses (Skinner, 1957). According to Skinner, human language is not innate but learned with stimulus, imitation, and reinforcement. Chomsky, a cognitive language theorist, opposes Skinner's view that parents teach their children to speak, and in turn, children reflect their parents' speech. Chomsky (1959) argues that Skinner's learning theory can be well-defined and applied in a laboratory environment, but it is not easy to apply this theory to human behavior. What is common to cognitive (Bloom, 1970; Chomsky, 1972; Piaget, 1959), social interactional (Maynard, 1988; Vygotsky, 1986), and behavioral (Skinner, 1957) studies in both mother tongue or foreign/second language acquisition is the competence of the individual in language skills after a certain process and use of this language as a communication instrument. Listening skill is the source of the acquisition of grammar (Bayat, 2020), a concrete component of language. Thus, listening (Anderson & Lynch, 2003; Nancy, 2007; Wolvin, 2010) the foundation of language skills, and grammar (Meskhi, 2002; Hudson, 2004), a significant instrument for the accurate use of language, are important in language acquisition because competence in language acquisition and good communication skills vary based on several

cognitive and environmental factors. Individuals express their emotions and ideas with grammatical rules which are the sources of listening and communication skills.

Methodology

The current study was a systematic review of prior research published on the subject. It provided an overview of the various types of perspectives currently held on the subject. Contrary to research studies, systematic reviews do not contain any fresh experimental results. The purpose of a systematic literature review is to give a critical assessment of the available data from previous studies. A systematic literature review helps to synthesize and summarize the results of existing research, analyze the gaps in knowledge, identify areas of controversy and disagreement, assess current thinking on a subject, and situate one's own research in relation to existing studies. By understanding the body of literature on a topic, researchers can gain insight into current thoughts and debates as well as determine the next steps that need to be taken in the research process. In short, systematic literature reviews are essential to understand the existing body of research on a topic (Pollock & Berge, 2012; Gough et al., 2012). Conducting a systematic literature review can also help researchers discover what methods, theories, and perspectives have already been explored and the implications of those studies. During a systematic review of the literature, the data and findings of previous authors are analyzed in relation to a predetermined research topic or questions. This can be accomplished through the use of a variety of research methodologies, including a systematic literature review (Barnett-Page & Thomas, 2009; Dixon-Woods et al., 2006; Pollock & Berge, 2012).

The current study reviewed the previous studies on language, listening, and grammar and the significance of grammar in listening acquisition. The “language”, “listening”, “grammar” and “grammar in listening” keywords were used with and without quotes in the search conducted on Web of Science, Education Resources Information Center, Google Scholar, and Academia indices, and the studies that included these keywords were reviewed. The two authors reviewed the studies and discussed the correlations between language, listening, and grammar in different sections. In addition, by examining the books explaining how language was acquired (Chomsky, 1972; Skinner, 1957; Piaget, 1959; Vygotsky, 1986), the explanations on the relationship between language and listening acquisition and grammar were cited. After the acquisition of language and listening was addressed, the researchers scrutinized the acquisition of grammar structures in the language and listening acquisition processes. The correlation between language and listening, and the associations across language, listening, and grammar were discussed. Based on the methodology of language acquisition (Bloom, 1970; Bruner, 1974, 1981; Chomsky, 1972; Maynard, 1988; Skinner, 1957; Piaget, 1959; Vygotsky, 1986) and listening skills (Tyagi, 2013), the research problems were determined as follows: “What is the correlation between language acquisition and listening skills?”, “Is the acquisition of grammar dependent on listening skills in the process of language acquisition?”

Language Acquisition and Listening

In language acquisition, the child comprehends the sounds or verbal-auditory inputs such as videos and movies via listening skills. In language acquisition, listening mediates the accurate coding of the grammatical structures of the native language or the second language learned at an early age. The integrity of the sounds, words, syntax, phrases and sentences in the native language or the second language is associated with the linguistic components present in the background of listening. Since these linguistic components are acquired with the native language, cognitive coding of these components is implicit; however, since these components are acquired through learning a second language, their acquisition is consciously coded in the mind. Thus, listening plays a key role in the instruction of both the native and second language. Since listening includes several stages, failure depends on the listener and the knowledge of the listener in the target language. The comprehension dimension of listening is a significant factor for language acquisition because the comprehension dimension of listening is the foundation of language acquisition and competence in reading-comprehension skills.

There is a close correlation between language acquisition and listening. Language establishes the ground for listening acquisition while listening establishes the ground for language acquisition. Furthermore, similar to language skills, listening is an acquisition process, and mediates the development of innate language skills, demonstrating that language and listening are complementary skills, and both have unique but similar acquisition processes. For example, Krashen (1981, 1982) argued that listening played a key role in language acquisition. Thus, language, thought, and listening should be addressed as a whole. Therefore, the associations between higher cognitive skills such as comprehension, analysis, evaluation, and creation and the concepts of language, thought, and listening should be emphasized.

Chomsky (1965, 1972, 1986) outlined four stages in language acquisition: language faculty, principles of language learning, principles of linguistic knowledge, and responding. According to Tyagi (2013), the listening process included five stages: receiving (hearing), comprehension, remembrance, evaluation, and reaction.

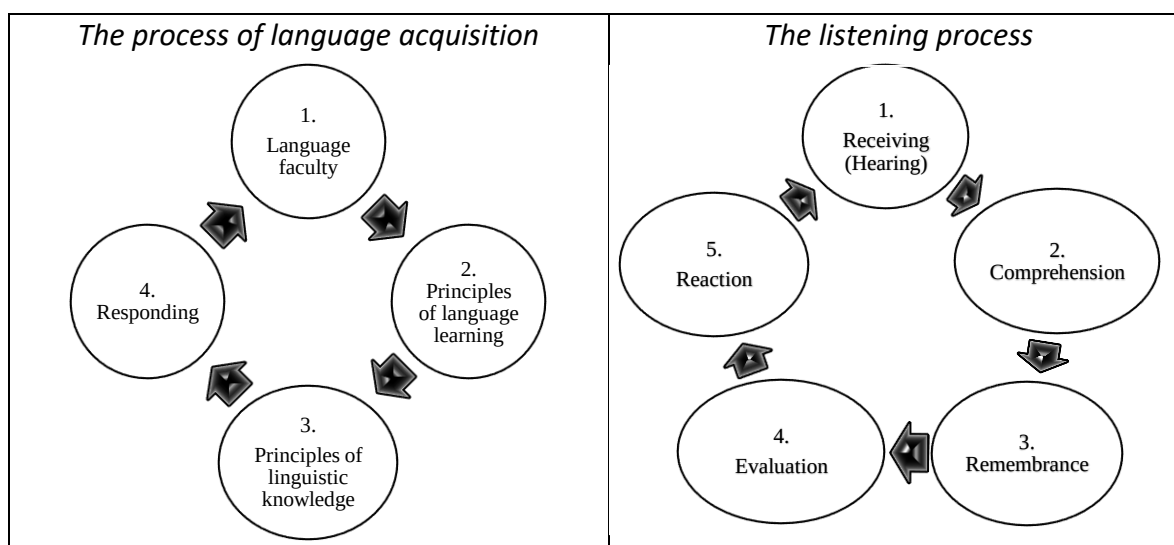


Figure 1. Process of Language Acquisition and Listening

As seen in Figure 1, language acquisition and listening processes are similar. According to Chomsky (1965, 1972, 1982), language is inherent to human faculty. The inherent language faculty and language learning mechanism are subsequently coded into the child's mind. The existing language faculty and grammar principles allow the child to start to speak based on cognitive grammatical codes. As seen in Figure 2, the first stage (receiving, hearing) and the final stage (reaction) in the listening process are similar to the first stage "language faculty," and the last stage of language acquisition, "speech." According to Clark (1993, 2003), as mentioned by Chomsky (1986), fast acquisition of the grammatical rules by the child is associated with the innate language faculty. The nervous system is not acquired, but innate. Thus, hearing and interpretation of the sounds by the child is due to the development of listening skills, which is associated with the language faculty, and the readiness of the child. Therefore, listening occurs as presented in Figure 2.

The universality of language (Chomsky, 1965, 1972) and the realization of listening (Wipf, 1984; Rost, 2002) are associated with the innateness of language. Language reflects not only semantics but also knowledge, thoughts, and perspectives (Clarke et al., 2014). Listening is both invisible/unobservable (Wipf, 1984) and a visible/observable process. Thus, language and listening entail comprehension and interpretation of the visible and invisible things in the external world.

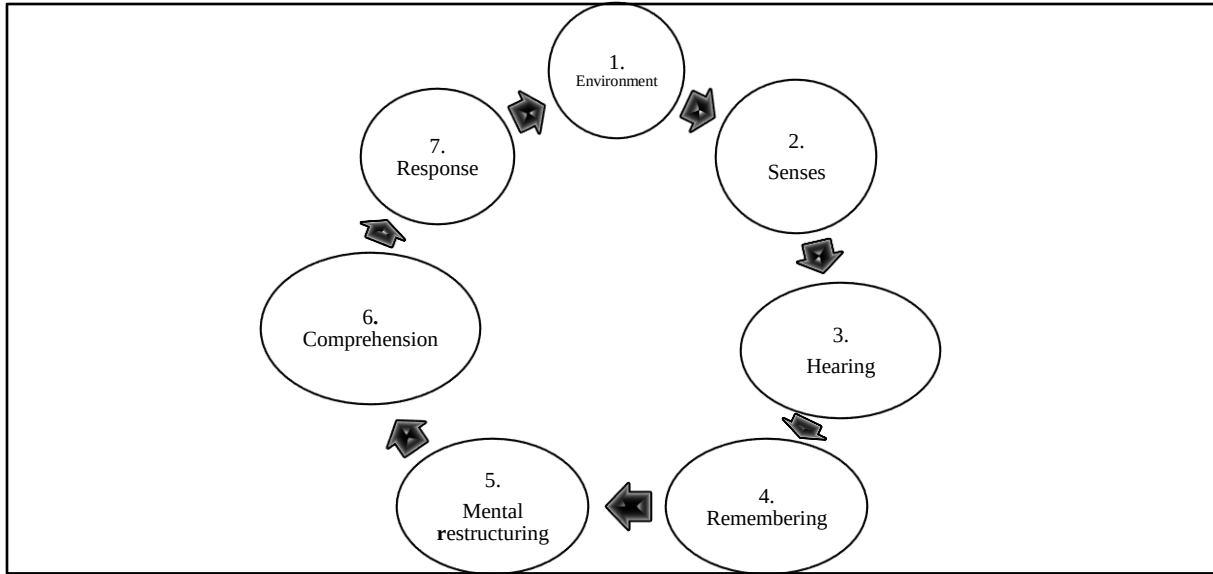


Figure 2. Listening Process

In language acquisition, listening plays a key role in communication and cognitive coding of the grammatical structures of the native or the second language. Cross (1998) argues that articulation, intonation, pronunciation, and syntax affect accurate comprehension during listening, which plays a critical role in communication, demonstrating the significance of listening in the acquisition of the grammatical structures of the target language. In second language instruction, listening is important for comprehension (Morley, 2001). Thus, fluency in a language requires adequate listening/comprehension skills (Richards & Rodgers, 2001). For example, distinguishing sounds, knowledge acquisition and analysis (Wolvin & Coakley, 1996), and the objectives of listening are associated with the morphological and semantic knowledge of listener in that language. Awareness of the sounds during listening requires the child's knowledge of the language structure and comprehension of these sounds (Ehri et al., 2001). Children combine and decode sounds as they develop sound awareness for accurate comprehension and pronunciation (Tompkins, 2006). Listening, which mediates the development of language acquisition, is important for the development of sound awareness, semantic constructs, and transformation of the meaning into a reaction. Thus, listening is a basic step in language acquisition.

Grammar and Listening

The rules acquired during the initial years of life establish the grammatical dimension of language acquisition. Grammar refers to the principles that allow the individual to form sentences (Thornbury, 1999). Grammar is a set of rules that help select and combine words to create meaning. Language, a means for the production of semantics, depends on grammar. Communicative language use could not be discussed without grammar. Even conversational utterances that include a single word are based on a grammatical structure. Language acquisition including grammar entails certain processes that allow children to comprehend and use their native language fluently (Varshney, 2003).

Children learn the language they are born into, raised in, and exposed to. However, due to the nature of linguistic components, the innate language skills of children are not sufficient for the successful acquisition of grammar (Chomsky, 1972) since children are deprived of certain stimuli when they are born (Chomsky, 1986). A set of linguistic knowledge innate in children's minds and biological realities of the human mind are the prerequisites for children to learn a language (Chomsky, 1972). Certain linguists argue that children's language acquisition is linear at first (Bannard et al., 2009). The linear acquisition of grammar demonstrates that the acquisition of sounds, letters, words, and syntax is systematic and orderly. According to Nassaji (2017), individuals acquire language structures and rules, and the employment of these is mediated by grammar in the context of communication.

Children have an innate language acquisition instrument. The child born into a society of language generates and continuously develops various assumptions about language during interactions with others. Thus, the child constructs internal grammar and general lingual rules, which is a process that involves certain stages (Fromkin et al., 2011). The achievement of these stages of grammatical constructs is associated with the interaction of children with their environment and the development of listening skills over time. Advances in language acquisition lead to the improvement of grammatical knowledge and listening skills. After a certain level, listening becomes a source of several cognitive skills. Since the meaning of the emotions and thoughts expressed with grammar is comprehended by listening, listening is significant in the instruction of grammar structures in the native or second language.

Grammar is acquired in all languages through similar stages (Bayat, 2020). Linguists who have approached language from different perspectives attempted to determine the structure of linguistic knowledge, the foundation of language use. Chomsky contributed by establishing a distinction between competence and performance. According to Chomsky (1986), there is a distinction between internal and external language. Internal language is the knowledge system in the speaker's mind and the foundation of language acquisition. External language is the language spoken by individuals in the society. Grammar, the rules of the language in the conventional sense, is a component of the internal language and includes all linguistic knowledge. But for Chomsky, grammar goes beyond the conventional description and includes all assumptions that make a sentence acceptable. Although the internal language is primary in the linguistic approach, external language is also contextually important in language use (Booij, 2014; Doyumğaç, 2022).

There is a correlation between internal and external language. The content of internal language depends not only on intuitive knowledge, as Chomsky defined but also on external language because internal language is based on and a product of external language experiences. In other words, internal language includes the attributes of external language (Taylor, 2012). Internal language could be compared to language faculty, and external language to listening because language faculty plays a key role in cognitive fulfillment and listening plays a key role in the transfer of external world events to the mind. Language faculty and listening are similar to these internal and external languages.

The significance of semantics, pronunciation, articulation, and intonation in language acquisition demonstrates that these components signify a correlation between listening and speaking; in other words, listening and comprehension. According to Rost (1990), students receive the inputs required for language acquisition or learning by listening. Thus, the use of listening comprehension in instruction is important for language acquisition (Morley, 2001) and the development of metacognitive listening comprehension skills (Bacon, 1992; Goh, 2000; O'Malley et al., 1989; Vandergrift, 1997; Vandergrift et al., 2006). Language acquisition and grammar acquisition begin with listening concurrently. After the acquisition of the native language through listening, the individual learns self-expression with eyesight (viewing/presentation) or speech. Achievement of the listening goals and comprehension requires the expression of the message in simple sentences based on grammar rules.

Listening also plays a critical role in the instruction of grammatical structures during language acquisition (Morley, 2001). Listening is important in both native and second language instruction. However, the cognitive grammatical coding function of listening is different in native and second-language instruction. According to Akkaya and Erol (2019), native language grammar develops by systematic learning of the intuitive grammar, first noticed by the influence of close individuals such as the mother, while second language grammar is learned in systematic structures such as school, listening/watching, speaking, reading and improved by interspersing or direct imparting writing skills onto activities. Native language grammar starts with intuition, while second language grammar starts with systematic and conscious presentations. Since grammatical knowledge in the native language is acquired through natural processes (Pinter, 2006), and listening takes place at the end of the performance, comprehension, and interpretation process (Keçik & Uzun-Subaşı, 2004), grammatical structures should be taught to improve listening skills. Grammatical knowledge provides meaning to previously unheard words. Thus, the creative structure of the language is acquired. One of the main attributes of language is its creativity, that is, the possibility of applying a limited number of rules to

unlimited linguistic forms (Yu, 2008; Chomsky, 1965, 1972, 2015). Thus, Chomsky (1965) considered grammar as the core of his linguistic theory. Not all possible sentences can be learned in a language; grammar is the vocal, structural, and semantic system of the language (Hu, 2001). The grammar that allows the interaction between these three elements is considered the most significant dimension of language. Thus, without grammar, language becomes chaotic, and it would not be possible to order and organize an unlimited number of available words (Bastone, 1994). Thus, fluency in a language means listening comprehension and expression of that comprehension based on certain grammatical rules. There are basically two approaches to the development of grammar in the native language. The natural approach is based on Chomsky's (1972) generative grammar approach, while the usage-based approach is represented by Tomasello's (2003) constructive grammar approach. Generative grammar is a morphological syntactic theory based on studies on native language acquisition (O'Grady, 1997). In the theory, the essence of grammar is based on certain basic concepts and limitations determined by innate language faculty (Pinker & Jackendoff, 2005). Grammar includes three basic components: syntax, semantics, and phonology (Chomsky, 1965). Different categories and rules operate in each component.

Based on grammar acquisition and listening, instruction of grammar topics and listening and speaking skills is important in the native language for adequate instruction. According to Pinker (1984), as children learn grammar, they unconsciously associate the grammatical structures and words they hear with the basic elements of universal grammar (Pinker, 1984). Thus, grammar is important in both native and second language. Since listening is important in both native and second language acquisition, teaching grammar structures during listening instruction would allow the implicit acquisition of grammatical structures by native or second language learners. Thus, it is important to instruct grammar topics with listening rather than the instruction of a simple set of rules in native and second language instruction.

Early studies on language acquisition addressed the behavioral aspect of language and reported various observations. For example, Marcel (1793-1896) emphasized the instruction of reading before other language skills based on his observations and suggested that the language instruction approach should entail a broad perspective. Prendergast (1806-1886) reported that the observation of the children who were learning a language revealed that they memorized statements to acquire the context (Trans.: Richards & Rodgers, 2001). However, after the mid-twentieth century, "Syntactic Structures" published by Noam Chomsky in 1957 introduced the popular idea that language acquisition was cognitive (Chomsky, 1957). Chomsky, in his later works, stated that humans had an innate language faculty (Chomsky, 1972). He addressed language acquisition in his later studies and introduced a different classification for language acquisition (Chomsky, 2000, 2002). Although different approaches to grammatical knowledge are available, the significance of innate faculties is obvious, especially in native language acquisition. This affects various aspects of grammar acquisition or instruction. Grammar instruction in the native language aims to eliminate the mistakes learned in childhood; however, when learning a second language, individuals need to establish a singular grammatical system before they can speak the target language. This requires different methods of instruction. Both native and second language function based on a grammatical structure (Bayat, 2020).

Articulation, intonation, and other prosodic determinants play a key role in listening comprehension (Kimelman, 1999). A study on verbal perceptions of listeners reported that words were perceived easily by the listeners due to unique acoustic cues which, in turn, facilitated comprehension (Nygaard et al., 2009). The listener reconstructs the message cognitively based on the articulation, intonation, and meaning in speech (Keskin et al., 2013). The listener's ability to comprehend the spoken sentences depends on the simple and plain language of the speech. When the speaker utters complex sentences, listening becomes difficult (Kıymaz & Doyumğaç, 2020).

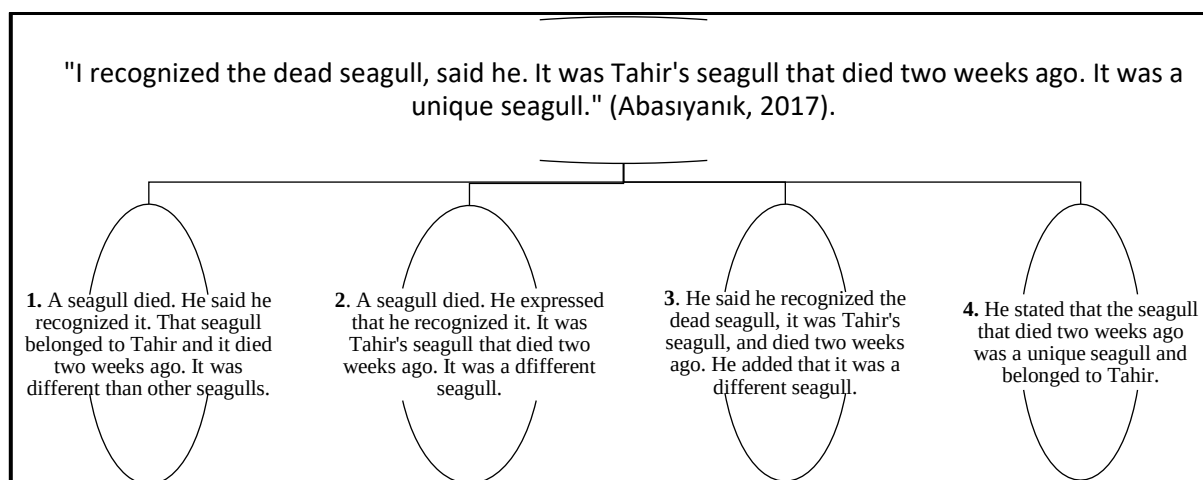


Figure 3. An example of the role of grammatical constructs in listening

Grammar, which is a set of rules that allow the formation of a certain discourse and group (Erk, 2003), does not aim to provide theoretical data but to eliminate the problems in listening, reading, speaking, and writing skills of the learners (Calp, 2005) and allows the use of the acquired language comfortably everywhere (Meskhi, 2002; Özbay, 2006). Thus, grammar functions in the background of the ability of learners to create discourse and express their emotions and ideas accurately. For example, the analysis of the sentences in Figure 3 would reveal that several sentences could be formed based on the meaning and form of the original sentence(s). For native or second language learners, the length and clarity of the sentences in the text are important for comprehension. The fact that several new sentences could be generated from the original sentence(s) is associated with Chomsky's (1965, 1972, 2015) idea about the generation of an infinite number of sentences based on certain language constructs.

Several studies assert that grammar plays a key role in language use and instruction. The findings reported in these studies demonstrate the significance of listening in the acquisition of grammar (Meskhi 2002; Hudson, 2004). While certain studies on the impact of listening skills on the acquisition of grammar did not report significant findings (Van Lommel et al., 2006), others concluded that the significance of listening instruction in grammar acquisition remained ignored (Boivin, 2018; De Jong, 2005; Myhill & Watson, 2014; Newton, 2018). These findings demonstrate that grammar should be acquired with listening skills. Although listening in grammar instruction is important (Newton, 2018), our review of the related literature indicated that the research on the subject was rather limited. Since the number of studies on grammar acquisition in listening was limited, the present study aims to determine the correlation between language and listening acquisition and emphasize the significance of grammar in language acquisition.

When native or second language learners are allowed to listen to the sentences in the example, the comprehension of each sentence depends on their listening skills. Furthermore, the knowledge of the elements in the target language (articulation, intonation, melody, rhythm, etc.) is important to comprehend the content. Prosodic elements such as articulation, melody, and intonation have significant semantic contributions. Effective use of these elements could affect both the internal and external structures (Börekçi, 2005). Thus, the analysis of the original sentence "It was Tahir's seagull that died two weeks ago" leads to the question of whether Tahir or his seagull died two weeks ago. This dilemma is unlikely to occur in verbal language (speaking and listening) because verbal language skills (speaking and listening) include clear articulation, intonation, and rhythm elements. This demonstrates the impact of articulation, intonation, and rhythm on meaning while listening, as well as that of the grammatical construct.

The grammatical construct in listening texts (De Jong, 2005; Nation & Newton, 2009; Newton, 2018) and the function (Börekçi & Tepeli, 2013; Parlak, 2020) are important in the comprehension of the meaning. Thus, function plays a key role in the comprehension of the meanings of grammatical

constructs and words in listening texts. For example, the verb in the sentence, “He said, I recognized the dead seagull” is in the past tense. Also, the phrase “he said” has several functions such as “he stated,” “he argued,” etc. Furthermore, it is not easy for language learners to know the accurate conjugation of verbs, and to help them learn the accurate grammatical constructs, adequate texts should be provided to improve their metacognitive listening and comprehension skills. Language instructors should select adequate texts to teach the functions of grammatical constructs in native or second-language texts. Thus, for better comprehension, texts that include various grammatical constructs with different functions should be presented to the listeners.

Discussion and Conclusion

Listening skill, which is the first basic language skill, the foundation of other language skills (Özbay, 2015), and the most frequently used skill among language skills (Rankin, 1928), and individuals are exposed to listening at every moment in life. Listening skill is acquired before birth and plays a key role in the acquisition of speech skills after birth, and in the acquisition of reading and writing skills in school (Brown, 1987). Although individuals use listening skills in daily life and at every stage of education, these skills have not been prioritized in education (Arnold, 2014; Brown 1954; Burley-Allen, 1995; Özbay 2005). The fact that listening starts in the womb demonstrates that language and listening skills are acquired together and listening plays a critical role in the development of other language skills, demonstrating that grammar should be prioritized in listening as well as speaking and writing.

Since the listening skill includes abstract processes (Melanlıoğlu, 2013), its acquisition or instruction is implicit when compared to other language skills (Tabak, 2013). Considering the cognitive grammatical constructs, it could be suggested that listening skill is associated with grammar. Furthermore, based on Piaget’s (1959) egocentric and Vygotsky’s (1986) internal speech processes (Şahin, 2011) in language acquisition, instruction of the grammatical structures through the intuition of the listening skills would lead to a better comprehension of the native language constructs. When grammatical constructs are instructed with listening activities in second language instruction, the second language learners could be fluent in that second language at the same level as their native language. There are two significant approaches to grammar instruction in listening. The first entails implicit learning of grammar with extensive listening, and the second is learning grammar with comprehensive listening. In comprehensive listening, grammar is acquired, while grammatical rules are deliberately instructed and learned in conscious/willing listening (Newton, 2018). According to Nation and Newton (2009), listening plays a key role in grammar instruction. The skill that facilitates the acquisition of the morphology, syntax, and vocabulary of the language is the listening skill, ensuring the acquisition of the related components based on grammatical rules. Thus, listening plays a critical role in the acquisition of grammatical constructs. According to Newton (2018), it is possible to assign meaning to a text by listening to the text several times and reviewing the text based on certain linguistic properties. In studies on grammar in listening (Newton, 2018; De Jong, 2005), it is reported that grammar instruction is possible with listening.

Considering the innate nature of the language (Chomsky, 1957, 1965, 1972), the development of listening (Wipf, 1984; Rost, 2002), and the significant role of listening in language instruction (Krashen, 1981, 1982), listening is the source of language acquisition in general and grammar acquisition in particular. The holistic analysis of language faculty and the acquisition of language and listening skills, and grammatical constructs reveals that language faculty is universal and turns into the language acquisition process and language skills via listening. Listening leads to language awareness by allowing the transformation of language acquisition into a skill. As a source of language acquisition, listening also allows the acquisition of grammatical constructs. Thus, it mediates grammatical constructs in semantic language awareness.

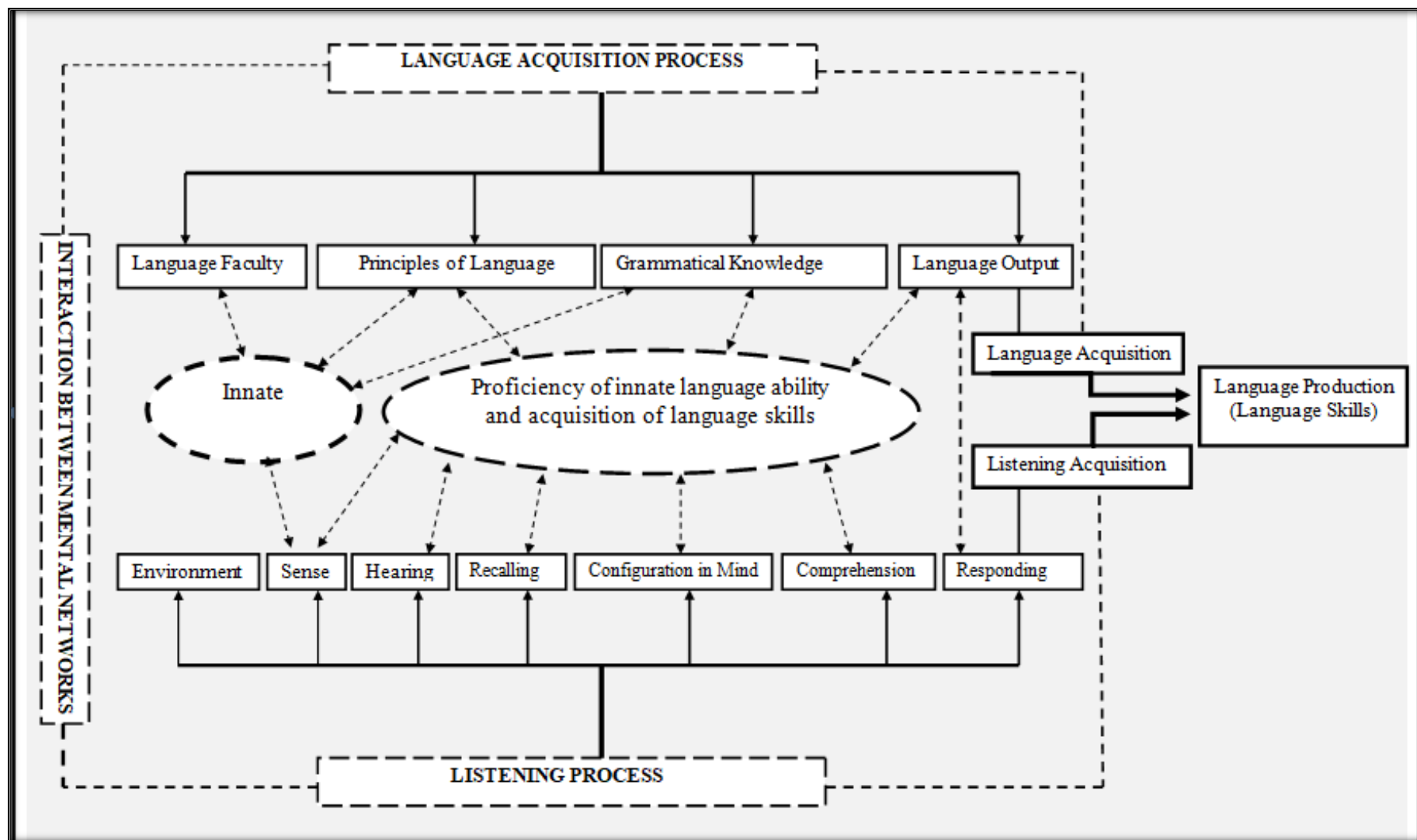


Figure 4. Comparison of Language and Listening Acquisition

The development and competency of listening and language awareness are not possible without language skills, and the development of language skills is not possible without listening. Thus, language faculty mediates language and listening acquisition, while listening is the source of language acquisition and other mental components as well as language faculty. The innate language skills develop in parallel to the development of other language skills (listening, reading comprehension, etc.). Therefore, an individual who is born with language faculty hears external sounds via the auditory organ. The sounds that the individual hears are initially selected in the mind with grammatical knowledge (language learning principles), then remembered and transformed into meaning through cognitive constructs and transformed into a linguistic output (reaction). Linguistic production is mediated by grammatical rules, and linguistic production is expressed with speech or writing. The language faculty, which is the foundation of all these, also lays the building blocks for the development of other language skills via listening to external stimuli.

Language skills are constantly renewed and matured by competency in other language skills. Competence in language and listening skills allow individuals to express what their cognitive constructs a simpler grammar. Thus, grammar rules should not be instructed only by memorizing and speaking, reading, and writing skills but also by the development of listening skills.

Language faculty and the acquisition of listening skills allow the development of other language skills via neural networks. Common neural networks transform language and listening acquisition into a state of mutual interaction and competence. This helps the individual to improve other language skills and fluency in the language and allows the individual to become competent in language skills. Grammar acquisition should be concurrent with the acquisition of speaking, reading, and writing skills in native language listening instruction and should be instructed with listening education in second language instruction. Thus, it should be noted that this is important in grammar instruction in native or second language learning.

Each listening process constitutes a dimension of other language skills. Thus, the emphasis on grammar knowledge is inevitable in listening. The listening skill includes data processing and employment of that data (Aytan, 2011), as well as comprehension efforts (Gündüz & Şimşek, 2015; Kurudayıoğlu et al. 2021; Özbay, 2015; Wolvin, 2010). The analysis of listening based on the semantic and data processing and employment of that data attributes demonstrates that grammar mediates a dimension of listening. According to Huang (2005), the main aim of grammar instruction is to develop the linguistic competencies of the students with grammatical knowledge to allow them to express and produce comprehension and accurate and effective discourses. Thus, grammar should be instructed with comprehension skills, the foundation of listening. Thornbury (1999) argues that grammar instruction is based on examples, which include texts, and grammar should be acquired by listening. Grammatical knowledge is the foundation of language and listening skills. Listening depends on adequate conditions (emittance of sounds, etc.). The external auditory stimuli received by an individual with innate language faculty, cognitive reconstruction of grammatical data, and the transformation of the constructed sounds into comprehension and from a meaning to a reaction are only possible through language, grammar, and listening.

The listening skill includes several components and is the foundation of other language skills. For example, cognitive construction and comprehension are associated with reading skills. These two cognitive concepts are also associated with listening comprehension. An individual first begins to recognize visual input when reading, then constructs these cognitively and transforms the data into meaning. Thus, it could be suggested that the process of cognitive reading begins with listening. In this context, it can be said that the reading process begins with the recognition of sounds and the transformation of words into meaning. The difference between this reading and others is hearing the sounds and transforming the words into meaning. Cognitive construction and comprehension in listening entail making sense of the sounds, while cognitive construction and comprehension in reading entail the interpretation of letters, codes, symbols, signs, etc. Thus, listening skills are associated with reading skills. The final stage of the listening process entails reaction. Reactions could sometimes require verbal language skills and sometimes written language skills. This dimension of listening is associated with speech skill and competency in grammar. Whether the reaction is verbal or written in

the listening process, the event, phenomenon, or situation that an individual (or a child) hears, interprets, and transforms into meaning is reflected by the language based on certain linguistic rules. These meanings and interpretations are materialized based on grammatical rules.

The verbal or written expression of meaning in the listening process could not be cognitive because the transformation of cognitive comprehension into a reaction is the transformation of listening into linguistic production. This demonstrates that the listening phase is important in the acquisition of grammatical constructs. Thus, listening should be employed in the cognitive coding of grammatical constructs, especially since it is the foundation of other language skills.

The present study emphasizes that listening mediates the development of language skills, and suggests that it plays a critical role in the development of other language skills. Thus, it also plays a key role in the acquisition and learning of grammatical constructs. In language acquisition, listening provides external stimuli for the language faculty (mind) and initiates the acquisition of other language skills. Finally, further studies are needed to clarify the role of grammar acquisition and instruction in listening skill development.

Research and Publication Ethics

In the present study, all rules required by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were adopted. The actions specified under the section "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", the second section of the directive, were avoided.

Author Contribution Rate

The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to the study.

Conflict of Interest

Authors declare no conflict of interest.

References

- Abasıyanık, S. F. (2017). *Son kuşlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aguion, M. A. R., Baraña, J. A. B., Valderrama, C., Cruz, A. Y. D. L., & Ilustre, R. G. (2021). Language acquisition: The role of grammar acquisition and instruction in second language teaching and learning. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(11), 12-19.
- Akkaya, A. ve Erol, S. (2019). Türkiye’de öğrenim gören Arap öğrencilerin Türkçe temel düzeyde yaşadığı dil bilgisi sorunları. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(40), 549-559.
- Anderson, A., & Lynch, T. (2003). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles, (1947). *Organon I, kategoriler*. H. R. Atademir (Çev. Ed.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Arnold, C. L. (2014) Listening: The forgotten communication skill. *Journal Mass Communication & Journalism*, 4(10), e155-e155.
- Aytan T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The Modern Language Journal* 76(2), 160-178.
- Bannard, C., Lieven, E., & Tomasello, M. (2009). Modeling children’s early grammatical knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(41), 17284-17289.
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), 9-59.
- Bastone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Pres.
- Bayat, N. (2020). Dil bilgisi ve dil becerileri A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi içinde* (ss. 171-192). Ankara: Pegem Akademi.

- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge MA: MIT Press.
- Boivin, M. C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-48.
- Booij, G. (2014). Language use and the architecture of grammar: A construction morphology perspective. *Contemporary Linguistics*, 40, 193-212.
- Börekçi, M. ve Tepeli, Y. (2013). İşlevsel dilbilim yaklaşımıyla Türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 93-102.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 187-207.
- Brown, J. I. (1954). How teachable is listening? *Educational Research Bulletin*, 33(4), 85-93.
- Brown, J. I. (1987). Listening-ubiquitous yet obscure. *International Listening Association Journal*, 1(1), 3-14.
- Bruner, J. S. (1978). Berlyne memorial lecture: Acquiring the uses of language. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 32(4), 204-218.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178.
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The forgotten skill*. New York: Wiley.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton
- Chomsky, N. (1959). Review of *verbal behavior* by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York, NY: Praeger.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2015) *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, E. (1993) *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. (2003) *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Cambridge: Willey- Blackwell.
- Cross, D. (1998). *Teach English*. Oxford: Oxford University Press.
- De Jong, N. (2005). Can second language grammar be learned through listening?: An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 205-234.
- Dixon-Woods, M., Bonas, S., Booth, A., Jones, D. R., Miller, T., Sutton, A. J., Shaw, R. L., Smith, J. A., & Young, B. (2006). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective. *Qualitative Research*, 6(1), 27-44.
- Doyumğaç, İ. (2022). *Üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Erk, Y. M. (2003). *Metin bilimi ve dil bilimi çalışmalarının dil bilgisine yaklaşımları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fazion-Filho, M., & Queriquelli, L. (2017). Modeling the complexity of language as a two-mode network. Erişim adresi: <https://ssrn.com/abstract=2979319>
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An Introduction to Language*. Boston, MA: Wadsworth.

- Gemalmaz, E. (1982). *Standart Türkiye Türkçesi'nin formanlarının enformatif değerleri*. <http://efrasiyap.tripod.com/yazilar/STT1.pdf>
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Gough, D, Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. California: SAGE.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim* M. Yalçın (Çev.), İstanbul: İmge Kitapevi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2015). *Anlama teknikleri 2: Dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Hu, Z. L. (2001). *Linguistics: A course book*. Beijing: Peking University Press.
- Huang, Z. (2005). Grammar teaching as product or as process?. *Sino-US English Teaching*, 2(11), 27-31.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics. *Journal of Linguistics*, 40(1), 105-130.
- Kabael, T. ve Baran, Y. A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 868-881.
- Kant, I. (2016). *Arı usun eleştirisi*. Z. Eyuboğlu (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Keçik, İ. ve Uzun-Subaşı, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kimelman, M. D. Z. (1999). Prosody, linguistic demands, and auditory comprehension in aphasia. *Brain and Language*, 69(2), 212-221.
- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford UK: Pergamon Press Inc.
- Kurudayıoğlu, M., Yazıcı, E. ve Göktentürk, T. (2021). Turkish teacher candidates' self-efficacies to use listening strategies scale: A validity and reliability study. *SAGE Open*, 11(2), 1-18.
- Maynard, D. W. (1988). Language, interaction, and social problems. *Social Problems*, 35(4), 311-334.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Meskhi, A. (2002). Systemic approach in teaching grammar to adult learners. ERIC ED468601. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468601.pdf>
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce Murcia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 69-85). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62,
- Nancy, J. L. (2007) *Listening*. C. Mandell (Trans.), New York: Fordham University Press.
- Nassaji, H. (2017). Grammar acquisition. In S. Loewen & M. Sato (ed.). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 205- 223). New York, NY: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
- Newton, J. 2018. Grammar in listening. In John I. Lontas (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (1343–1348). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Nygaard, L. C., Herold, D. S. & Namy, L. L. (2009). The semantics of prosody: Acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning. *Cognitive Science*, 33(1), 127-146.
- O'Grady, W. (1997). *Syntactic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2015). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Parlak, H. (2020). Yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme unsuru olarak test sistemi ve test sisteminin Rusça öğretiminde kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 520-538.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. New York: Routledge.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S., & Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: What's special about it? *Cognition*, 95, 201-236.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pollock A., & Berge E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156.
- Quartz, S. R., & Sejnowski, T. J. (1997). The neural basis of cognitive development: A constructivist manifesto. *Behavioral and Brain Sciences*, 20(4), 537-596.
- Rankin, P. T. (1928). The importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. New York, NY: Longman.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. New York, NY: Longman.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Cambridge, MA: Prentice Hall.
- Tabak, G. (2013). The evaluation of Turkish teacher candidates' listening styles in terms of some variables. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 10(22), 171-181.
- Taylor, J. R. (2012). *The mental corpus: How language is represented in the mind*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A usage-based approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tompkins, G. E. (2006). *Language arts essentials*. Boston: Prentice Hall.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion an International Journal in English*. 12, 1-8.
- Uygur, N. (1984). *Kültür kuramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Van Lommel, S., Laenen, A., & d'Ydewalle, G. (2006). Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 243-258.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (french) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462.
- Varshney, R. L. (2003). *An introductory textbook of linguistics and phonetic*. Bareilly: Student Store.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wipf, J. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17, 345-48.
- Wolff, F., Marsnik, N., Tacey, W., & Nichols, R. (1983). *Perspective listening*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wolvin A. D. (2010). Listening engagement: Intersecting theoretical perspectives. In Wolvin A. D. (Ed.). *Listening and human communication in the 21st Century* (pp. 7-30). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1996). *Listening*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Yu, Q. (2008). On the importance of grammar teaching. *Vocational Education*, 25, 110-111.



Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu ve Okur Öz Algısına Etkisi*

*Burak ATEŞ***
*Mustafa KAYA****

Öz

Bu araştırmanın temel amacı çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desenlerden “ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şırnak ili Silopi ilçesinde yer alan Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden 30’u rastgele yöntemiyle deney grubu, 30’u da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, okur öz algısı ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, deney grubu ve kontrol grubunun okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği, okuma tutumu ölçeği ve okur öz algısı ölçeğinin ön test ve son testinden aldıkları puanların normallik değerlerine bakılmıştır. Yapılacak analiz teknikleri için normallik varsayımlarından olan Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Bu analiz sürecinde, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının aynı grubun kendi içinde karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerinde olumlu (pozitif) bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okur öz algısı

The Impact of Children's Literary Works on Reading Motivation, Reading Attitude and Reader Self-Perception of the 6th Graders

Abstract

The main purpose of this research was to determine the impact of children's literary works on reading motivation, reading attitude and reader self-perception of the 6th Graders at lower secondary school. In this study, the "pre-test-post-test matched control group design," one of the quasi-experimental designs among the quantitative research designs, was used. The study group of this research consisted of 6th graders at Cumhuriyet Lower Secondary School located in Silopi district of Şırnak province. Thirty 6th graders studying at Cumhuriyet Lower Secondary School in the 2022-2023 academic year were randomly selected as the experimental group and 30 as the control group. In this study, the reading motivation and reading dedication scale, reading attitude

* Bu makale Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığında hazırlanan “Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Silopi Cumhuriyet Ortaokulu, Şırnak, birisi.luffy@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4197-0674

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van, m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4755-4994

scale for lower secondary school students, and reader self-perception scales were used as data collection tools. In the data analysis, the normality values of the scores of the experimental group and the control group in the pre-test and post-test of the reading motivation and reading dedication scale, reading attitude scale and reader self-perception scale were examined. Shapiro-Wilk values, one of the normality assumptions, were examined for the analysis techniques to be performed. During this analysis process, a dependent samples t-test was used to compare the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups from the scales within the same group. Independent samples t-test was used to compare the pre-test and post-test scores of the control and experimental groups. The findings showed that reading children's literary works had a positive effect on lower secondary school students' reading motivation and dedication to reading, reading attitude and reader self-perception.

Keywords: Children's literature, reading motivation, reading attitude, reader self-perception

Giriş

Edebiyat duygu ve düşünceleri sanatlı bir dil ile aktaran ve insanda farklı bir bakış açısı uyandırıp onları sadelikten sanatsallığa yönelten bir kaynaktır. Sever'e (2017) göre edebiyat insan yaşantısına, insanın düşünce dünyasına yeni kavramlar ekleyebilecek oluşumlar meydana getirir. Oluşturulan yeni kavramlar bireylerin çevreleriyle sınırlı kalmayıp onların hayatlarına dair de yeni tecrübeler edinmelerine kaynaklık eder. Edebiyata dair eserler, kişilerde oluşturulması gereken değer ve tutumların oluşturulmasında toplumsal düzende gerekli olan değerlerin kabullenilmesinde önemli role sahiptir. Ayrıca edebiyat, varlığı doğruya, iyiye, güzele yönlendirmede de kaynak rol oynamaktadır (Kavcar,1999). Bu temel yaklaşımlardan da yararlanarak edebiyat insanı kendi yaşantısı ile baş başa bırakmaz ona başkalarının deneyimlerini işe katarak yol gösterir ve onun düşünce dünyasına işleyerek onda yeni ufuklar açar. İnsanları iyiye, güzele yönlendirirken kendi duygu ve düşünce dünyasına, çevresine, yakın veya uzak olsun toplumsal etkileşime de yol gösterip yön vererek insan hayatında yer edinir.

Çocuk edebiyatı ürünleri kaynağını çocuklardan alan, onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan, çocuk bakışını oluşturabilen ayrıca onlara okuma edinimi kazandırmakla kalmayıp estetik yönden gelişmesine olanak sunan edebiyat türüdür (Şirin, 2007, s. 16). Çocuk edebiyatına yönelik eser oluştururken çocuğun istek ve ihtiyacın yanında bilişsel ve duyuşsal yönden hazırbulunuşluluğuna hitap etmesi gerekir. Bu özellik en çok da çocuk edebiyatı ürünlerinde kendini göstermektedir. Çocukların seviyelerine inebilen, hazırbulunuşluluklarına uygun ürünler çocuklarca tercih edilmektedir. Sadece bu düzeyde kalmayıp onlar için oluşturulacak eserlerde dış yapıdan iç yapıya, dilden duruluğa, biçim güzelliğinden akıcılığa kadar pek çok birbirinden bağımsız etmeni uyum içinde harmanlayabilmek gerekmektedir. Oluşturulması aşamasında yoğun emek isteyen bu ürünler çocukların birçok duyusuna hitap edebilmektedir. Erken çocukluk dönemi çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında öğrenme yaşantıları, refahı ve üretkenliği için temel oluşturduğu için gelişimde kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterebilir (Bredenkamp, 2015). Bundan dolayı bu evrede aktarılacak istenenin doğru ve anlaşılır bir düzeyde olması, akıcı ve duru bir dille olması oldukça önemlidir.

Edebiyat iyiye, güzele, doğruya teşvik ettiği gibi çocuk edebiyatı da o yaş grubundaki bireyleri aynı şekilde yönlendirir. Bunu gerçekleştirmenin mihenk taşı ise okuma eylemidir. Edebî ürünler insanlarda yeni ufukları açmak amacıyla oluşturulur. Okuma sayesinde bireyler yeni anlamlar öğrenir, düşünce dünyaları zenginleşir. İnsanların hayal dünyaları zenginleşir, bakış açıları değişir. Akyol (2007) okumanın insanda yeni görüşler oluşturduğunu, yaşam biçimlerini şekillendirdiğini hatta kişiliğinin toplumsal yönünü düzenlediğini varsayar. Okumanın tek boyutlu olmadığını birçok karmaşık aşamadan meydana geldiğini de ifade eder. Bu karmaşıklığın kendi içerisinde bir sistem kapsamında işlediği söylenebilir.

Okuma; her ne kadar basit görünse de asıl itibarıyla birçok organizmanın uyum içerisindeki birlikteliğine dayanan, yazma becerisi gibi ikinci derece süreçlerle öğrenilen bir dil becerisidir (Erol ve Kavruk, 2021). Bu oluşumun ilk aşaması: Harf, sembol, şekil vb. öğelerin algılanması ile başlar. Ancak asıl önemli olan bu sembollerin anlamlandırılmasıdır. Bu da bir nevi şifre çözebilme yeteneğine dayanır. Bu çözülen şifrenin tam olarak kavranması okuduğunu anlama eyleminin neticesidir. Okuma fiili tek bir

yapıdan meydana gelmez. Hem fizyolojiyi hem de zihinsel süreçleri içerisinde barındırması açısından çok yönlü olgular dizini oluşturur (Kaya, 2020). Erol ve Erdem'e (2017) göre okuma eylemi hem fiziki hem de zihinsel etmenlerin iş birliğine dayalı anlama evresidir. Okumanın gerçekleşmesini sağlayan unsurların herhangi birinde meydana gelebilecek bir eksiklik okumanın tam olarak istendik düzeydeki oluşumuna engel teşkil eder. Bu durum anlam boyutunun eksik kaldığı bir okuma eyleminin oluşmasına neden olabilir.

Okuma eyleminin fiziksel unsurlarını görme ve seslendirme teşkil ederken zihinsel kısmını çözülen şifrenin doğru anlamlandırılması oluşturmaktadır. Okuma, bilgi edinmenin temel taşı olması bakımından bireylerde yaşamları boyunca sürececek öğrenmenin kapısını aralar (Balci, 2013, s. 2). Böylece okuma eylemi sayesinde birey sürekli bir bilgi edinme sürecinin içine girer. Bu süreç bir ömür boyu bireyin bilgilenmesi ve kültürlenmesine olanak sağlar.

Okuyan insanın dünya görüşü genişler, olaylar karşısında oluşturduğu davranışlar kontrol edilebilir, söz varlığı zenginleşir. Bunların yanı sıra bilinç düzeyi artar, olayları çok yönlü irdeleyebilir ve çeşitli verilerden hareketle çıkarımlarda bulunabilir. Bu eğilimler belli bir zaman dilimini değil sürekliliği gerektirir. Çünkü hayatın her evresinde okuma eyleminin kendine ait bir yeri olacaktır. Okumaya karşı yetkinlik kazanan kişiler kendi bilinçlerinin farkında olduğu gibi sosyal etkileşimleri de daha iyi olan kişiler olarak gözlenir. Toplumların sosyal, kültürel, dilsel ve ahlaki gelişmişlikleri ile okuma eylemini alışkanlık hâline getirmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim dünyanın gelişmiş ulusları incelendiğinde bu ulusların kitap okuma oranlarıyla gelişmişlik düzeylerinin koşutluk gösterdiğini görmek mümkündür (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007; Arıcı, 2008; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Gömleksiz, 2004; Karadağ, 2014; Karadeniz ve Yılmaz, 2017; Velioğlu, Karsu, Çifci, Işıksan, Umut ve Bayrak, 2013).

Farklı birçok ülke tarafından okumanın ne derece önemli olduğu bilindiği için yeni yaklaşımlarla okumaya yön verilmeye çalışılmaktadır. Sadece kendi ülkeleri değil uluslararası eş güdümlü çalışmalarıyla bunu değerlendirmektedirler. Çünkü okuyan insanlar kendini değiştirmekle de kalmayıp çevresini, toplumu hatta ülkeyi bile etkileyebilmektedir. Gerek ulusal boyutta gerekse uluslararası boyutlarda okumaya yönelik birçok faaliyetin yapıldığı, bu faaliyetlerin hem devletler hem de sivil toplum kuruluşları tarafından desteklendiğini görmek mümkündür. "Kitap okumama" evrensel bir soruna dönüştüğünden, öğrencilere okullar vasıtasıyla kitap okumayı sevdirebilmek için birbirinden farklı yöntemler geliştirilmiştir. Amerika, Kanada, İngiltere, Yeni Zelanda ve dünyanın birçok ülkesinde son yıllarda başarıyla sürdürülen "Aralıksız Sessiz Okuma" -Silent Sustained Reading (SSR)- ve bu serbest okuma şeklinin benzer uygulamaları olan "Her şeyi Bırak ve Oku"- Drop Everything And Read (DEAR)- ve "Hızlandırılmış Okuma"- Accelerated Reader (AR)- yapılan birçok araştırmanın konusu olmuştur (Dymock, 2000; Nagy, Campenni ve Shaw, 2000; Wilson ve Casey L. H, 2007; akt. Çetin ve Karaata, 2010). Bu faaliyetler aracılığıyla toplumların okumaya karşı tutumlarının tespit edilmesinin yanı sıra onların okuma eylemini içselleştirmeleri sağlanabilir.

Okumaya karşı ilgi ve isteği olan bireylerin okuma motivasyonlarının da dolaylı olarak arttığını söylemek mümkündür. Kişinin içsel yönelimleri ve çevresel pekiştireçler, motivasyona olumlu yansımaktadır. Bu süreci canlı bir şekilde ilerletebilmek için kişi ile beraber aile, okul ortamı ve öğretmen de etkin rol oynamalıdır. Çünkü çocuğun okul yıllarındaki kitap okuma kültürü edinim sürecine öğretmen ve velinin sistemli yönlendirmelerle katılması önemlidir (Yıldırım ve Erol, 2022). Günümüz çağında bireylerin motivasyonunu dağıtacak birçok etken yer almaktadır. Bunların önüne geçebilmek için dışsal uyarıların önemi fazladır. Ailelerinde okuma etkinliklerine karşı olumlu yaklaşımlar gözlemlenen bireyler okumaya karşı motivasyonları ile beraber tutumlarını da olumlu yönde kazanıma dönüştüreceklerdir. Ailenin ona yeni kitaplar alması, okuma materyalleri alması, kitap alışverişine götürmesi bireylerin bu tutumlarını doğrudan etkileyebilir. Aynı zamanda öğretmenin okuma ödevleri vermesi, ödevlerini kontrol edip dönütler sunması, onları okumaya karşı yönlendirmesi de kişileri doğrudan motive etmektedir (Aydın, 2020; Yağmur Şahin ve Karadağ, 2020). Okuma, emek gerektiren bir faaliyet olduğundan dinamik bir okuma faaliyeti için motivasyon çok önemlidir. Bundan dolayı bilişsel yetkinliğe sahip olmak yeterli görülmez. Okuma emeğe dayalı olduğundan okuyup-okumama konusunda motivasyona gereksinim duyulmaktadır. Okuma motivasyonu konusunda yeterli

derecede yetkinliğe ulaşamamış bireyler okumaya gerekli zamanı ayırmamaktadırlar (Baker ve Wigfield, 1999; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004).

Okuma terimine duygusal açıdan bakılacak olursa karşımıza okuma tutumu ifadesi çıkar (Ulu, 2019). Okumaya karşı tutum, kişiyi okumaya yönlendiren ya da kişinin okumadan kaçınmasına sebep olan duygulardır (Alexander ve Fiiller, 1976). Smith (1990) de okumaya yönelik olan tutumu; okuma eylemine yönelik eğilimi artıran veya bu eylemden uzaklaştıran, duyguları ve düşünceleri kapsayan ussal bir durumun ifadesi olarak adlandırır. Okuma tutumu, bireylerin okuma eylemine yönelik pozitif ve negatif duygularıdır (Ogurlu, 2014). Wozniak (2010) buna yakın olarak kişinin okuma eylemine yönelik olumlu veya olumsuz eğilimler sunma derecesi olduğunu dile getirir. Temel manada okuma tutumu kavramı bireyin okumaya yönelik olarak yetkinleştirdiği tutumu ifade eder. Ayrıca bu kavramı daha iyi tanımlandırabilmek için tutum kavramını iyi bilmenin yanında bu kavramın içeriğinin de detaylıca incelenmesi gerekir (Yardım, 2021).

Okuma, kişilerin hayatları boyunca elde ettiği birçok şeye kaynaklık ettiğinden ve kendi çevrelerini anlamlandırmalarına yardımcı olmasından ötürü okumaya yönelik oluşturulacak tutum çok önem taşımaktadır. Kişiler sevdikleri şeylere karşı alışkanlık oluşturma eğilimindedirler. Bu nedenle eğitim-öğretim aşamasında da okumaya yönelik yapıcı tutum oluşturabilmek gerekir (Ürün Karahan, Demir ve Atalay, 2018).

Okulun başlıca görevi öğrencilere okuma sevgisini kazandırmak ve bu sevgiyi alışkanlığa dönüştürebilmelerini sağlamaktır. Bu becerinin kazandırılıp geliştirilmesi temelde ilköğretim çağında başlar. Bu dönemde kazandırılmaya çalışılan becerideki temel amaçlar okuyan, anlayan, tartışan, yeni fikirler üreten, ön öğrenmeleri ile ilişki kurabilen kişiler kazandırabilmektir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okumaya yönelik tutum, okuma ve okuduğunu anlamayı da etkiler. Dolayısıyla bu alana yönelik oluşturulan olumlu (pozitif yönlü) bir tutum öğrencilerin okumak için ayırdıkları süreye ve okuduklarını anlamlandırabilmek için geliştirecekleri stratejileri saptamalarında önemli bir rol oynar. Uygulanan çeşitli çalışmalarda okumaya karşı olumlu tutumların okuma eğitimine olumlu etkisi tespit edilmiştir (Çalışkan, 2019).

Okuma kabiliyeti gelişmiş ayrıca okumaya karşı motivasyonu artmış bireylerin dolaylı olarak okumaya karşı tutumlarında da olumlu yönde değişiklik gözlemlenebilmektedir (Ülper, 2011; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016). İnsanlar genellikle kendi tutumlarını kendi başlarına gerçekleştirme eğilimindedirler. Ancak belli yaş dönemindeki bireyler -özellikle çocuk ve ergenlik dönemi- gelişimsel bakımından dışa bağımlı olduklarından onların doğru örneklerle yönlendirilmeleri bu yolda bir yönelim sergilemeleri olağandır. Bu nedenle okumaya karşı tutumun geliştirilmesinde motivasyonda da olduğu gibi dışsal etkenler önemli rol oynar. Sadece okuyan değil; okuduğunu anlayan, anladığını aktarabilen bireyler yetiştirebilmek onlarda istendik tutumlar ve öz güven meydana getirir. Tüm bu sürecin devamında bireyde öz yeterlilik dediğimiz algı düzeyi gelişme gösterecektir. Öz farkındalığa sahip, öz farkındalığı yüksek, etkileşime açık bireyler tüm bu etkenlerin eş güdümünde olumlu (pozitif yönlü) öz yeterlilik algısı göstereceklerdir. Nitekim öz yeterlilik, kişinin tüm hareketlerini istendik yöndeki davranışa dönüştürebilmesidir (Gibson ve Dembo, 1984). Kişinin ne yapmak istediğini, hangi davranışın hangi sonuçları doğuracağını, süreçte neler ile karşılaşıp neleri elde edeceğinin bilincinde olması davranışlarını doğru yönde dönüştürmesine yardımcı olabilir.

Bandura'ya (1986) göre kişinin davranışları, başarıları, kişisel ve çevresel faktörlerin birbiriyle etkileşimine dayanır. Okuma, motivasyon ve tutum gibi kavramlarda da olduğu gibi öz yeterlilik kavramı da birçok etkenini koşut olarak eş güdümünü gerektirir. Düşüncenin davranışa dönüşmesi, davranışın ya da fiilin karşılığında bir başarının elde edilmesi bunlar ile birlikte çevresel onay faktörünün işe katılması ile kişideki öz algı düzeyi doğrusal olarak artış gösterir. İçsel motivasyon ile başlayıp doğru tutumlar sergileyerek elde edilecek başarılar ile öz yeterlilik algısı perçinlenir.

Okuma eylemi sadece harfleri öğrenme, kelimeleri tanıma, cümle yapılarını doğru kullanmaktan ibaret olmayan bir faaliyettir. Fiziksel ve zihinsel unsurların eş güdüm içerisinde meydana getirdiği dizgesel bir süreçtir. Kişinin okuduğu bir metni anlaması, bunun üzerine kafa yorması, eleştirel bakması ve bunları değerlendirebilme becerisini de ortaya çıkarmasını gerektirir. Çünkü okuma bilgi edinme noktasında en üst bilgiye erişmenin yoludur. Okuma eylemi insana bireysel değerler katar,

dünyaya bakış açısını geliştirir, insanın geleceğine yön verir. Ayrıca bireyin dil becerisinin yanı sıra zihinsel becerilerinin de gelişimine katkı sağlar (Güneş, 2011; Kaya, 2020; Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma, modern toplumlarda gelişmenin kilit taşıdır. Kişinin benliğinin gelişiminden toplumun ilerlemesine değin çok büyük bir işleve sahiptir. Neredeyse tüm ülkeler okur sayısını artırmaya, okuma materyallerini çeşitlendirmeye, nitelikli okura ulaşmaya öncelik vermektedir (Arıcı, 2015). Çünkü toplumların gelişmişlik seviyeleriyle birlikte kültür düzeyleri ve okuma oranları arasında bir koşutluk olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de kitap kullanım durumu ile okuma alışkanlığının istenen düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir. Türkiye’de bilgiye ulaşmada kitap kullanım oranının 2007’de %6,3 olmasına karşın 2012’de %5,7’ye düşmüştür [Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2013]. Ülkemizde geçmiş dönemlerden bugüne değin toplumda okuma bilincini arttırmak için birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Hasan Ali Yücel’in öncülüğünde klasiklerin çevrilip yayın hayatına girmesi önemli bir dönüm noktasıdır. 50’li yıllarda “Türk Kültür Eserleri” adını taşıyan Doğu kültürünü yansıtan eserlerin yayınlanması, 70’li yıllarda “Bin Temel Eser” çalışmasının olması, 2000’li yıllarda MEB tarafından “100 Temel Eser” listesinin oluşturulması okumaya teşvik konusunda çalışmaların yapıldığını; ancak kitap kullanım oranının düşmesinden dolayı istenen başarının elde edilemediğini göstermektedir. Ayrıca Türkiye’de okunması gerekli olarak görülen kitaplarla ilgili bilimsel nitelik taşıyan araştırmaların da sayıca yeterli düzeyde olmaması ülkemizin okuma oranını ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Arıcı, 2015).

Başta bireyin sonrada ulusların gelişmişliğinde bu denli önemli olan okuma kültürü, çocukluk döneminden başlayarak bir kazanım sürecinin sonucunda oluşan bilinçtir. Bu bilincin oluşum aşamasında çocuk edebiyatı için oluşturulan yapıtların önemi büyüktür. Gelişim özelliklerinden dolayı bu kültürün oluşturulmasında iş, çocuklara değil özellikle çevreye düşmektedir. En yakın çevre olarak da temel sorumluluk ailenin üzerindedir. Çünkü ebeveynler çocuklara örnek olan kişilerdir. Okul çağlarında ise bu sorumluluğu öğretmen üstlenmektedir (İşcan ve Baskın, 2021). Yani çocuk edebiyatını oluşturan çocuk edebiyatı ürünleri iken bu okuma kültürünü biçimlendiren ve yapılandıran başta aile ve öğretmen olmak üzere dışsal çevredir.

Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun bilişsel, sosyal, dilsel ve kültürel yönden birçok gelişimine katkı sunmanın yanı sıra bireylerin okuma alışkanlığı edinmesinde de önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu edebî ürünler okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında bireylerin okuma motivasyonları, okuma tutumları ve okur öz algıları üzerinde de olumlu bir etki bırakabilir. Bu etkiler okuma eyleminin kalıcı ve sürekli bir alışkanlığa dönüşmesine olanak sağlayabilir. Okuma alışkanlığını edinmiş bir birey, sürekli bir bilgi edinme süreci içine girer (Kaya, 2021).

İlgili alan yazın tarandığında çocuk edebiyatı alanında birçok çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Balcı’nın (2012) yaptığı araştırmaya göre çocuklar için hazırlanan eserlerin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi, çocuk eğitimi ve edebiyatı, çocuk edebiyatı yazarlarının biyografisi ve eser incelemeleri gibi konular bu alanda çok çalışılmıştır. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin eş duyum becerileri (Akyüz, 2014; Kaya, 2019), okulöncesi ve ilkökul öğrencilerinin yardımseverlik duyguları ve paylaşma durumları (Karapetian ve O’Leary, 1985; Uzman ve Mağden, 2002); okumanın duygusal yeterliği (Riquelme ve Montero, 2013), çocuklarda varoluşçu çatışmaları çözmedeki etkisi (Heck, 2008), ortaokul öğrencilerinin okumaya güdülenme durumları (Ünsal Batur, 2015), ortaokul öğrencilerinin karakter gelişimine etkisiyle (Demirbaş, 2012; Destebaşı, 2011) ilgili birçok çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerine etkisiyle ilgili herhangi bir çalışmanın yapıldığına rastlanmamıştır. Çocuk edebiyatı eserlerinin temel amaçlarından biri çocuklarda okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Nitekim okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanan öğrencilerin okuma motivasyonları artabilir. Okuma motivasyonu artan öğrencilerin okuma tutumlarında olumlu bir gelişme oluşabilir. Okuma motivasyonu artan ve okuma tutumu olumlu seyir gösteren öğrencinin okur öz algısı artabilir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısı üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın alanda bir boşluğu dolduracağı ve alana önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bu amaç doğrultusunda “Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutum ve okur öz algısına etkisi var mıdır?” ana problemine yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yarı deneysel desenlerden “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün Karadeniz, Demirel’e (2016) göre bu desenin kullanım amacı deneysel uygulamanın bağımlı değişken açısından gruplarda meydana getirdiği farkı ortaya çıkarmaktır. Bundan dolayı deneysel uygulamadan önce her iki grup arasında bir farkın olmadığını ortaya çıkarmak için ön test uygulanır. Bu uygulamadan sonra geleneksel yöntem ve deneysel yöntem gruplara ayrı ayrı uygulanır. Uygulama sonunda son test ile gruplar arasında ortaya çıkan fark tespit edilmeye çalışılır. Daha sonra değişim oranları birbiriyle karşılaştırılarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına bakılır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şırnak ili Silopi ilçesinde yer alan Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacı bu okulda görev yaptığından ve 6. sınıflarda derse girdiğinden dolayı bu çalışma bu öğrenci grubuyla yapılmıştır. Ayrıca ilgili alan yazın tarandığında yapılan çalışmaların genel olarak 7. 8. sınıf öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir (Akyol, 2011; Hızlı, 2006; Kaya, 2019; Mirzaoglu, 2017). 2022 -2023 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinden 30’u rastgele yöntemiyle deney grubu, 30’u da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Öğrenciler gelişigüzel örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Tavşancıl ve Ezel’e (2001, s. 55) göre bu yöntemde araştırmacı evreni yansıtan ve kolay ulaşabildiği örneklem grubunu seçer. Bu örneklemde evrendeki her şey oluşturulabilecek herhangi bir örnekleme sahip olma konusunda eşit şansa sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma grubunun cinsiyete ve gruplara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

	Kız	Erkek	N
Deney Grubu	15	15	30
Kontrol Grubu	18	12	30

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda 15’i kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci yer alırken kontrol grubunda 18’i kız, 12’si erkek olmak üzere 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve sayı bakımından birbirlerine yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak okuma motivasyon ve okumaya adanmışlık ölçeği, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, okur öz algısı ölçekleri kullanılmıştır.

Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği

Guthrie ve Klauda (2014) tarafından geliştirilip Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, 39 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık düzeyini belirlemek amacıyla dörtlü Likert formunda hazırlanmıştır. Ölçeği uyarlarken geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ilköğretim ikinci kademesinde 376 öğrenciden veri toplanmıştır. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. “İçsel motivasyon, yeterlilik, değer verme, değer vermeme, güçlük, bağlılık ve kaçınma” şeklinde yedi alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu, ilköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanabileceği tespit edilmiştir.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunu değerlendirmek amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert formunda hazırlanmış olup öğrencilerin yanıtlarını "Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum" seçenekleri arasından seçmeleri gerekmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır: "Serbest okumaya yönelik tutum, kitaplara yönelik tutum, genel okumaya yönelik tutum ve akademik okumaya yönelik tutum". Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ve ortaokul öğrencilerine uygulanabileceği tespit edilmiştir.

Okur Öz-Algısı Ölçeği

Keskin ve Atmaca (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okur Öz Algısı Ölçeği," 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi için ortaokul seviyesinde 737 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin ölçeği yanıtlamaları için beşli Likert formunda "Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Karar veremiyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde seçenekler belirlenmiştir. Ölçek, "ilerleme, fizyolojik durum, sosyal geri dönüt ve gözlemsel karşılaştırma" boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, okur öz algısı ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ve ortaokul seviyesindeki öğrencilere uygulanabileceği tespit edilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Çocuk edebiyatı eserleri bir ders dönemi boyunca Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerine okutulmuştur. Verilerin toplandığı hedef kitle, adı geçen ortaokulun öğrencileridir. Çalışma için öncelikle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 09.01.2023 tarihli 19 numaralı karar sayısına istinaden çalışma için izin alınmıştır. Etik Kurulundan gerekli izinler alındıktan sonra Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Şırnak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın İşlem Basamakları

Araştırma kapsamında deney grubuna belirlenen çocuk edebiyatı eserleri okutulmuş; kontrol grubu ise nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturulmamıştır. Uygulamayı, araştırmacı görev yaptığı okulda derslerine girdiği sınıflarda gerçekleştirmiştir. Araştırmada deneysel çalışmanın başında ve sonunda aynı anda uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın işlem basamakları aşağıdaki sıraya göre yürütülmüştür:

1. Uygulamanın birinci haftasında öğrencilere, uygulama ve amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Bu uygulamanın hiçbir not sistemiyle değerlendirilmeyeceği, öğrenciler hakkında hiçbir kişisel bilginin kimseyle paylaşılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Dağıtılan formların öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu ve okur öz algısını ölçmek amacıyla hazırlandığı dile getirilmiş ve ölçek maddeleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.
2. Öğrenciler gerekli bilgiler verildikten sonra hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilere okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği, okuma tutum ölçeği, okur öz algısı ölçekleri dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta uygulanan bu formlar, okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu, okur öz algısını tespit etmeye yönelik ön testi oluşturmaktadır.
3. Ön test sürecinden sonra deney grubundaki öğrencilere her hafta bir kitap okutulmuştur. Türkçe öğretmeni, öğrencilere okudukları kitaplarla ilgili çeşitli sorular sormuştur. Daha sonra kitabın türüne göre ilgili form öğrencilere doldurtulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise Türkçe dersi öğretimi programı kapsamında derslere devam edilmiştir.

4. Deneysel uygulamanın son haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere sürecin başında sunulan ölçekler tekrar uygulanmıştır. Bu ölçekler okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu, okur öz algısını tespit etmeye yönelik son testi oluşturmaktadır.
5. Araştırmanın işlem basamakları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubunda On Bir Haftalık Ders İşleme Süreci

Haftalar	Deney ve Kontrol Grubu	
1. Hafta	Uygulamanın birinci haftasında uygulama yapılacak öğrencilere uygulama ve amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Bu uygulamanın hiçbir not sistemiyle değerlendirilmeyeceği, öğrenciler hakkında hiçbir kişisel bilginin kimseyle paylaşılmayacağı hakkında bilgi verilmiştir. Dağıtılan formların öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu ve okur öz algısını ölçmek amacıyla hazırlandığı dile getirilmiş ve ölçek maddeleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
2. Hafta	Öğrenciler gerekli bilgiler verildikten sonra deney grubundaki öğrencilere okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği, okuma tutum ölçeği, okur öz algısı ölçekleri dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu, okur öz algısını tespit etmeye yönelik ön testi oluşturmaktadır.	Öğrenciler gerekli bilgiler verildikten sonra kontrol grubundaki öğrencilere okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği, okuma tutum ölçeği, okur öz algısı ölçekleri dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu, okur öz algısını tespit etmeye yönelik ön testi oluşturmaktadır.
3-12. Hafta	Bu haftadan itibaren her hafta deney grubundaki öğrencilere tespit edilen çocuk edebiyatı eserleri okutulmuştur. Öğrenciler her okudukları kitabı okuduktan sonra öğrencilere “Kitap Okuma Formu” doldurtulmuştur. Her öğrenci kitabı okuduktan sonra o kitap hakkında öğrencilerle konuşulmuştur. Öğrencilere okutulan kitaplar şunlardır: Dedemin Bakkalı, Bilyeler, Yürek Dede ile Padişah, Uçan Sınıf, Prensi Olmayan Masal, Evvel Zaman İçinde, Müzik Satan Çocuklar, Harflerin Kardeşliği, Atatürk Hangi Takımı Tutuyordu?, Pantolonlu Eşek.	
13. Hafta	Deneysel uygulamanın son haftasında deney grubunda yer alan öğrencilere başta yapılan ölçekler tekrar uygulanmıştır. Bu ölçekler okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu, okur öz algısını tespit etmeye yönelik son testi oluşturmaktadır.	Deneysel uygulamanın son haftasında kontrol grubunda yer alan öğrencilere başta yapılan ölçekler tekrar uygulanmıştır. Bu ölçekler okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu, okur öz algısını tespit etmeye yönelik son testi oluşturmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde, deney grubu ve kontrol grubunun okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği, okuma tutumu ölçeği ve okur öz algısı ölçeğinin ön test ve son testinden aldıkları puanların normallik değerlerine bakılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen

puanların; ortalama, medyan, standart sapması, en küçük puan (minimum), en yüksek puan (maksimum), çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ayrıca yapılacak analiz teknikleri için normallik varsayımlarından olan Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin ön test ve son testinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması (George ve Mallery, 2010) ve Shapiro-Wilk değerlerinin $p>0.05$ 'ten büyük olması normallik varsayımlarını karşıladığını göstermektedir (Can, 2019). Bu sebeple parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi analizlerine yer verilmiştir. Bu analiz sürecinde, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının aynı grubun kendi içinde karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi; grupların birbirleriyle karşılaştırma içinse bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Bağımlı örneklem t-testi analizlerinde, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı farkın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'in (1988) aşağıdaki formülünden yararlanılmıştır.

$$d = \frac{\text{Mean (Aritmetik Ortalama)}}{\text{SD (Standart Sapma)}} \text{ veya } d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

Bağımsız örneklem t-testi analizlerinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın etki büyüklüğünü hesaplama için Cohen'in (1988) formülünden yararlanılmıştır.

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2 + SD_2^2}{2}}}$$

Cohen'in (1988) bağımlı ve bağımsız örneklem için etki büyüklüğü formülüne göre; $d=0.2$ küçük, $d=0.5$ orta, $d=0.8$ büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 09/01/2023

Belge sayı numarası= 2023/19

Bulgular

Bu bölümde çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmaya ait bulgulara yer verilmiştir.

Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Her iki grubun okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar için t-testi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	Ort.	SS	t	p	Etki (Cohen'sd)
Kontrol	Ön-test	30	98.6	7.237	.076	0.94	0.01

	Son-test	30	98.4	4.953			
	Ön-test	30	98.5	7.001			
Deney	Son-test	30	132.1	4.049	21.408	0.00	2.764

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p=0.940$, $p>0.05$). Deney grubunun ön test ve son test ortalamasında ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0.00$, $p<0.05$). Bu durum kontrol grubunun kendi içinde okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlıklarının değişmediğini; deney grubunun okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlıklarının pozitif anlamda değiştiğini göstermektedir. Nitekim aritmetik ortalamalara bakıldığında, kontrol grubunun ön testi (98.6) ile son testinin (98.4) ortalama puanları arasında farkın olmadığı; deney grubunun ön testi (98.5) ile son testinin (132.1) ortalama puanlarının arasında farkın bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Bu durum da grupların kendi içindeki anlamlılık düzeyleriyle ilgili analiz sonuçlarını doğrulamaktadır. Ayrıca deney grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğünün ($d=2.764$) büyük olması; kontrol grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğünün ($d=0.01$) küçük olması da yapılan bağımlı örneklem t-testi analizlerini doğrulamaktadır. Sonuç olarak, deney grubuna yapılan uygulamanın yani çocuk edebiyatı eserlerinin okutulmasının öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlıkları üzerinde etkili olduğu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeğinden aldıkları puanların ön test ve son test karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Ort.	SS	t	p	Etki (Cohen'sd)
Ön test	Kontrol	30	98.6	7.237	.036	.971	0.014
	Deney	30	98.5	7.001			
Son test	Kontrol	30	98.4	4.953	-28.823	.000	7.405
	Deney	30	132.1	4.049			

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p=.971$, $p>0.05$). Kontrol grubunun ön test ortalaması ile deney grubunun ön test ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmekte ve bu durum ise grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Ayrıca grupların ön test ortalama puanlarının etki büyüklüğünün küçük etki ($d=0.014$) gösterdiği tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p=0.000$, $p<0.05$). Ayrıca her iki grubun son test ortalama puanlarının etki büyüklüğünün büyük etki ($d=7.405$) gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çocuk edebiyatı eserleri okuyan deney grubunun kontrol grubuna göre okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlıklarının çok yüksek olduğu söylenilebilir.

Okuma Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Her iki grubun okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar için t-testi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Ort.	SS	t	p	Etki (Cohen'sd)
Kontrol	Ön-test	30	81.4	8.648	-2.055	0.049	0.26
	Son-test	30	84.9	8.934			
Deney	Ön-test	30	80.1	10.140	-9.079	0.000	1.172
	Son-test	30	99.1	5.053			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Yani her iki grubun da kendi içinde okuma tutumlarının anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubunun anlamlılık değerinin ($p < 0.049$) sınırda olduğu görülmektedir. Nitekim aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubunun ön testi (80.1) ile son testinin (99.1) ortalama puanlarının kontrol grubunun ön testi (81.4) ile son testinin (84.9) ortalama puanları arasındaki farktan bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubunun ön test ile son test arasındaki etki büyüklüğünün ($d = 1.172$) büyük etki olduğu; kontrol grubunun ön test ile son test etki büyüklüğünün ($d = 0.26$) orta hatta küçük etkiye yakın olduğu görülmektedir. Nihayetinde deney grubuna yapılan uygulamanın etkili sonuç ürettiği ifade edilebilir.

Deney ve kontrol grubu ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puanların ön test ve son test karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Ort.	SS	t	p	Etki (Cohen'sd)
Ön test	Kontrol	30	81.4	8.648	0.507	0.614	0.137
	Deney	30	80.1	10.140			
Son test	Kontrol	30	84.9	8.934	-7.577	0.000	1.956
	Deney	30	99.1	5.053			

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p = 0.614$, $p > 0.05$). Kontrol grubunun ön test ortalaması ile deney grubunun ön test ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmekte ve bu durum da grupların denkleğini göstermektedir. Ayrıca her iki grubun ön test ortalama puanlarının etki büyüklüğünün küçük etki ($d = 0.137$) gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 6'da deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p = 0.000$, $p < 0.05$). Ayrıca her iki grubun son test ortalama puanlarının etki büyüklüğünün büyük etki ($d = 1.956$) gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle çocuk edebiyatı eserleri okuyan deney grubunun kontrol grubuna göre okuma tutumlarının bir hayli yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durum, çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına pozitif yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Okur Öz Algısı Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Her iki grubun okur öz algısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar için t-testi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Ort.	SS	t	p	Etki (Cohen'sd)
Kontrol	Ön-test	30	149,2	15,044	-,414	0,682	0.053
	Son-test	30	151,1	18,750			

Deney	Ön-test	30	148,0	16,394	-5,708	0.00	0.737
	Son-test	30	164,1	8,5302			

Tablo 7'ye bakıldığında, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p=0.682$ $p>0.05$). Deney grubunun ön test ve son test ortalamasında ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0.00$, $p<0.05$). Bu sonuçlar, kontrol grubunun kendi içinde okur öz algılarının değişmediğini; deney grubunun okur öz algılarının pozitif yönde değiştiğini göstermektedir. Zira aritmetik ortalamalara bakıldığında, kontrol grubunun ön testi (149,2) ile son testinin (151,1) ortalama puanları arasında farkın olmadığı; deney grubunun ön testi (148,0) ile son testinin (164,1) ortalama puanlarının arasında farkın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum da grupların kendi içindeki anlamlılık düzeyleriyle ilgili analiz sonuçlarını doğrulamaktadır. Ayrıca deney grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğünün ($d=0.737$) orta etkide olması; kontrol grubunun ön test ile son testi arasındaki etki büyüklüğünün ($d=0.053$) küçük etkide olması da yapılan bağımlı örneklem t-testi analizlerini doğrulamaktadır. Sonuç olarak, deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin okur öz algıları üzerinde etkili olduğu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun okur öz algısı ölçeğinden aldıkları puanların ön test ve son test karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	Test	n	Ort.	SS	t	p	Etki (Cohen'sd)
Ön test	Kontrol	30	149,2	15,044	,304	.763	0.076
	Deney	30	148,0	16,394			
Son test	Kontrol	30	151,1	18,750	-3,465	.001	0.89
	Deney	30	164,1	8,530			

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p=.763$, $p>0.05$). Kontrol grubunun ön test ortalaması ile deney grubunun ön test ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmekte ve bu durum ise grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Ayrıca grupların ön test ortalama puanlarının etki büyüklüğünün küçük etki ($d=0.076$) gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8'de deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p=.001$, $p<0.05$). Ayrıca her iki grubun son test ortalama puanlarının etki büyüklüğünün büyük etki ($d=0.89$) gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çocuk edebiyatı eserleri okuyan deney grubunun kontrol grubuna göre okur öz algılarının çok yüksek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin okuma okur öz algılarına pozitif yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık, okuma tutumu ve okur öz algısına yönelik etkisini tespit etmeye çalışan bu araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

"Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okumaya adanmışlık durumuna etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmış elde edilen bulgulara göre çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlıklarına pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın tarandığında Ünsal Batum (2015) çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okumaya güdülenmesi üzerindeki etkisini tespit etmeye çalıştığı araştırmada, çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin okumaya güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini tespit etmiştir. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencilerinin

okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısındaki artışın onların okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduklarını tespit etmişlerdir. Öztürk ve İleri Aydemir (2013) yaptıkları çalışmada okunan kitap sayısının ve okumaya zaman ayırmanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını bulgulamışlardır. Özerbaş ve Öztürk (2017) Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuma motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmeye çalıştıkları araştırmada, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiğini tespit etmişlerdir. Şahin (2019) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yıl içindeki okudukları kitapların sayısı arttıkça okuma motivasyonlarının arttığını bulgulamıştır. Cartledge ve Kiarie (2001) yaptıkları araştırmada bir kitabı okumanın, bir öğretim aracı olarak derste kullanımının öğrencinin derse olan ilgisini artıracağını tespit etmişlerdir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşürken Kızgın (2019) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi üzerine yaptığı çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma miktarının artmasıyla okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmanın sonucuya örtüşmemektedir.

“Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmış elde edilen bulgulara göre çocuk edebiyatı eserleri okuyan deney grubunun kontrol grubuna göre okuma tutumlarının bir hayli yüksek olduğu saptanmıştır. Çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına pozitif yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Türkçe öğretmen adaylarının okuma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının onların okuma tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin (2019) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, öğrencilerin yıl içinde okudukları kitap sayısı arttıkça okuma tutumlarının üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu (2013) yaptıkları araştırmada kitap okuma için yeterli zaman bulan öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Akkaya ve Özdemir (2013) de yaptıkları araştırmada okunan kitap sayısının artmasının öğrencilerin okuma tutumlarını artırdığını tespit etmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür (Doğan-Yılmaz, 2010; Stokmans, 1999). Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla koşutluk göstermektedir.

“Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okur öz algısına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmış elde edilen bulgulara göre çocuk edebiyatı eserleri okuyan deney grubunun kontrol grubuna göre okur öz algılarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı eserlerinin okunmasının ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarına pozitif yönde bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Aşlıoğlu ve Yaman (2017) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısı arttıkça okunan kitap sayısının okuma öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) düzenli kitap okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aybek ve Aslan'ın (2015) yaptıkları araştırmada okunan kitap sayısının artması durumunda, öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Aydın ve Kaya (2022) biyografinin ortaokul öğrencilerinin öz güven duygularına bir etkisinin olup olmadığını tespit etmeye çalıştıkları araştırmada, bu edebî eser türünün ortaokul öğrencilerinin öz güven duygusunun gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde çocuklara yönelik hazırlanan edebiyat eserlerinin öğrencilerin birçok millî ve evrensel değerleri edinmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Dikmen ve Kartal (2021) yaptıkları çalışmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin şiirsel anlatıma dayalı eserlerin onların okumaya yönelik tutumlarını olumlu ölçüde arttırdığını tespit etmişlerdir. Akyüz (2014) çocuk edebiyatı eserlerinin onların eş duyum becerisine etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, bu eserlerin öğrencilerin eş duyum becerisinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Kaya ve Erdem (2020) de çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin eş duyum becerisini tespit etmeyi amaçladığı

çalışmalarında, bu eserlerin ortaokul öğrencilerinin eş duyum becerisinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

Öğrencilerde okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısının istendik düzeyde oluşabilmesi için onların yaş ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak onları nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle buluşturmak gerekir. Ayrıca bu tür eserlerin okunurluğunu artırmak için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Başta ebeveynler olmak üzere öğretmenler, ilgili kamu kurum ve kuruluşları bu konuda destek olabilirler.

Türkçe öğretmenleri bu dersin amaçları doğrultusunda edindirilmesi gereken temel becerileri öğrencilere kazandırmak için sadece ders kitaplarıyla değil, biçim ve içerik açısından çocuk edebiyatının temel ilkelerini taşıyan eserlerle öğrencileri buluşturabilirler.

Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisine yönelik diğer ortaokul sınıflarına yönelik farklı çalışma gruplarıyla deneysel çalışmalar yapılabilir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisine yönelik deneysel çalışmalar 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. (Zorunlu beyan)

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09.01.2023

Belge sayı numarası= 2023/19

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada tüm yazarların katkı oranları eşittir (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Akyüz, E. (2014). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eş duyumsal eğilimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, J. E. ve Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading (Reading aids series)*. Delaware: International Reading Association.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz?: Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri öğretmen adayları ne okumalı? Bir “okuma listesi” önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. ve Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Aydın, E. (2020). Okuma eğitiminde dikkat. M. Kaya, M. N. Kardaş (Ed.) *Okuma eğitimi* içinde (s. 79-100). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, E. ve Kaya, M. (2022). Biyografi eserlerinin ortaokul öğrencilerinin öz güven duygusunun gelişimine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 777-792.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cartledge, G. & Kiarie, M. W. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 40-47.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çalışkan, E.F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Demirbaş, M. (2012). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dikmen, N. ve Kartal, H. (2021). Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiişsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 45-66.
- Doğan-Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Erol, S. ve Erdem, İ. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik algıları. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 236-249.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Bir üstbiliş becerisi olarak yazma. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 5(2), 465-478.

- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update*. Pearson: Boston.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 185-195.
- Guthrie, J. T., Klavda, S. L., & Ho, A.N. (2013). Modeling the relation ships among reading instruction, motivation, engagement and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9-26.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Millî Eğitim Dergisi, 41*(191), 7-23.
- Heck, V. Z. (2008). *Ainfluência da literatura infantil na resolução de conflitos interior esdas crianças* (Unpublished master thesis). Escola Superior de Teologica, São Leopoldo.
- Hızlı, İ. (2006). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe kitaplarında metinlerin çocuk edebiyatı ölçütleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (2021). Çocuk edebiyatı ve okuma alışkanlığı-kültürü. M. Tunagür, M. N. Kardaş (Ed.) *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 100-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlerle dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 1-17.
- Karadeniz, Ş. & Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 31*(2), 223-244.
- Karapetian-Alvord, M. K. & O'Leary, K.D. (1985). Teaching children to share through stories. *Psychology in the Schools, 22*(3), 323-30.
- Kaya, M. (2019). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7.sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, M. (2021). Çocuk edebiyatı eserlerinin taşıması gereken nitelikler. M. Tunagür, M. N. Kardaş (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 117-141). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M. ve Erdem, İ. (2020). Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişimine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 79-114.
- Kaya, M. (2020). Okumanın unsurları. M. Kaya, M. N. Kardaş (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (s. 28-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, H. K. ve Atmaca, T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online, 13*(1), 306-318.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(3), 53-70.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 15-29.
- Mirzaoglu, V. (2017). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin çocuk edebiyatı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 29-41.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy, 4*(2), 632-651.
- Öztürk, E. ve İleri-Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1105-1116.
- 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.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- TÜİK. (2013). *Eğitim istatistikleri*. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018
- Ulu, H. (2019). Examining the relationships between the attitudes towards reading and reading habits, metacognitive awarenesses of reading strategies and critical thinking tendencies of pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. S. Alıymaz, B. Ürün Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (s. 119-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıksan, P. A., Umut, M. Ö. ve Bayrak, E. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., ve Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Wozniak, C. L. (2010). *Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco, San Francisco.
- Yağmur Şahin, E. ve Kardağ, K. (2020). Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları. M. Kaya, M. N. Kardaş (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (s. 251-267). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, N. ve Erol, T. (2022). Çağdaş çocuk yazını ilkeleri bakımından Yaşar Kemal'in "Yağmurla Gelen" adlı yapıtı. *International Journal of Language Academy*, 10(4), 125-143.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361.

Extended Abstract

Introduction

Children's literary products not only contribute to the cognitive, social, linguistic and cultural development of the child but also have a crucial place in individuals' acquisition of reading habits. In addition, these literary works can have a positive effect on readers' reading motivations, reading attitudes and reader self-perceptions, as well as gaining reading habits.

When the relevant literature is reviewed, many studies have been conducted in children's literature. According to Balcı's (2012) research, the subjects such as examining the works prepared for children regarding the basic principles of children's literature, children's education and literature, author biographies of children's literature and work reviews are mostly studied in this field.

Children's literary works include students' empathy skills (Akyüz, 2014; Kaya, 2019), character development (Gina, 2014), helpfulness feelings and sharing situations of preschool and primary school students (Karapetian and O'Leary, 1985; Uzmen and Mağden, 2002). It has been determined that many studies have been conducted on the emotional competence of reading and its effect on resolving existential conflicts in children (Heck, 2008). However, to our knowledge, no study has been conducted on the effects of children's literature on lower secondary school students' reading motivation, reading attitude and reader self-perception. In this context, this study aiming to determine the effects of children's literature works on secondary school students' reading motivation, reading attitude and reader self-perception will fill a gap in the field and make a significant contribution.

The lack of study aiming to determine the effects of children's literature on lower secondary school students' reading motivation, reading attitude and reader self-perception in the literature stands out as a gap in this area.

One of the main purposes of children's literature works is to give children a love and habit of reading. Students who gain the love and habit of reading can increase their reading motivation. A positive development can occur in the reading attitudes of students whose reading motivation increases. The reader's self-perception of the student whose reading motivation increases and whose reading attitude is positive may increase.

Method

In this study, "pretest-posttest matched control group design," one of the quasi-experimental designs, was used. According to Büyüköztürk et al. (2016), the purpose of use of this design is to reveal the difference that the experimental application created in the groups in terms of the dependent variable. Therefore, before the experimental application, a pre-test was applied to reveal that there was no difference between two groups. After this application, the traditional method and the experimental method were applied to the groups separately. At the end of the application, the difference between the groups was determined with the post-test. Then, the rates of change were compared with each other to see if there was a statistically significant difference.

The study group of this research consisted of 6th Graders studying at Cumhuriyet Lower Secondary School located in Silopi district of Şırnak province. This study was conducted with this group of students since the researcher worked as a teacher in this school and taught 6th Graders. In addition, when the relevant literature was reviewed, it was seen that the studies were generally conducted with 7th and 8th graders (Akyol, 2011; Kaya, 2019; Mirzaoglu, 2017; Parlakyıldız, 1999). Thirty 6th graders at Cumhuriyet Lower Secondary School in 2022-2023 academic year were selected as the experimental group and 30 as the control group with random sampling method.

In this study, reading motivation and reading dedication scale, reading attitude scale for lower secondary school students, and reader self-perception scales were used as data collection tools.

In the data analysis, the normality values of the scores of the experimental group and the control group in the pretest and posttest of the reading motivation and reading dedication scale, the reading attitude scale and the reader self-perception scale were examined. Then, the scores obtained from the scales were examined in terms of mean, median, standard deviation, lowest score (minimum), highest score (maximum), skewness and kurtosis values. In addition, Shapiro-Wilk values, one of the normality assumptions, were examined for the analysis techniques to be made. The fact

that the skewness and kurtosis values of the scores obtained from the pre-test and post-test of the scales are between -2 and +2 (George & Mallery, 2010) and the Shapiro-Wilk values are greater than $p>0.05$ indicate that they meet the normality assumptions (Can, 2019). Thus, dependent sample t-test and independent sample t-test analyses of parametric tests were included. In this analysis process, a dependent samples t-test was used to compare the pretest and posttest scores of the experimental and control groups from the scales within the same group. To compare the groups with each other, independent samples t-test analysis was performed.

Result and Discussion

According to the findings in relation to the question, “What is the effect of children's literature on lower secondary school students' reading motivation and dedication to reading?”, it was determined that reading children's literary works had a positive effect on lower secondary school students' reading motivation and dedication to reading. When the relevant literature was scanned, Ünsal Batum (2015) found that children's literature works created a significant difference between the students' reading motivation levels in the study in which he tried to determine the effect of children's literary works on lower secondary school students' motivation to read. Kurnaz and Yıldız (2015) examined the reading motivations of lower secondary school students regarding various variables and found that the increase in the number of books read by the students in the last year made a significant difference in their reading motivation. In their study, Öztürk and İleri Aydemir (2013) found that the number of books read and allocating time to reading increased students' reading motivation.

The findings in relation to the question, “What is the effect of children's literature on the reading attitude of lower secondary school students?”, showed that the reading attitudes of the experimental group, who read children's literature, were much higher than the control group. Reading children's literary works had a positive effect on reading attitudes of secondary school students. Özbay, Bağcı, and Uyar (2008) found that Turkish language teacher candidates' reading habits had a positive effect on their reading attitudes. In his study, Şahin (2019) examined the reading attitudes of lower secondary school students regarding various variables and found that there was a significant difference in the reading attitudes of the students as the number of books they read during the year increased.

According to the findings in relation to the question, “What is the effect of children's literature on self-perception of lower secondary school students?”, the self-perceptions of the experimental group reading children's literature were very high when compared to the control group. In this respect, it could be said that reading children's literary works had a positive effect on the reader self-perceptions of lower secondary school students. In their study, Aşiloğlu and Yaman (2017) found that as the number of books read by teacher candidates increased, the number of books read produced a significant difference in their reading self-efficacy perceptions. Topçuoğlu Ünal and Sever (2013) determined that Turkish language teacher candidates who regularly read books had high self-efficacy perceptions of critical reading.



Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

*Nurhüda SÖZEN**

Öz

Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan stratejiler; ilkökul çağındaki çocukların okuma alışkanlığı geliştirmelerini, metni ilgiyle okumalarını, daha akıcı okumalarını ve derinlemesine anlamalarını destekleyebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerimizin ders planlama sürecinde, okuma öncesinde, metin tanıtımında, okuma esnasında, okuma sonrasında faydalanabilecekleri stratejilere yönelik bilişsel farkındalık becerilerini kendilerince değerlendirebilecekleri kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci eş örnekleme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 23.05.2023-7.06.2023 tarihleri arasında İstanbul'un Anadolu yakasında görevli 884 sınıf öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlarla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 09.06.2023-17.06.2023 tarihleri aralığında İstanbul'un Avrupa yakasında görevli 884 sınıf öğretmeninden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Toplamda 1768 öğretmen ölçek geliştirme sürecine katılmışlardır. Çalışmada okuma öncesi, esnası ve sonrası ölçümler ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan üç ölçümde de SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik programları ile veri analizi yapılmıştır. 1. Ölçüm Okuma öncesi temasında olup 3 faktörü (ders planlama, metne alışma ve metin tanıtımı) kapsamış ve toplam varyansın % 57,329'unu açıklamıştır. Ders planlama faktörü 5 maddeden, metne alışma faktörü 3 maddeden ve metin tanıtımı faktörü 8 maddeden oluşmuştur. 2. Ölçüm okuma esnası temasında olup 3 faktör (derinleşme, bilinmeyen kelimeler ve kavrama) içermiş ve toplam varyansın % 58,572'sini açıklamıştır. Derinleşme faktörü 7 maddeden, bilinmeyen kelimeler faktörü 8 maddeden ve kavrama faktörü 6 maddeden oluşmuştur. 3. Ölçüm okuma sonrası temasında olup 2 faktörden (metnin tartışılması ve metnin değerlendirilmesi) oluşmuştur. 3. Ölçüm toplam varyansın % 71,261'ini açıklamıştır. Metnin tartışılması faktörü 4 maddeyi ve metnin değerlendirilmesi faktörü 3 maddeyi içermiştir. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde; Okuma öncesi temalı 1. ölçümün güvenirlik katsayısının ,895; okuma esnası temalı 2. ölçümün güvenirlik katsayısının ,932 ve okuma sonrası temalı 3. ölçüm için güvenirlik katsayısının ,868 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçeğin güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Rehberli okuma, okumanın geliştirilmesi, ölçek

Development of the Cognitive Awareness Scale for Improving Reading Skills in the Classroom Climate

Abstract

Strategies applied to improve reading and comprehension skills can support primary school children to develop reading habits, read the text with interest and more fluently, and understand it in depth. This research aimed to present a practical, valid, and reliable measurement tool with which classroom teachers could evaluate their cognitive awareness skills regarding the strategies they can use during the lesson planning process, before reading, in text introduction, during reading, and after reading. The scale development process was carried out with peer sampling. First, exploratory factor analysis was conducted on the basis of the answers provided by 884

* Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, nurhudasozen@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2937-472X

classroom teachers working on the Anatolian side of Istanbul between May 23, 2023 and June 7, 2023. Then, confirmatory factor analysis was performed with the data collected from 884 classroom teachers working on the European side of Istanbul between June 9, 2023, and June 17, 2023. A total of 1768 teachers participated in the scale development process. Pre-, while and post-reading measurements were separately made in the study. Data analysis was performed on all three measurements using statistical programs SPSS 25 and AMOS 24. Measurement 1 was related to the pre-reading theme, covering three factors (lesson planning, text familiarization, and text introduction), which explained 57.329% of the total variance. The lesson planning factor consisted of 5 items, the text familiarization factor consisted of 3 items and the text introduction factor consisted of 8 items. Measurement 2 was related to while-reading theme, included three factors (deepening, unknown words, and comprehension), and explained 58.572% of the total variance. The deepening factor consisted of 7 items, the unknown words factor consisted of 8 items and the comprehension factor consisted of 6 items. Measurement 3 was related to post-reading theme and consisted of two factors (discussion and evaluation of the text). Measurement 3 explained 71.261% of the total variance. The discussion of the text factor included 4 items, and the text evaluation factor included 3 items. When examining Cronbach's Alpha reliability coefficients, it was observed that the reliability coefficient of the measurement 1 with pre-reading theme was .895; the reliability coefficient of the measurement 2 with while-reading theme was .932, and the reliability coefficient of the measurement 3 with the post-reading theme was .868. As a result, it was revealed that this scale developed within the scope of the research was reliable.

Keywords: Guided reading, reading development, scale

Giriş

Yazılı olan farklı sembolleri dili kullanarak ifade etme olarak tanımlanabilirken aynı sembollerden yeni bir anlam üretmeye yönelik düşünsel süreç yaşama, okuma olarak ifade edilebilir. Bu süreçte zihinsel imaj oluşturma, değerlendirme, yorumlama, karşılaştırma, sorgulama, çıkarım yapma ve empati kurma gibi birçok farklı düşünsel yapılanmanın yaşandığı söylenebilir. Okuma becerileri genellikle küçük yaşlarda kazanılır ve yaşam boyu geliştirilebilir. Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler genellikle ilkokullarda verilir. Okuma eğitiminin küçük yaşlarından itibaren düzeye uygun ve ilgi duyulan metinlerle gerçekleştirilmesi çocuğun okuma akıcılığını geliştirerek derinlemesine anlamasını destekleyebilir. Okuduğunu anlama süreçleri; öğrencinin kelime dağarcığı, okuma ilgisi, okumaya yönelik tutumu ve okuma motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Ayrıca okunan metin özellikleri ve okuma stratejileri, anlamayı etkileyen faktörlerdendir (Epçayan, 2009). Çocuğun okurken zihinsel olarak aktif bir süreç yaşaması ve derinlemesine anlaması, strateji eğitimi ile desteklenebilir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar strateji eğitiminin bu bağlamdaki etkin rolünü ortaya koymuştur (McNamara, 2007). Okuma stratejilerinin kullanımının, anlamın yapılandırılması esnasında gerçekleştirilmesi okuma akıcılığını desteklemektedir. Sidekli ve Çetin (2017) metnin okunması esnasında okuma stratejileri kullanmanın anlama süreçlerini desteklediğini ifade etmektedir. Çocuğun okuma sürecinde gereksinim hissettiği anda, doğru okuma stratejisini belirlemesi ve bilinçli olarak kullanması, metni kavramak için çabaladığını gösterebilir. Kavramak için çabalayan okuyucular yetiştirmek için gerçekleştirilen strateji eğitimi; akıcı okumanın geliştirilmesi, derinlemesine anlamın yapılandırılması ve öz düzenleme süreçlerinin aktifleştirilmesine yardımcı olur (Burkins & Croft, 2010, s. 16-17; Pintrich, 2000, s. 453). Nitekim okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama becerileri, zihinsel bellekleri ve akademik başarılarının, kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Sidekli & Çetin, 2017). Okuma stratejileri odağında gerçekleştirilen yöntemlerden biri uluslararası alan yazında “Guided Reading” olarak ifade edilen “Rehberli Okuma” veya “Güdümlü Okuma” olarak çevrilen okuma stratejisidir. Araştırmalar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri temel alan rehberli okuma yönteminin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkililiğini açık bir şekilde ortaya koymuştur (Dzoldov & Peterson, 2005, s. 223; Mooney, 1994, s. 91-92).

Rehberli okuma yöntemi Yeni Zelandalı eğitimcilerden Simpson ve Trevor geliştirilmiştir. Vygotsky'nin (1978) gelişim kuramına dayanır. ABD’de birçok eyalette eğitim müfredatının bir parçası olarak kullanılır. Rehberli okuma; okuma seviyeleri aynı olan öğrencilerin anlama becerilerini okuma stratejileriyle destekler, akıcılığı ve zorluğu gittikçe artan metinlerle bağımsız düzeyde okuyan

öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar (Fountas & Pinnell, 2001, s. 191). Yöntem strateji eğitimini temel alarak, daha etkili bir okuma süreci inşa ederken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ders planlama süreci ile başlayan yöntemde, ön bilgilerin aktifleştirilmesi, strateji eğitimi, prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi, paragraf analizlerinin yapılarak derinlemesine anlamının gerçekleştirilmesi ve tartışmalarla farklı bakış açılarının dinlenmesi sağlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde, okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Akyol, 2017; Johnson, 2017; Baştuğ & Keskin, 2013; Burkins & Croft, 2010; Durmuş, 2014; Dzoldov & Peterson, 2005; Fountas & Pinnell, 2001; Pintrich, 2000; Mooney, 1994). Ayrıca okumanın geliştirilmesi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir (Çeliktürk & Yamaç, 2015; Epçaçan & Demirel, 2011; Doğan & Çermik, 2016; Güneş & Susar Kırmızı, 2014; Karabay, 2013; Karatay, 2009; Kasap & Susar Kırmızı, 2017; Özcan & Karakaya, 2020; Şahin & Öztahtalı, 2019; Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013). Ancak okuma eğitimi alanında rehberli okuma yöntemini odak alan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kuramsal alt yapılarının rehberli okuma yöntemi odağında desteklenmesi ve okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarının incelenmesi mesleki gelişimleri açısından oldukça kıymetli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada sınıf öğretmenlerimizin rehberli okuma yöntemi odağında; okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında faydalanabilecekleri stratejilere yönelik bilişsel farkındalık becerilerini kendilerince değerlendirebilecekleri kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma içerik olarak sınıf öğretmenlerimizin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığının betimlemesi ve eğitim ihtiyaçlarına ışık tutması yönüyle değer taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf ikliminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalıklarını tespit etmek için üç alt ölçekten oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma nicel yöntemlerden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Çünkü var olan durumun nesnel olarak betimlenmesi tarama modeli ile mümkündür. Tarama modeli nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türüne ait bir modeldir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012) göre, betimsel araştırma istenilen durum, kişi ve nesne gibi bir konuyu, konuyla ilgili mevcut koşulları göz önünde bulundurarak olduğu gibi betimlemek için kullanılmaktadır. Tarama modeli de, araştırma yapılan örneklemin tutum, eğilim ve algılarının niceliksel betimlenmesini sağlamaktadır (Punch, 2003). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde sınıf öğretmenlerinin sınıf ikliminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalıklarına ilişkin algıları belirlenmiştir.

Araştırma grubu

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için İstanbul'un Anadolu yakasında ve Avrupa yakasında görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin resmi okullarda görev yapan kadrolu sınıf öğretmeni olması gerekliliği esas alınmıştır. Araştırmaya Anadolu yakasından 884 sınıf öğretmeni ve Avrupa yakasından 884 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 1768 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, seçkisiz örnekleme kapsamında olan bir yöntemdir. İhtiyaç hissedilen büyüklükteki bir kitleye ulaşma esasına dayanır. Bir başka seçim parametresi olmadığından için hızlı, ulaşılabilir ve kolay bir yöntem olduğu söylenebilir (Scholtz, 2021; Stratton, 2021; Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Araştırmanın İstanbul ili genelinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmesi, çalışmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırmada açılımlayıcı faktör analizinin (yeterlik testi) uygulanabilmesi için Kline (2016) en az 200, Cattell (1978) 300-500, Comrey ve Lee (2013) ise 300'den fazla katılımcı olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu çalışmada İstanbul'un Anadolu yakasında görev yapan 884 sınıf öğretmenin ölçek formuna verdiği yanıtlarla AFA yapılmıştır. İstanbul Anadolu yakasındaki sınıf öğretmenleri, araştırmanın ön örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın ön örnekleminde yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ön Çalışma Örnekleminde Demografik Bilgilere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	654	74,0
	Erkek	230	26,0
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	146	16,5
	6-10 Yıl	84	9,5
	11-15 Yıl	128	14,5
	16-20 Yıl	139	15,7
	21-25 Yıl	153	17,3
	26 30 - Yıl	157	17,8
	31- 35 Yıl	52	5,9
	35 ve Üstü	25	2,8

Tablo 1'e göre katılımcıların 654'ü kadın ve 230'u erkektir. Katılımcıların %16.5'inin hizmet süresi 1-5 yıl, %9.5'inin hizmet süresi 6-10 yıl, %14.5'inin hizmet süresi 11-15 yıl, %15.7'sinin hizmet süresi 16-20 yıl, %17.3'ünün hizmet süresi 21-25 yıl, %17.8'inin hizmet süresi 26-30 yıl, %5.9'unun hizmet süresi 31-35 yıl ve %2.8'inin hizmet süresi 35 yıl ve üstüdür.

Tablo 2.

Ön Çalışma Örneklemindeki Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	N	%	İlçe	N	%
Adalar	5	1,1	Gaziosmanpaşa	26	2,9
Arnavutköy	31	3,7	Güngören	20	2,3
Ataşehir	6	0,7	Kadıköy	5	,6
Avcılar	7	,8	Kağıthane	12	1,4
Bağcılar	23	2,5	Kartal	14	1,6
Bahçelievler	4	,5	Küçükçekmece	95	10,7
Bakırköy	20	2,5	Maltepe	197	22,3
Başakşehir	24	2,7	Pendik	1	,1
Bayrampaşa	39	4,4	Sancaktepe	1	,1
Beşiktaş	18	2,1	Sarıyer	10	1,1
Beykoz	24	2,7	Sultanbeyli	48	5,4
Beylikdüzü	21	2,4	Silivri	21	2,4
Beyoğlu	24	2,7	Sultangazi	9	1,0
Büyüçekmece	6	0,7	Şile	3	,3
Çatalca	5	,6	Şişli	9	1,0
Çekmeköy	1	,1	Tuzla	9	1,0
Esenler	14	1,6	Ümraniye	1	,1
Esenyurt	67	7,6	Üsküdar	27	3,1
Eyüpsultan	8	,9	Zeytinburnu	13	1,5
Fatih	16	1,8			

Tablo 2. verilerine göre AFA kapsamında ön çalışma örneklemindeki katılımcıların ilçelere göre dağılımı analiz edilmişti. Bu bağlamda en çok katılımcının %22.3 oranla Maltepe ilçesinden, en az katılımcının ise %0.1 oranlarla Çekmeköy, Pendik ve Sancaktepe ilçelerinden olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla alan yazın taranarak ölçek geliştirme süreçlerine uyumlu bir yol izlenmiştir (Castillo, 2022; Şahin & Öztürk, 2018).

1. Aşamada alan yazında, okuma becerilerinin desteklenmesi, okuma stratejileri ve okuma stratejilerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Alan yazın taranarak bir madde havuzu oluşturularak ölçek formu geliştirilmiştir.

2. Aşamada kapsam geçerliliği için oluşturulan madde havuzunda yer alan sorular 25 yıl görev yapan bir öğretmen ve Prof. Dr. ünvanına sahip Sınıf Eğitimi bölümünden iki akademisyen ve Eğitim Programları alanından Doçent ünvanlı bir öğretim üyesi ile Eğitimde Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalından tez aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisinin görüşüne sunulmuştur. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından Prof. Ünvanlı iki öğretim üyesi, taslak ölçekte yer alan maddelerin rehberli okuma yöntemi odağında okuma becerilerini geliştirmeye uygunluğunu ve maddelerin anlaşılabilirliğini incelemiştir. Eğitim Programları alanından daha önce okuma stratejileri ile ilgili çalışmalar yapmış olan Doçent ünvanlı bir öğretim üyesi maddelerin içeriğini incelemiştir. Eğitimde Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalından tez aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisi de taslak ölçek formunu ölçme değerlendirme açısından incelemiştir. 25 yıl okul deneyimi olan bir sınıf öğretmeni de maddelerin ders süreçlerinde kullanılabilirliğini incelemiştir. Uzman görüşleri bağlamında kapsam ve görünüş geçerliğine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda formda yer alan iki soru revize edilmiştir. 4 madde taslak ölçek formunda benzer maddeler olduğu gerekçesiyle çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. Kapsam geçerliliği bağlamında taslak ölçek formunda 62 madde kalmıştır.

3. Aşamada ise 62 maddelik taslak ölçek formuna 5'li Likert ifadeleri eklenmiştir. Taslak ölçeğin derecelendirilmesi "Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık, Her zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca taslak ölçek formuna araştırmacının amacını, sınıf öğretmenlerinin ölçeği nasıl dolduracaklarını açıklayan yönerge eklenmiştir.

Verilerin Toplanması

İstanbul ili geneli 39 ilçede bulunan resmi okullarımızda görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya AFA için 884 ve DFA için 884 sınıf öğretmeninin katılımı sağlanmış toplamda 1768 sınıf öğretmeni ölçek formunu doldurarak, ölçek geliştirme sürecine katılmışlardır. Çalışmada katılımcılara elektronik posta yolu ile çağrı yapılmıştır. Ölçek formunda yer alan tüm maddelerin, 5'li Likert olarak sunulan seçeneklerden biri tarafından işaretlenmesi gerekli olduğu için kayıp veriye rastlanmamıştır. Ölçek geliştirme süreci eş örnekleme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 23.05.2023-7.06.2023 tarihleri arasında İstanbul'un Anadolu yakasında görevli 884 sınıf öğretmeni taslak ölçek formunu yanıtlamıştır. Anadolu yakasındaki sınıf öğretmenlerinin taslak ölçeğe verdiği yanıtlarla birinci veri seti oluşturulmuş ve AFA gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 09.06.2023-17.06.2023 tarihleri aralığında İstanbul'un Avrupa yakasında görevli 884 sınıf öğretmeni ölçek formunu doldurmuştur. Avrupa yakasındaki öğretmenlerin ölçek formuna verdiği yanıtlarla 2. veri seti oluşturulmuş ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçeğin yeterlik, geçerlik güvenilirlik ve ifadelerin faktörü etkileme boyutu ile birlikte ne yönde etkilediğini belirlemek amacıyla SPSS 21 ve AMOS kullanılmıştır. Çalışma grubunun taslak ölçek formunu doldurmasıyla elde edilen veriler çeşitli analizlerle değerlendirilmiştir. Taslak ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinde AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, ifade ve faktör yapılandırılması sonrasında ön örnekleme ile toplanan verilerin geçerli sonuçlar sunup sunmadığının belirlenmesi, açıklayıcı faktör analizi ile mümkündür. Araştırma için belirlenen faktör ve bu faktörlere ait ifadelerin hangilerinin uygulamada kullanılacağına dair kararın verilebilmesi için AFA gerçekleştirilmiştir. Çalışmada AFA yapılarak düzenlenen ölçek ifadeleri ve faktörlerin belirlenen örnekleme düzgün çalışıp çalışmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmaktadır. Bu kapsamda maddelerin;

- Faktör yük değerleri,

- Aritmetik ortalamaları,
- Standart sapmaları,
- Madde ölçek korelasyonları,
- SRMR ve RMSEA hesaplanmıştır.

Bir ölçekte tekrarlanan ölçüm değerleri güvenirliliği gösterir (Malhotra, 2010). Taslak ölçek formuna verilen yanıtların tutarlılığını ölçmek için güvenirlik analizi kullanılır. Güvenirlik için kullanılan katsayı, ölçeğin Cronbach's alpha değeridir. Oluşturulan ve uygulanan ölçekte güvenirliğinin artması, bu değerlin yükselmesine bağlıdır. Araştırmada bilimsel ilkelere dayanarak güvenirlik değerleri güçlü maddeler belirlenmiştir. Ayrıca hem ölçeğin hem de ölçek bünyesindeki alt boyutların Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenirlik çalışmasından elde edilen sonuçlar bağlamında hangi ifadelerin ölçekten çıkarılacağı ile ilgili öngörü elde edilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizler ve analizlere ilişkin açıklamalar araştırmanın bulgular yorum kısmında ayrıntılı olarak ifade 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 04.04.2023-660137

Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-660137

Bulgular

Geçerlilik Analizleri

Geçerlilik çalışmasında, AFA uygulanmış olup elde edilen sonuçlar DFA kullanılarak modellenmiştir. Öncelikle AFA yapılarak ölçekte yer alan maddelerinin faktör yükleri ile alt boyutların belirlenmiştir (Quader & Abdullah, 2020). Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla Bartlett Testi ve KMO Testi uygulanmış ve sonuçları incelenmiştir (Gorsuch, 1997). Aşağıda Tablo 3'te KMO Testi ve Bartlett Küresellik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.

KMO ve Bartlett Testi Bulguları

Testler	Okuma Öncesi	Okuma Esnası	Okuma Sonrası
KMO Testi	,921	,937	,874
Bartlett Küresellik Testi	5990,116	10297,935	2862,293
Sd	120	210	21
Sig	,000**	,000**	,000**

Tablo 3'te sonuçlar incelendiğinde, okuma öncesi [KMO=,924; $\chi^2=5990,116$; $p<,001$], okuma esnası [KMO=,937; $\chi^2=10297,935$; $p<,001$] ve okuma sonrası [KMO=,874; $\chi^2=2862,293$; $p<,001$] boyutları için elde edilen KMO Testi ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları kapsamında verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin tümünün .30 ve üstünde olacak şekilde faktör yük yapısına sahip olduğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan her maddenin faktör yükünün .30 ve üstü olması ayrıca faktör yükünün artmasıyla daha sağlıklı bir ölçme aracına erişileceği esas alınmıştır (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Dolayısıyla bu araştırmada faktör yükü .40 ve üstü olan maddeler değerlendirmeye alınmıştır. Bazı maddelerin (9, 20, 28, 30, 46, 51, 52, 54, 55, 58, 59) faktör yükü .40 ve altı olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bazı maddeler (23, 29, 31, 32, 36, 47, 48) ölçeğin farklı boyutlarında yüksek faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla 62 maddeden 18 madde ölçekten çıkarılmış olup ölçekte toplam 44 madde kalmıştır.

Tablo 4.

Özdeğerler ve Açıklanan Varyanslar

Okuma Öncesi	Özdeğerler		Açıklanan Varyans Yüzdeleri			
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
Ders Planlama	1,392	8,702	50,675	2,756	17,228	41,152
Metne Alışma	1,065	6,654	57,329	2,588	16,177	57,329
Metin Tanıtımı	6,716	41,973	41,973	3,828	23,924	23,924
Okuma Esnası	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
Derinleşme	1,191	5,674	58,572	3,734	17,780	58,572
Bilinmeyen Kelimeler	9,352	44,535	44,535	4,691	22,338	22,338
Kavrama İçin Okuma	1,756	8,363	52,898	3,875	18,454	40,792
Okuma Sonrası	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
Metnin Tartışılması	3,976	56,803	56,803	2,623	37,473	37,473
Metni Değerlendirme	1,012	14,458	71,261	2,365	33,788	71,261

Tablo 4'te okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası boyutları için öz değerler ve açıklanan varyans yüzdeleri verilmiştir. Okuma öncesi boyutu için toplam varyansın % 57,329'unu açıklayan, sırasıyla ders planlama süreci, metne alışma ve metin tanıtımı olmak üzere üç boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Okuma esnası boyutu toplam varyansın % 58,572'sini açıklamakta birlikte derinleşme, bilinmeyen kelimeler ve kavrama olarak üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Okuma sonrası boyutu incelendiğinde ise toplam varyansın % 71,261'ini açıklayan metnin tartışılması ve metnin değerlendirilmesi alt ölçeklerinden üç faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Tablo 5'te Okuma Öncesinde, Esnası ve Sonrası için uygulanan AFA sonucunda ortaya çıkan madde-faktör dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 5.

Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

1. Faktör: Ders Planlama Süreci			
1. Ölçüm: Okuma Öncesi	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Öğrencilerimin okuma düzeylerine uygun bir metin seçerim.	M-1	,502
	Metnin tanıtım sürecini nasıl yapacağımı planlarım.	M-2	,534
	Okuma amaçlarına göre metni bölümlere ayırırım.	M-3	,692
	Metnin belli bölümlerinde durma noktalarını planlarım.	M-4	,735
	Durma noktalarında öğrencilerime soracağım soruları planlarım.	M-5	,704
	2. Faktör: Metne Alışma		
	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Öğrencilerimin ilgisini metne çekmeye çalışırım.	M-6	,776
	Öğrencilerimin geçmiş deneyimlerini öğrenme ortamına getiririm.	M-7	,666
	Metnin keyifle okunması için öğrencilerimi motive ederim.	M-8	,676
	3. Faktör: Metin Tanıtımı		
	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü

Metnin başlığı hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-10	,707
Metnin görselleri, hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-11	,744
Metnin tanıtımı esnasında öğrencilerimin görsellere dayanarak metnin karakterleri ile ilgili tahminlerini paylaşmasını isterim.	M-12	,649
Metnin teması hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-13	,729
Metinde geçen karakterin özelliklerini analiz ettiririm.	M-14	,626
Metnin içeriği hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-15	,707
Metin tanıtımlarındaki süreleri metnin zorluk seviyesine göre ayarlarım.	M-16	,472
Okuma başarısı yüksek öğrencilerim metnin tanıtımını kendi kendine yapabilir.	M-17	,459

1. Faktör: Derinleşme (Anlamı Genişletme)

Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
Karşılaşacakları okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için öğrencilerimi teşvik ederim.	M-18	,689
Öğrencilerimin anlamını bilemeyeceklerini düşündüğüm kelimelerin anlamını bulmalarını sağlayacak yönlendirmelerde bulunurum.	M-19	,681
Çocukların dikkatini metnin anlamsal zorluklarına çekecek açık uçlu sorular sorarım.	M-21	,556
Öğrencilerimi fikirlerini rahatça söylemeleri için sohbet ortamı yaratırım.	M-22	,749
Metin hakkında öğrencilerime yönelttiğim sorulara verecekleri cevaplarla düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar yaratırım.	M-33	,568
Okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerime model olurum.	M-45	,621
Metinle ilgili çıkarımda bulunmaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.	M-49	,629

2. Faktör: Bilinmeyen Kelimeler

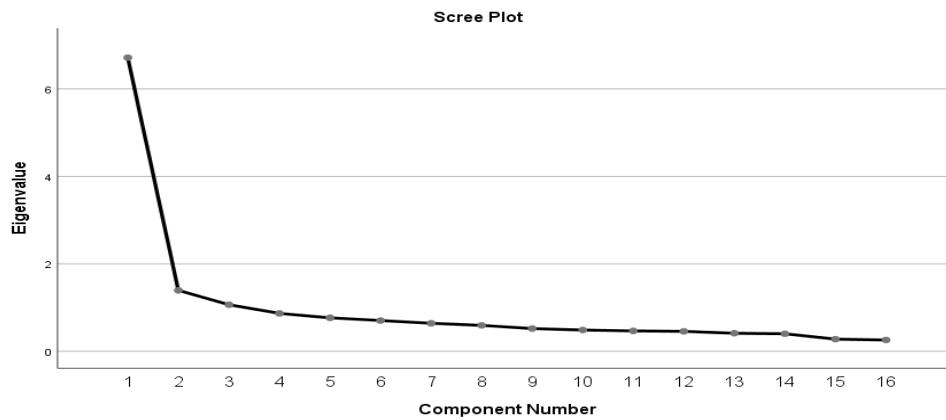
Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
Bilinmeyen kelimelerin geçtiği paragrafı veya sahneyi vurgulamak için sesli okumalar yaptırırım.	M-37	,604
Bilinmeyen kelime ve kavramlar üzerinde sohbet ortamı geliştiririm.	M-38	,674
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kelime veya kavramı sesli okuma stratejisini öğretirim.	M-39	,750
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kullanmaları için tekrar okuma stratejisini öğretirim.	M-40	,777
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında görsellerden anlam çıkarma stratejisini öğretirim.	M-41	,735
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin bir cümle öncesini ve bir cümle sonrasını okuyarak anlama ulaşma stratejisini öğretirim.	M-42	,676
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin birkaç cümle öncesini ve birkaç cümle sonrasını okuyarak anlama erişme stratejisini öğretirim.	M-43	,684
Okurken anlamakta zorlandıkları kısımları dikkat ederek daha yavaş okumalarını öğretirim.	M-44	,580

3. Faktör: Kavrama

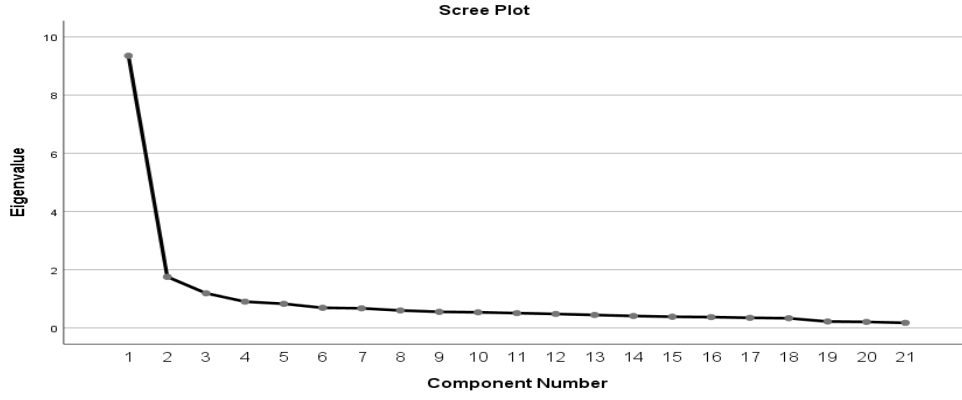
Öğrencilerimin okuduğu bölümü kendi cümleleri ile ifade etmeleri için notlar aldırırım.	M-24	,765
---	------	------

3. Ölçüm: Okuma Sonrası	Okuma esnasında okunan bölümle ilgili sorduğum bir soruyu yazılı olarak cevaplamalarını sağlarım.	M-25	,717
	Sınıfta arkadaşlarının okuduğunu kısımları kendi cümleleri ile yazması için notlar aldırırım.	M-26	,752
	Hızlı okuyan öğrencilere, önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini söylerim.	M-27	,665
	Metin ile ilgili sorular üretmelerini isterim.	M-34	,682
	Metin hakkında öğrencilerimin birbirlerine ürettikleri soruları sormalarını isterim.	M-35	,660
	1. Faktör: Metnin Tartışılması		
	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Metnin geneli hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-50	,779
	Metnin tartışılması esnasında öğrencilerime, düşüncelerini metne dayanarak ifade etmelerini söylerim.	M-53	,821
	İkili gruplar oluşturarak metinle ilgili düşüncelerini birbirlerine söylemeleri için tartışma ortamı yaratırım.	M-56	,752
	Tartışma sürecinde metinde geçen ipuçlarını kullanmalarını sağlayarak üst bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular sorarım.	M-57	,741
	2. Faktör: Metnin Değerlendirilmesi		
	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Tablo ya da hikâye haritasına işledikleri bilgilerle öğrencilerimin kavrama düzeyini geliştirmeye çalışırım.	M-60	,797
	Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için özet oluşturma stratejisini kullanırım.	M-61	,866
	Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için açık uçlu sorulardan faydalanırım.	M-62	,833

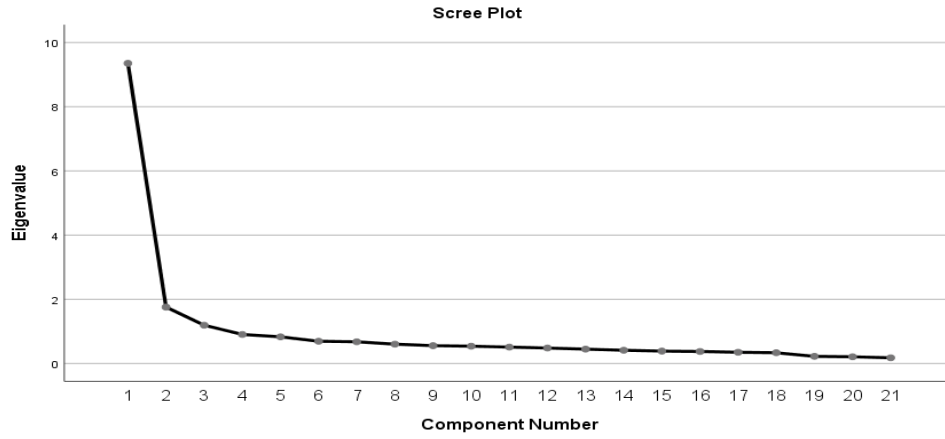
Tablo 5'te Okuma Öncesi boyutu için maddelerin faktör yüklerinin ,459 ile ,776 aralığında olduğu; Okuma Esnası boyutu için maddelerin faktör yüklerinin ,556 ile ,777 aralığında olduğu ve Okuma sonrası boyutu için maddelerin faktör yüklerinin ,741 ile ,866 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analiziyle ulaşılan sonuçlara DFA uygulanmıştır. Gerçekleştirilen üç ölçüme ait grafikler aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçüm Scree Plot Grafiği

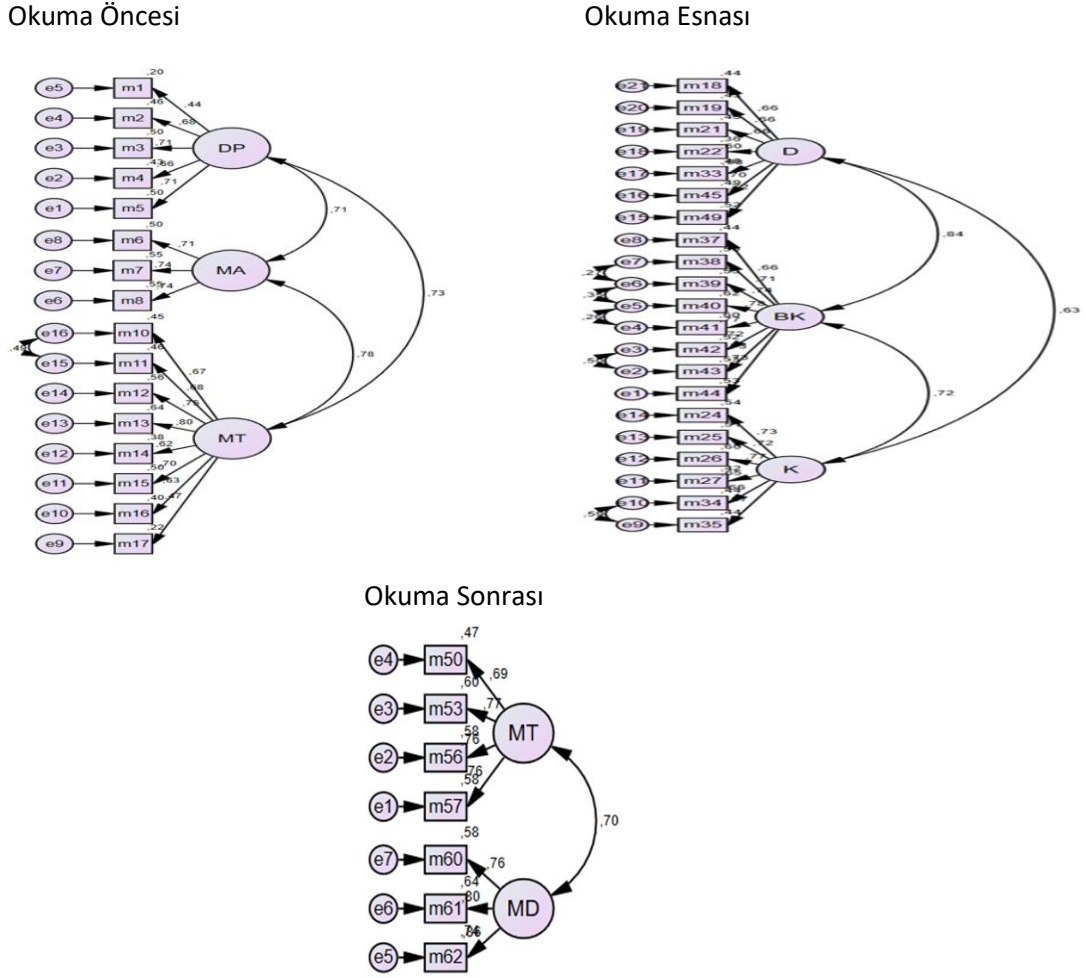


Şekil 2. Ölçüm Scree Plot Grafiği



Şekil 3. Ölçüm Scree Plot Grafiği

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 Scree Plot grafiklerini göstermektedir. Scree plot grafiklerinin yatay hâle geldiği noktaya kadar olan faktörler, kullanılabilecek en yüksek faktör sayısını ifade eder. Bu grafiklerden elde edilen sonuçlar bağlamında, ilk ölçeğin 3, ikinci ölçeğin 3 ve üçüncü ölçeğin 2 boyutlu bir yapıda kullanılabileceği ifade edilebilir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen üç ölçüm kapsamında 8 faktörü oluşturan maddelerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır (Moustaki, Jöreskog, & Mavridis, 2004). Bu bağlamda İstanbul'un Avrupa yakasında görev yapan 884 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi bulguları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Ölçüm Modelleri

DFA sonucunda oluşturulan ölçüm modelleri uyum iyiliği indeks katsayıları ile incelenmiştir. GFI, AGFI, NFI, RFI, IFI, TLI, CFI değerlerinin ,90 üstü olması kabul edilebilir uyumu ve ,95 üstü olması mükemmel uyumu; RMSA, SRMR ve RMR Uyum iyiliği indekslerinin ,08 üstü olması kabul edilebilir uyumu ve ,05 üstü olması mükemmel uyumu göstermektedir (Gürbüz, 2019). Analizler sonucunda değer aralıkları ve elde edilen uyum iyiliği katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Okuma Öncesindeki Faaliyetler	Okuma Esnasındaki Faaliyetler	Okuma Sonrasındaki Faaliyetler
X2/df	4,716	4,208	2,921
GFI	,939	,924	,988
AGFI	,917	,903	,974
RMR	,023	,031	,012
NFI	,922	,927	,987
RFI	,906	,915	,979
IFI	,937	,943	,991
TLI	,925	,934	,896
CFI	,937	,943	,991
RMSA	,065	,060	,047

SRMR ,042 ,048 ,023

Tablo 6'ya göre Okuma Öncesindeki Faaliyetler [$\chi^2/sd=4,716$; GFI= ,939; AGFI= ,917; RMR= ,023; NFI= ,922; RFI= ,906; IFI = ,937; TLI= ,925; CFI= ,937, RMSEA= ,065 ve SRMR= ,042]; Okuma Esnasındaki Faaliyetler [$\chi^2/sd=4,208$; GFI= ,924; AGFI= ,903; RMR= ,031; NFI= ,927; RFI= ,915; IFI = ,943; TLI= ,934; CFI= ,943, RMSEA= ,060 ve SRMR= ,048] ve Okuma Sonrasındaki Faaliyetler [$\chi^2/sd= 2,921$; GFI= ,988; AGFI= ,974; RMR= ,012; NFI= ,987; RFI= ,979; IFI = ,991; TLI= ,896; CFI= ,991, RMSEA= ,047 ve SRMR= ,023] için kurgulanan ölçüm modeli uyum iyiliği katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin güvenirliği Cronbach's Alfa Güvenirlik katsayısı ile değerlendirilmiştir. Okuma Öncesindeki Faaliyetler için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,895 olarak belirlenmiş olmakla birlikte; madde- toplam puan korelasyonları ,365 ve ,687 arasında hesaplanmıştır. Okuma Esnasındaki Faaliyetler için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,932 olarak belirlenmiş olmakla birlikte madde- toplam puan korelasyonları ,479 ve ,721 aralığında tespit edilmiştir. Okuma Sonrasındaki Faaliyetler için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ,868 olarak belirlenmiş olmakla birlikte; madde- toplam puan korelasyonları ,577 ve ,721 arasında olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizleri kapsamında elde edilen veriler Tablo 7'de yer almıştır.

Tablo 7.

Güvenirlik Analizleri

Ölçekler ve Boyutlar		Madde	Madde- Toplam	C'Alfa	Ölçek C'Alfa
Okuma Öncesi	Ders Planlama Süreci	M1	,365	,775	,895
		M2	,601		
		M3	,575		
		M4	,517		
		M5	,586		
	Metne Alışma	M6	,579	,767	
		M7	,603		
		M8	,601		
	Metin Tanıtımı	M10	,623	,858	
		M11	,609		
		M12	,683		
		M13	,687		
		M14	,556		
		M15	,617		
	Okuma Esnası	Derinleşme	M18	,540	
M19			,543		
M20			,479		
M21			,610		
M22			,444		
M33			,631		
M45			,587		
M49			,608		
Bilinmeyen Kelimeler		M37	,603	,909	
		M38	,653		
		M39	,688		
		M40	,721		
		M41	,700		
		M42	,686		

		M43	,694	
		M44	,664	
		M24	,578	
		M25	,573	
	Kavrama	M26	,628	,854
		M27	,542	
		M34	,645	
		M35	,657	
Okuma Sonrası		M50	,577	
	Metnin	M53	,636	,831
	Tartışılması	M56	,650	
		M57	,654	,868
	Metni	M60	,667	
	Değerlendirme	M61	,645	,845
		M62	,721	

Sonuç ve Öneriler

Nitelikli verilen okuma eğitimi; ilkökul dönemlerinde karakter gelişimini, olumlu benlik algısını ve akademik başarıyı desteklerken ileri dönemlerde öğrenciler için yaşama dair sürekli gelişen yenilikçi bir vizyon sunar. Bu çalışmada araştırmacı sınıf ikliminde öğrencilerinin okuma gelişimlerini desteklemek isteyen öğretmenler için rehberli okuma yöntemi odağında öğretmen farkındalığını belirleyen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenler öğrencilerinin, zihinsel olarak anlamı yapılandırma düzeylerini artırmak ve okuduklarını kavrama konusundaki becerilerini geliştirmek için bu ölçekten yararlanabilirler. Araştırmada okuma öncesi, esnası ve sonrası ölçümler ayrı ayrı yapılmıştır. Bu bağlamda açıklayıcı faktör analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri 3 ayrı ölçümle gerçekleştirilmiştir.

1. Ölçüm okuma öncesindeki faaliyetleri içermektedir. Okuma öncesi faaliyetler kapsamında toplam varyansın % 57,329'unu açıklayan, sırasıyla ders planlama (5 madde), metne alışma (3 madde) ve metin tanıtımı (8 madde) olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir.

2. Ölçüm okuma esnasındaki faaliyetleri içermektedir. Okuma esnasındaki faaliyetler kapsamında toplam varyansın % 58,572'sini açıklayan, derinleşme (7 madde), bilinmeyen kelimeler (8 madde) ve kavrama (6 madde) olarak üç boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır.

3. Ölçüm okuma sonrasındaki faaliyetleri içermektedir. Okuma sonrasındaki faaliyetler kapsamında toplam varyansın % 71,261'ini açıklayan metnin tartışılması (4 madde) ve metni değerlendirilmesi (3 madde) olarak iki boyutlu bir yapı ortaya koyulmuştur.

Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları incelendiğinde; okuma öncesi temalı 1. ölçümün güvenirlik katsayısının ,895; okuma esnası temalı 2. ölçümün güvenirlik katsayısının ,932 ve okuma sonrası temalı 3. ölçümün güvenirlik katsayısının ,868 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur.

Geliştirilen ölçek sınıf öğretmenlerinin rehberli okuma yöntemi odağında sınıf ikliminde öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla yapılacak araştırmalarda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntem ve yaklaşımları odak alan ölçekler geliştirilebilir. Yurt dışında yapılan ölçeklerin uyarlanmasıyla ilgili araştırmalar yapılabilir. Ayrıca Türkçe eğitiminde okuma, anlama, dinleme ve yazma becerilerini temel alan ölçeklerin geliştirilmesi alan yazının zenginleşmesi açısından önerilebilir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 04.04.2023-660137

Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-660137

Yazarların Katkı Oranı

Tek yazarlı makaledir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 295-311.
- Burkins, J. M., & Croft, M. M. (2010). *Preventing misguided reading: new strategies for guided reading teachers*. International Reading Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castillo, C. (2022). Six emotional stages of organisational change: Conceptualisation and scale development. *Economics & Sociology*, 15(1), 253-267.
- Cattell, R. B. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of Educational Measurement*, 15 (3), 139-164.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Doğan, B., & Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 11(3), 168-183.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59(3), 222-229.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 207-223.
- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fountas, I., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth: Heinemann.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Güneş, F., & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlilik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.

- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Kasap, D., & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Malhotra, N. K. (2010). *Marketing research: An applied orientation*. Pearson Education.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mooney, M. (1994). Reading to children: A positive step on the road to literacy. *Teaching K-8*, 25, 90-92.
- Moustaki, I., Jöreskog, K. G., & Mavridis, D. (2004). Factor models for ordinal variables with covariate effects on the manifest and latent variables: A comparison of LISREL and IRT approaches. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 487-513.
- Özcan, M. F., & Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı)*, 219-228.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Punch, K. F. (2003). *Survey research: The basics*. London: Sage Publication.
- Quader, S. M., & Abdullah, M. N. (2020). Constraints to smes: A rotated factor analysis approach. *South Asian Studies*, 24, 334-350.
- Scholtz, S. E. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: A review of convenience sampling in psychological research in Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1-12.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Simpson, M., & Trevor, R. (1972). *Suggestions for teaching reading in primary and secondary schools*. New Zealand.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şahin, E., & Öztaltalı, İ. (2019). Etkili okuma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkihs or Turkic*, 14(4), 2685-2703.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes in society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.

Extended Abstract

Introduction

The acquisition of qualified reading skills typically begins early in life and continues to develop throughout one's lifetime. These skills not only support character development, positive self-perception, and academic success in primary school but also provide a constantly developing innovative vision for life in the future. This scale was developed for teachers who wished to enhance reading skills of their students within classroom environment. The study aimed to present a practical, valid, and reliable measurement tool that classroom teachers could use to evaluate their cognitive awareness skills for strategies in pre-, while- and post-reading planning. By using this scale, teachers can increase their students' ability to mentally construct meaning and enhance their ability to

comprehend what they read. This research is valuable in terms of describing the cognitive awareness of our classroom teachers about reading strategies and highlighting their educational needs.

Method

In this study, a scale was developed to determine classroom teachers' awareness about improving reading skills within the classroom climate. The research was conducted using the survey model, one of the quantitative methods (Punch, 2003). While developing the scale, classroom teachers' perceptions of their awareness about improving reading skills in the classroom climate were determined. To assess the validity and reliability of the scale, classroom teachers from both the Anatolian and European sides of Istanbul were contacted. The classroom teachers were chosen for the study on the basis that they were permanent classroom teachers working in public schools. A total of 1768 classroom teachers, namely 884 from the Anatolian side, and 884 from the European side participated in the research. Participants were invited to take part in the study via e-mail. All items in the scale form had to be marked by one of the options presented as a 5-point Likert scale, thus no missing data was encountered.

The scale development process was conducted through peer sampling. First, 884 classroom teachers working on the Anatolian side of Istanbul between May 23, 2023, and 7 July, 2023, responded to the draft scale form. The first data set was created with the responses of classroom teachers on the Anatolian side to the draft scale, and the exploratory factor analysis (EFA) was carried out. Then, between June 9, 2023, and June 17, 2023, 884 classroom teachers working on the European side of Istanbul filled out the scale form. The second data set was created with teachers' responses on the European side to the scale form, and the confirmatory factor analysis (CFA) was conducted.

This study used SPSS 21 and AMOS to determine the scale's adequacy, validity, and reliability and the extent to which the expressions affected the factor. It is assumed that the factor loading of each item forming the scale is .30 and above and that a more accurate measurement tool will be achieved as the factor loading increases (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Therefore, this study evaluated items with factor loadings of .40 and above. Nine items (9, 20, 28, 30, 46, 51, 52, 54, 55, 58, 59) were removed from the scale because their factor loading was .40 or less, and seven items (23, 29, 31, 32, 36, 47, 48) were removed from the scale because they had high factor loadings in different scale dimensions. In total, 18 out of 62 items were removed from the scale, leaving 44 items in the scale. Pre-, while- and post-reading measurements were separately conducted. The measurements were determined for Pre-Reading Activities [$\chi^2/sd=4.716$; GFI= .939; AGFI= .917; RMR= .023; NFI= .922; RFI= .906; IFI = .937; TLI= .925; CFI= .937, RMSEA= .065 and SRMR= .042]; While-Reading Activities [$\chi^2/sd=4.208$; GFI= .924; AGFI= .903; RMR= .031; NFI= .927; RFI= .915; IFI = .943; TLI= .934; CFI= .943, RMSEA= .060 and SRMR= .048], and Post-Reading Activities [$\chi^2/sd= 2.921$; GFI = .988; AGFI = .974; RMR = .012; NFI= .987; RFI = .979; IFI = .991; TLI= .896]; and it was determined that the goodness-of-fit coefficients of the measurement model constructed for [CFI= .991, RMSEA= .047, and SRMR= .023] were within acceptable limits.

Result and Discussion

In this study, the researcher aimed to develop a new scale that determined teacher awareness, with focus on guided reading for teachers who wanted to support their students' reading improvement in the classroom climate. Teachers can use this scale to increase their students' cognitive construction of meaning and improve their skills in comprehending what they read. In the study, pre-, while- and post-reading measurements were made separately. In this context, exploratory factor analyses and confirmatory factor analyses were carried out with three separate measurements.

The measurement 1 included activities before reading. Within the scope of pre-reading activities, a three-dimensional structure was obtained, which explained 57.329% of the total variance, namely lesson planning (5 items), familiarization with the text (3 items), and text introduction (8 items).

The measurement 2 included while-reading activities. Within the scope of these activities, a three-dimensional structure was reached: deepening (7 items), unknown words (8 items), and comprehension (6 items), which explained 58.572% of the total variance.

The Measurement 3 included activities after reading. Within the scope of post-reading activities, a two-dimensional structure was revealed: discussing the text (4 items) and evaluating the text (3 items), which explained 71.261% of the total variance.

When Cronbach's Alpha reliability coefficients were examined, it was observed that the reliability coefficient of the measurement 1 with pre-reading theme was .895; the reliability coefficient of the measurement 2 with a while-reading theme was .932, and the reliability coefficient of the measurement 3 with a post-reading theme was .868. In this context, it was demonstrated that the developed scale was reliable.

The developed scale aimed to improve reading skills of the students in the classroom climate, focusing on the guided reading method of classroom teachers. Future studies can develop scales that focus on different methods and approaches to enhance reading skills. Additionally, developing scales based on reading, comprehension, listening, and writing skills in Turkish language education can enrich the literature.

Ekler

Ek-1. Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği					
OKUMA ÖNCESİ					
Ders Planlama Süreci		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık Her zaman
1	Öğrencilerimin okuma düzeylerine uygun bir metin seçerim.				
2	Metnin tanıtım sürecini nasıl yapacağımı planlarım.				
3	Okuma amaçlarına göre metni bölümlere ayırırım.				
4	Metnin belli bölümlerinde durma noktalarını planlarım.				
5	Durma noktalarında öğrencilerime soracağım soruları planlarım.				
Metne Alışma		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık Her zaman
6	Öğrencilerimin ilgisini metne çekmeye çalışırım.				
7	Öğrencilerimin geçmiş deneyimlerini öğrenme ortamına getiririm.				
8	Metnin keyifle okunması için öğrencilerimi motive ederim.				
Metin Tanıtımı		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık Her zaman
9	Metnin başlığı hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.				
10	Metnin görselleri, hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.				
11	Metnin tanıtımı esnasında öğrencilerimin görsellere dayanarak metnin karakterleri ile ilgili tahminlerini paylaşmasını isterim.				
12	Metnin teması hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.				
13	Metinde geçen karakterin özelliklerini analiz ettiririm.				

14	Metnin içeriği hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.					
15	Metin tanıtımlarındaki süreleri metnin zorluk seviyesine göre ayarlarım.					
16	Okuma başarısı yüksek öğrencilerim metnin tanıtımını kendi kendine yapabilir.					
OKUMA ESNASI						
	Derinleşme (Anlamı Genişletme)	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
17	Karşılaşacakları okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için öğrencilerimi teşvik ederim.					
18	Öğrencilerimin anlamını bilemeyeceklerini düşündüğüm kelimelerin anlamını bulmalarını sağlayacak yönlendirmelerde bulunurum.					
19	Çocukların dikkatini metnin anlamsal zorluklarına çekecek açık uçlu sorular sorarım.					
20	Öğrencilerimi fikirlerini rahatça söylemeleri için sohbet ortamı yaratırım.					
21	Metin hakkında öğrencilerime yönelttiğim sorulara verecekleri cevaplarla düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar yaratırım.					
22	Okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerime model olurum.					
23	Metinle ilgili çıkarımda bulunmaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
	Bilinmeyen Kelimeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
24	Bilinmeyen kelimelerin geçtiği paragrafı veya sahneyi vurgulamak için sesli okumalar yaptırırım.					
25	Bilinmeyen kelime ve kavramlar üzerinde sohbet ortamı geliştiririm.					
26	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kelime veya kavramı sesli okuma stratejisini öğretirim.					
27	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kullanmaları için tekrar okuma stratejisini öğretirim.					
28	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında görsellerden anlam çıkarma stratejisini öğretirim.					
29	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin bir cümle öncesini ve bir cümle sonrasını okuyarak anlama ulaşma stratejisini öğretirim.					
30	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin birkaç cümle öncesini ve birkaç cümle sonrasını okuyarak anlama erişme stratejisini öğretirim.					
31	Okurken anlamakta zorlandıkları kısımları dikkat ederek daha yavaş okumalarını öğretirim.					

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Kavrama	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
32 Öğrencilerimin okuduğu bölümü kendi cümleleri ile ifade etmeleri için notlar aldırım.					
33 Okuma esnasında okunan bölümle ilgili sorduğum bir soruyu yazılı olarak cevaplamalarını sağlarım.					
34 Sınıfta arkadaşlarının okuduğunu kısımları kendi cümleleri ile yazması için notlar aldırım.					
35 Hızlı okuyan öğrencilere, önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini söylerim.					
36 Metin ile ilgili sorular üretmelerini isterim.					
37 Metin hakkında öğrencilerimin birbirlerine ürettikleri soruları sormalarını isterim.					
OKUMA SONRASI					
Metnin Tartışılması	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
38 Metnin geneli hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.					
39 Metnin tartışılması esnasında öğrencilerime, düşüncelerini metne dayanarak ifade etmelerini söylerim.					
40 İkili gruplar oluşturarak metinle ilgili düşüncelerini birbirlerine söylemeleri için tartışma ortamı yaratırım.					
41 Tartışma sürecinde metinde geçen ipuçlarını kullanmalarını sağlayarak üst bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular sorarım.					
Metnin Değerlendirilmesi	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
42 Tablo ya da hikâye haritasına işledikleri bilgilerle öğrencilerimin kavrama düzeyini geliştirmeye çalışırım.					
43 Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için özet oluşturma stratejisini kullanırım.					
44 Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için açık uçlu sorulardan faydalanırım.					



Hikâye Haritası Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi

*Ayfer ŞAHİN**
*Mehmet ATA***

Öz

Bu çalışmanın amacı; hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören, iki farklı 7. sınıf şubesindeki toplam 37 öğrenciden oluşturulmuştur. Uygulamalar süresince deney grubundaki öğrencilere 6 adet hikâye haritası kullanılmıştır. Araştırma ön test son test dâhil olmak üzere toplamda 8 hafta sürmüştür. Deney grubundaki öğrencilerle hikâye haritası tekniği ile yaratıcı yazma çalışmaları gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmadan yaratıcı yazmaları istenmiştir. Veriler öğrencilerin yaratıcı yazmalarının "Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hikâye haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunun yazma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma puanları üzerinde cinsiyetin fark oluşturmadığı da çalışmanın bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye haritası tekniği, yaratıcı yazma, yazma becerisi

The Effect of Story Mapping Technique on Creative Writing Skills of the 7th Grade Students

Abstract

This study aimed to determine the effect of the story mapping technique on creative writing skills of the 7th grade students. For this purpose, the study was designed in a quasi-experimental model with pretest-posttest control group. The sample of the study consisted of a total of 37 students in two different 7th grade classes in a lower secondary school in a city center in the Central Anatolian Region in the second half of 2022-2023 academic year. Six story maps were used for the students of the experimental group throughout the implementation. The study lasted 8 weeks in total, including the pre-test and post-test stages. Creative writing activities were carried out the students in the experimental group using the story mapping technique, while the students in the control group were asked to write creatively without any guidance. The data were obtained by evaluating the creative writing of the students using the "Creative Writing Assessment Rubric". As a result of the study, it was determined that the writing scores of the experimental group in which the story mapping technique was used differed significantly compared to the control group. Additionally, it was among the findings of the study that gender did not make a difference on the writing scores of students in the experimental and control groups.

Keywords: Story mapping technique, creative writing, writing skills

* Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırşehir, ayfersahin1@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9903-1445

** Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, atamehmetata.40.maa@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-1631-1929

Giriş

Dil, konuşma ve düşünme aracıdır. Aynı zamanda düşünme dili, dil ise düşünme gücümüzü geliştirir. Birbirlerini destekler nitelikte olup örüntülü olarak yol alırlar. Dil düşüncelerin ifade edilmesinde kullanılan bir semboldür. Dil ne kadar zengin ve gelişmişse bir kişinin bilişsel gelişimi de o kadar güçlü ve çeşitli olur (Şahin, 2020 s. 1). “Bireyin yazdıklarını, konuştuklarını doğru ifade edebilmesi için ana dili eğitimi oldukça önemlidir. İletişimi en doğru şekilde kurmak için yazılanları ve konuşulanları doğru anlayabilmek duyguları, düşünceleri amaca göre sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmektir” (Şahin, 2019, s.103).

“Bireyin, anlama ve anlatma yeterliliği için dilsel becerilerini; dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak ifade etmesidir. Yani dil becerilerinin temelinde anlama ve anlatmadan oluşmaktadır. Dil, ifade ediliş şekli bakımından yazılı ve sözlü olarak iki grupta ele alınabilir. Türkçe programlarında dilin öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ele alınmaktadır. Bu beceriler içerisinde yazma en üst düzeyde zihinsel süreçlere sahip olmayı gerektirir”(Şahin, 2016, s. 273).“Yazmanın temel koşulu dile egemen olmak ve bu dilin, sınırlarının ötesine geçerek ortaya koymaktır” (İpşiroğlu, 2012, s. 11). Yazmak, “kişinin duygu, düşünce, hayal ve yaşadıklarını belli kurallara göre kelimeler ve cümlelerle aktarmasıdır” (Sulak, Kansızoglu ve Kemiksiz, 2016). Yazmak bir dizi fiziksel ve zihinsel süreç demektir. Yazı, basitçe belirli sembollerin birebir temsili olarak anlaşılmalıdır. Yazma sürecinde birey aktif olarak düşünmekle beraber yaşantılarını da katarak, kurgusal bir bütünlük içinde temellendirir ve planlanmış bir yazma işlemi devam ettirilir. Sözcükler ve tümceler etkili bir şekilde kurularak birbirleriyle anlamlı ilişkiler bütünü oluşturulur(Özbay, 2006, s. 121).

“Türkçe Öğretim Programında yazma süreci ön bilgileri harekete geçirmekle başlar. Duygular, düşünceler, yaşantılar tam da burada devreye girer. Yazının konusu ve ana fikri de burada belirlenir. Uygun yöntemi ve tekniği seçilerek dikkat yazıya yoğunlaştırılır. Mantık bütünlüğünü bozmadan dili kullanma becerileri ile etkili bir yazı çıkarmak için başlangıç yapılır. Daha sonra olay veya durum anlatılacak konu etrafında örüntülenir ve sentez yapılır. Son olarak düzenleme işlemiyle birlikte yaratıcılık yazıya aktarılır” (MEB, 2022, s. 47). Gülerüz (2006, s. 38) yaratıcılığı; “Bireyin öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak edindiği yeni bilgileri, konu bütünlüğü etrafında farklı şekilde ilişkilendirip karşılaştığı problemleri çözmesi; yeni ve özgün fikirler ya da ürünleri ortaya çıkarma faaliyeti” olarak tanımlanır. Yaratıcılık, anlam dünyamızı yeniden oluşturmak ve bu anlam dünyamıza bireysel veya kültürel gerçekliğimize uygun yenilikler eklemektir” (San, 1985). “Yaratıcılık; zihinsel veya devinisel olarak kişilerde var olan yeteneğin ayırt edilmesi, keşfedilmesi ve bunun bir şekilde ortaya çıkarılması çabası olarak değerlendirilmelidir” (Şahin, 2016, s. 279).Yaratıcı yazma çalışması yapmak için kişinin yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarması gerekir. Bu tür çalışmalarda kişinin yetkinliğini ortaya koyması ve yazarlıkta başarı göstermesinin anahtarı “yaratıcılık”tır. Yaratıcılık, denenmemişi deneme, yeni fikirler üretmek ve bu fikirler arasında bağlantı kurup ürün ortaya koymak veya anlam dünyasını yeniden inşa etmektir (San, 1985).

Yaratıcılığın önemli göstergelerinden birisi yaratıcı yazma becerisine sahip almaktır. Yaratıcı yazma, bir kişinin özgün olması, duygu ve düşüncelerini keşfedebilmesiyle başkalarının baskısı altında kalmadan duyularının bilincinde olarak görme ve işitsel kapasitelerini artırması, yani kendini ve çevresini algılama ve ifade etme becerisini geliştirip ifade edebilmesidir. Burada alışlagelmiş değerleri zorlamadan sıradandan sapmak, farklı fikirleri ortaya çıkarmak için hayal gücünü kullanmak, özgünlüğü yakalamak, akıcı ve keyif alarak yazmak, yazmadan haz almak, normları aşmak gibi durumlar söz konusudur (İpşiroğlu, 2012). Oral’a (2003, s. 8) göre yaratıcı yazmayı; herhangi bir konu etrafında hissettiklerini göz ardı etmeden fikirlerini hayal gücünün de yardımıyla içinden geldiği gibi kâğıda aktarması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yaratıcı yazmak, kişinin karakterini geliştiren ve diğer insanlardan ayıran yönünü, yaratıcılığını geliştirecek yöntemlerden biri olduğunu da belirtmektedir. Sınıf ortamında uygulanan yaratıcılığı geliştiren yazma çalışmaları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kimsenin baskısı altında kalmadan ifade etmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda başkalarına saygı duyma, onların duygu ve düşüncelerini de kabul edebilme davranışı geliştirmelerine de yardımcı olur (Oral 2002, s.18). Yaratıcı yazma, hayallerimizden yola çıkarak birçok fikri, akıcı ve dikkat çekici bağlar ile oluşturulmaya dayandığı (Temizkan, 2010) ifade edilmektedir. Yaratıcı yazma, hayal gücü ve

düşüncele arasında henüz ortaya çıkarılmamış, daha önceden dile getirilmemiş yeni, ilginç ve akıcı ilişkiler kurmaya ve dış dünyanın etkilerini de göz ardı etmeden farklı bir şekilde sunulmasıdır (Aşılıoğlu, 1993).

Yaratıcı yazma; bireyin yaşamından yola çıkarak edindiği izlenimleri hayal gücünün yardımıyla düşünceleri etrafında yoğurup ortaya çıkan ürünü özgün bir şekilde yazıya aktarmasıdır. “Bilgi ve teknolojinin sürekli geliştiği ve bu gelişimin aynı hızla tüketildiği ve eskitildiği dünyada bireylerin hayal gücünü geliştirmek ve düşünme yeteneği kazandırmak oldukça önemlidir. Yaratıcı yazma çalışması, düşünme becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Yaratıcı yazabilmenin ilk şartı belli bir entelektüel altyapıya sahip olunmasıdır. Daha sonra bilgileri, birikimleri zihinde yapılandırıp kendi ifade tarzını (üslup) işin içine katarak metin oluşturmaktır” (Şahin, 2016, s. 280). Türkçe derslerinde yazma becerileri kolaydan zora, basitten karmaşığa olacak şekilde planlanarak aşama aşama öğretilmelidir. Fakat aşamaların eğitimci tarafından esnetilebileceği öğrenciye hissettirilmelidir. Öğrenci bu duyguya ulaştığında hayatının her aşamasında yazma eylemine yer verecek ve bu beceriyi geliştirmek için elinden geleni büyük bir istekle yapacaktır. Yazmak bireyleri için çok önemlidir. Yazının her şeyden önce kalıcılığı, onu diğer becerilerden bir adım öne çıkarmaktadır. Bu eylem en güzel anlarımızda, hayati bir öneme sahip belgede veya devletlerarası anlaşmalardaki tek ihtiyacımızdır. Sever (1991), Yazma ve yazınsal yaratıcılık arasındaki paralelliğe dikkat çekerek, yazmayı; sürekli gelişen bir yaratıcılık ve bunu uygun tekniklerle aktarabilme becerisi olarak tanımlamakta, bilgileri anlamlandırma aşamasında doğru şekilde zihinde yapılandırması, düşüncelerin çözümlenmesi ve çözümlenen düşüncelerin yeni oluşturulan düşüncelere bütünlük içerisinde aktarılmasıdır. Sever’e göre yaratıcı yazma çalışmalarının temel anlayışlarından bireyin öncelikle kendini tanıması, düşünerek eyleme geçmesi, planlama yapması ve bu planlarla aldığı kararları eyleme dönüştürüp uygulamalarla birlikte yaşama aktarmasıdır. Yaratıcı yazmada her öğrenci ürünü ortaya koymadan önce nasıl bir süreç ile çalışma yapacaksa bu süreci de belirleme ve yönetme hakkına sahiptir. Metin yazarken herhangi bir nicel ölçüt belirlenmediğinden, başarısız veya deneyimsiz öğrenciler de ihtiyaç temelli görevler geliştirmeye ve bunlar üzerinde çalışmaya teşvik edilerek yazmaya özendirilir. Ayrıca görev ve sorumluluk bilinci gelişir. Yaratıcı yazma, öğrencilerin başkalarının fikirlerine, hayal dünyasına saygı duyarak ve onları benimseyerek düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlar. Duyguları, düşünceleri ve bilgileri açık ve net bir şekilde yazmak, çeşitli zihinsel yeteneklerin geliştirilmesini gerektirir. Öğrenci merkezli yaklaşımın ön koşulu olarak öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunulmalı ve bu süreçte gerçekleştirilen çalışmalar onların yazma yeterlilik düzeyleri dikkate alınarak geliştirilmelidir. Bireyin sosyalleşmesine yardımcı olacağı gibi iletişim becerilerinin gelişmesine de katkı sunacaktır. İşte bu süreç tekrarlanarak devam etmeli ve alışkanlık haline dönüşerek günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmelidir. Bireylerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için hayal güçlerini, düşüncelerini özgürce kullanabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Olayları, kavramları, sesleri, görüntüleri zihninde birbirleriyle ilişkilendirerek yeni bir ürün ortaya koymaktadır.

Öğrencilerde yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi için pek çok teknik işe koşulabilir. Hikâye yazma çalışmaları da bunlardan biridir. Öğrencilerin hikâye yazması, bunu tasarlaması, gözlemlerini, hayal dünyasını yansıtmaları açısından önemlidir. Hikâyelerde detayların az olması, uzun yazılardan oluşmaması öğrencilerin ilgisi daha çabuk çekmektedir. Hikâye okumak heveslerini arttırdığı için, ayrıca bu ilgilerini hikâye yazmada da üst seviyede göstermektedirler. “Hikâyeler olay örgüsü ile oluşturulan metin türüdür. Roman türüne göre daha kısadır ve daha az ana karaktere sahiptir. Gerçekleşmiş veya gerçekleşme ihtimali olan ilgi çekici olayların, durumların anlatıldığı yazılardır. Olayları derinlemesine analiz etmeden ve ayrıntılara girmeden mekân, zaman ve kişiler aracılığıyla aktaran yazı türüdür. Hikâyenin temel unsurlarını ise; olay, kişiler, zaman ve mekân oluşturur” (Sarı, 2011, s. 228; Şahin, 2012, s. 35; Aktaş ve Gündüz, 2013, s. 339) Hikâye yazma çalışmaları ile öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ortaya koyması sağlanmaktadır. Bu yaratıcı yazma çalışmaları ile ilgili bazı teknikler uygulanmaktadır. Özellikle hikâye yazma çalışmalarında yaratıcılıklarını açığa çıkaran hikâye haritası tekniği oldukça etkilidir. Hikâye haritası tekniği, yazma çalışmalarında öğrenciye ışık tutacak ve yazmalarını geliştirecek bir tekniktir.

Sorrell’e (1990) göre hikâye haritası yönteminin amacı, hikâyenin temel unsurlarını grafiksel olarak sunmak, okuyucuya hikâyenin bölümleri arasında bağlantı kurmak ve okuyucunun ilgisini

hikâyenin ana unsurlarına çekmektir. Hikâye haritası tekniğinin amacı, öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olacak düşünce yapıları geliştirmektir.” (Akt. Yılmaz, 2008, s. 215). Bu sebeple hikâye haritası tekniği öğrencilerin yazma isteklerini arttırdığı gibi yaratıcılıklarını da geliştirmektedir. Öğrencilerin yazdıkları metinleri daha iyi analiz edip organize bir şekilde anlamlandırmasını sağlamaktır. Öğrenci verilen bilgileri hikâye haritası ile önem sırasına koyar ayrıca zihninde daha çabuk ve düzenli bir şekilde ayırt eder. “Bir yaratıcı yazmanın ortaya çıkma serüveni sürecinde; yazmanın hazırlığı evresinde ve yazının oluşturulma evresinde birçok teknikten istifade edilebilir. Yaratıcı yazma tekniğinin geliştirilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak çevresel koşullar, öğretmenin yetkinliği gibi bir takım özel durumlara göre çok farklı teknikler kullanılabilir” (Şahin, 2016, s. 289-290).

Hikâye haritası öğrenciyi planlı, organize ve daha bilinçli bir yazma sürecine götürür. Derse aktif olarak katılımını arttır. Öğrenci ve öğretmen arasında etkileşim artarak iletişimlerini kuvvetlenir. Birbirleri ile daha fazla paylaşım da bulunmaları, öğrenciyi daha özgür kılarak yaratıcı yazma isteğini arttırmaktadır. Öz güveni artarak yazılarında daha cesur, alışılmadık olay veya durumlara giderek yaratıcı yazma becerilerini geliştirmektedir. Bu durumdan yola çıkarak hikâye haritası tekniği, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmesi beklenen bir yöntemdir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı tekniklerinin işe koşulduğu araştırmaların yapılması gerektiği düşüncesinden hareketle planlanan bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: Hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin araştırılmasının amaçlandığı araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır:

1. Deney ve kontrol grubunun son test yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun ön test son test yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test son test yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre son test yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desen yönteminde amaç grupların birinde görülen değişimin diğerindeki değişimden ne kadar farklı olduğunu test etmektir. Bu desende, katılımcıların deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri ön test son test kontrol gruplu desen; birisi tekrarlı ölçümleri, diğeri de farklı kategorilerde bulunan katılımcıları (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir. Yarı deneysel desen yönteminde deney ve kontrol gruplarının seçilmesi bazı ön ölçümler ve ölçütlere göre belirlenmektedir” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019, s. 19). Bu araştırmada da deney ve kontrol grupları, öğrencilerin bir önceki akademik dönemdeki not ortalamalarına bakılarak, iki şube şeklinde belirlenmiştir. Kontrol altına alınamayan değişkenler bulunmaktadır. Örneğin uygulamalar esnasında, öğrencinin o gün derste bulunmaması, sağlık durumu gibi ön görülemeyen ve kontrol altına alınamayan değişkenlerden dolayı yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere Türkçe derslerinde yaratıcı yazma çalışmasından önce hikâye haritası tekniği uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe derslerinde herhangi bir yönlendirme yapılmadan yaratıcı yazmaları istenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenmiş, 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında bu ildeki ortaokulların birindeki iki farklı 7. sınıfta öğrenim gören 21’i erkek ve 16’sı kız olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Creswell’e göre (2014, s. 149) “kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir”. Karasar (2005)’a göre, “deneysel desenlerde grupların yansız atama yoluyla seçilmeleri için özel bir çaba gerekmemekle birlikte; ideal olarak, her iki grubun özelliklerinin mümkün olduğu kadar benzer olmasına ve deney

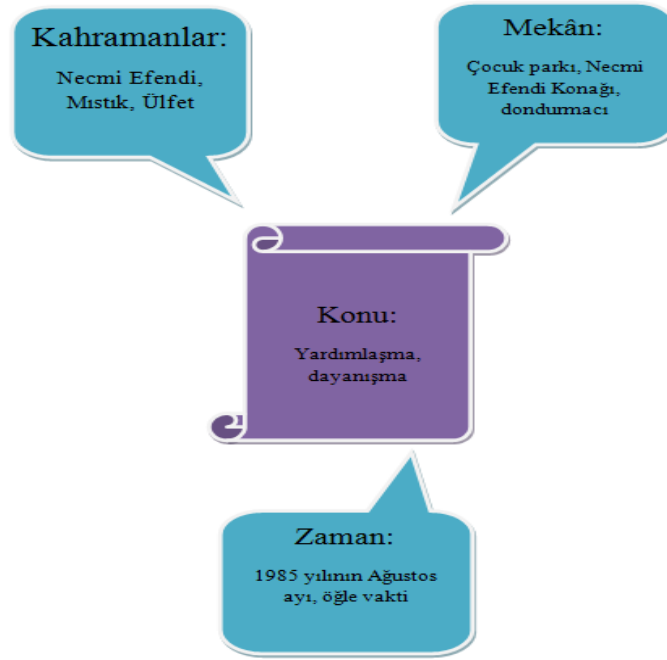
grubunun seçiminin rastgele yapılmasına dikkat edilmelidir”. Bu çalışmada da örneklem grubu olarak seçilen iki şubeden hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olarak atanacağı verilerin iç geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla kura ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Hikâye haritası yöntemiyle yazdırılan hikâyelerin değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Rubrik geliştirme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, rubrik geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalar (Akyol, 2013; Arı, 2010; Cemiloğlu, 2009; Çetişli, 2004; MEB, 2006; Wolf ve Gearhart, 1997) ve Türkçe dersi öğretim programları yedinci sınıf yazma kazanımları incelenerek 30 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. Taslak form Eğitim Fakültelerinin, Türkçe ve Sınıf Eğitimi ile Ölçme Değerlendirme bölümlerinde görev yapan 5 alan uzmanı akademisyen ile ortaokullarda görev yapan 3 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri alınarak bazı ölçek maddeleri çıkarılmış, bazı maddelerden birden fazla ölçek maddesi yazılmıştır. Taslak form ile 5 öğretmenin öğrencilerinin yazma ürünleri ile ön uygulama yapmaları sağlanmıştır. Rubriğin geçerlik kanıtı olması için 5 öğretmenin her ölçüt için yaptığı değerlendirmeler arasındaki uyum, basit uyum katsayısı ile incelenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik belirlemede sıklıkla kullanılan Kappa istatistiği, katsayılarına göre .61’in üzerinde uyum gösteren ölçütlerin rubriğe dâhil edilmesi planlanmışken (Landis ve Koch, 1977) rubriğin her bir maddesi için hesaplanan Krippendorff Alfa katsayısı değerleri 0,73 ile 0,93 arasında bulunmuştur. Rubriğin ortalama Alfa Katsayısı .81 çıkmıştır. Bu bağlamda rubriğin yüksek düzeyde bir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Krippendorff, 1995). Rubrik, 20 maddeden oluşmaktadır ve “iyi-orta-zayıf” olmak üzere üç derecelidir. Her madde 1-2-3 arasında puanlanmaktadır. Bir öğrencinin rubrikten alabileceği en yüksek puan 60 iken en düşük 20 puandır. Rubriğe ait örnek maddeler şunlardır: “Başlık konuyla ilgilidir ve dikkat çekicidir”, “Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır”, “Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır”.

Verilerin Toplanması

7. sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerde konu, ana karakterler, zaman, olayın geçtiği mekân araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve hikâye haritası üzerinde öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden bu hikâye haritasında verilen bilgileri kullanarak hikâyelerini yazmaları sağlanmıştır. Bu çalışmalar ön test ve son testlerin uygulandıkları haftalar hariç 6 hafta devam etmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise eş zamanlı olarak istedikleri her hangi bir konuda hikâyeler yazdırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazdıkları hikâyeler “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği”ne göre her hafta iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve 6 hafta süresince bu iki değerlendirme puanlarının aritmetik ortalamaları kaydedilmiştir. Sonrasında 6 haftanın aritmetik ortalaması öğrencilerin yaratıcı yazma puanlarını oluşturmuştur.



Şekil 1. Hikâye haritası örneği

DeneySEL İşlem Aşamaları

Araştırmada ön test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmadan sadece konu verilip bir yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma ürünleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve ikisinin aritmetik ortalaması öğrencilerin ön test puanı olarak kaydedilmiştir. İkinci haftadan itibaren deneySEL işlem sürecinde deney grubundaki öğrencilere haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca hikâye haritası tekniği kullanılarak yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı zamanlarda herhangi bir yönlendirme yapılmadan sadece konu verilip yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma ürünleri rubrik aracılığıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve iki değerlendiricinin aritmetik ortalaması “ara test- 1” olarak kaydedilmiştir. Aynı işlem 6 hafta boyunca tekrarlanmıştır. Sekizinci haftada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden istedikleri herhangi bir konuda hikâye yazmaları istenmiştir. Bu hikâyeler de yine aynı rubriğe göre iki araştırmacı tarafından puanlanmış ve bu puanların aritmetik ortalamaları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarını olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Hikâye haritası tekniğinin 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve ön test son test yarı deneySEL desende planlanan bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneySEL işlemler öncesindeki denkliğinin belirlenmesi için öğrencilere ön test olarak bir yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu ürünler Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği ile puanlanmış, veriler bir istatistik programı aracılığıyla analiz edilerek değerlendirilmiştir. Analiz yöntemine karar verilebilmesi için verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Yapılan t-testi analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bununla ilgili veriler aşağıdaki Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1.

Verilerin Çarpıklık Basıklık Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Ön-Test	33.89	2.49	.460	1.033

Tablo 1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında kaldığı görüldüğünden dağılımın normal olduğu kabul edilmiş (Can, 2023) ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen puanlar parametrik testler kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda grupların puanlarının ikili karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 düzeyinde test edilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Gruplarının Ön Test Puanları t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Grup 1	19	34,02	31	35	,268	,791
Grup 2	18	33,77	2,73			

Tablo 2'ye göre her iki gruptaki öğrencilerinin ön test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$t_{(35)} = ,268$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre uygulamalar öncesinde örneklem olarak belirlenen iki şubedeki öğrencilerin yaratıcı yazma puanları yönünden birbirine denk olduğu görülmüş ve bu iki şubeden hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olarak atanacağı verilerin iç geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla kura ile 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 10.05.2023

Belge sayı numarası= 586

Bulgular

Bu bölümde, yöntem bölümünde belirtilen araçlarla toplanan verilerin analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın 1. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrasında yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3.

Deneysel İşlem Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	19	49,11	2,97	35	2,935	,006
Kontrol Grubu	18	46,17	3,11			

Tablo 3’te yer alan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır

($t_{(35)} = 2,935$; $p < 0.05$). Anlamlı fark deney grubu öğrencileri lehinedir. Yani hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 2. Alt Problemine Yönelik Bulgular

Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına t testi ile bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ön Test	19	34,00	2,31	18	-17,604	,000
Son test	19	49,11	2,98			

Yukarıda tablo 4'te sunulan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre, hikâye haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test son test yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(18)} = -17,604$; $p < 0.05$). Anlamlı fark son test lehinedir. Yani deney grubunda uygulanan hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın 3. Alt Problemine Yönelik bulgular

Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrasında yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına t testi ile bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ön Test	19	33,78	2,73	17	-12,424	,000
Son test	19	46,17	3,11			

Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin (hikâye haritası tekniği kullanılmadan yaratıcı yazma çalışması yaptırılan öğrenciler) ön test son test yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(17)} = -12,424$; $p < 0.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarındaki bu anlamlı artışın her hafta düzenli olarak yaratıcı yazma çalışması yapılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Yani düzenli olarak yazma çalışmaları yapmak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir denilebilir.

Araştırmanın 4. Alt Problemine Yönelik bulgular

Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında cinsiyete göre yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 6 ve tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 6.

Deney Grubu Öğrencilerinin DeneySEL İşlem Sonrası Yaratıcı Yazma Becerileri Arasında Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	9	49,89	2,93	17	1,093	,289
Erkek	10	48,40	2,99			

Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, deney grubu (hikâye haritası tekniği kullanılan 7. sınıf öğrenciler) öğrencilerinin cinsiyete göre yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(17)} = 1,093$; $p < 0.05$). Kız öğrencilerin yaratıcı yazma puanları erkek öğrencilerden bir miktar daha fazla olsa da bu fark anlamlı değildir.

Araştırmanın 5. Alt Problemine Yönelik bulgular

Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada kontrol grubunun deneySEL işlem sonrasında cinsiyete göre yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin DeneySEL İşlem Sonrası Yaratıcı Yazma Becerileri Arasında Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	7	46,14	2,34	16	0,25	,980
Erkek	11	46,18	3,62			

Tablo 7’deki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(16)} = -0,25$; $p < 0.05$). Yani kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin yaratıcı yazma puanları birbirine yakındır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin ortaya konulmaya çalışıldığı çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma ön test puanları orta düzeyde iken son test puanlarının her iki grupta da iyi dereceye yükseldiği belirlenmiştir. Kaynaş ve Anılan (2015) tarafından yapılan “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmada öğrencilerin hikâye yazma becerileri ortalamasının altında bulunmuştur. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin hikâyenin temel yapılarından biri olan olayı kişi, yer, zaman unsurlarına göre daha etkin kullandıkları; fikir üreten unsurdan ise yeterince yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin hikâye anlatma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve olay öğelerini iyi bir şekilde kullanabildiklerini ancak yaratıcılık gerektiren becerileri gösteremediklerini ortaya çıkarmıştır. Cheung, Tse ve Tsang (2003)’ün yapmış oldukları araştırmada da bu çalışmayla benzerlik gösterecek şekilde öğrencilerin yazma çalışmaları yaptıkça yaratıcılıklarının sürekli arttığı, özgünlüğe ulaştıkları ve yaratıcı yazma becerilerinde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Nasir, Naqvi ve Bhamani’nin (2013) çalışmaları sonucunda tarafından öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin sürekli gelişim gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası tekniğinin ve yazma ile ilgili tekrarların yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Çalışmada iki grup oluşturularak biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş. Deney grubuna hikâye haritası tekniği ile yaratıcı yazma çalışması yaptırılırken, kontrol grubu serbest olarak

yaratıcı yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney grubunun yaratıcı yazma puanları ile serbest yaratıcı yazma çalışması yaptırılan kontrol grubunun yaratıcı yazma puanı arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgusuyla benzerlik gösterecek şekilde Öztürk (2007), Susar Kırmızı (2008) ve Ak'ın (2011) yaptığı araştırmaların neticesinde de yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu etkilerinin olduğu ve yazma gelişimini desteklediği saptanmıştır. Bu araştırmalarda yazma çalışmalarının ve hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Karadağ Yılmaz ve Erdoğan (2019) öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için sürekli ve planlı bir şekilde yazma çalışmaları yapmalarını öne sürerek yapılan bu çalışmaların öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkararak yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma ile ilgili uygulanan tekniklerin, öğrencinin özgüvenini geliştirdiği ve yaratıcı yazmaya yönelik yaklaşımlarını değiştirip isteklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapar Kuvanç (2008) da yapmış olduğu araştırmalar neticesinde geleneksel öğretim yönteminde uygulanan yazma etkinliklerinin öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmakta etkili olmadığını belirtmekte ve öğrencilere yazma çalışması yaptırılırken yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının öğrencinin yaratıcı yazma becerisini geliştirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu bulgular çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmanın bulgularından birisi de deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında yaratıcı yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu yönündedir. Yani deney grubuna uygulanan hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir artışa neden olduğu saptanmıştır. Benzer konu üzerinde yapılan diğer çalışmalarda da bulgular benzer sonuçlar vermektedir. Hikâye haritası tekniği öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur. Ak (2011) yaratıcı yazma teknikleri ile yazılı anlatım becerilerinin ve yazmaya yönelik tutum puanlarının deney grubu lehine arttığı vurgulamaktadır. Aynı araştırmada öğrencinin yaratıcı yazma etkinliklerine olumlu bir bakış açısı geliştirdiği daha özverili katılım sağladığı ve yazmaktan zevk aldığı gibi sonuçlarda tespit edilmiştir.

Müfredata dayalı eğitimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ön test ile son testten aldıkları puanlar arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kontrol grubundaki öğrencilere hikâye haritası tekniği uygulanmasa da her hafta serbest olarak hikâye yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Yazma becerisi yazdıkça geliştirilen bir beceri olduğu için (Şahin, 2019) kontrol grubundaki öğrencilerin de 6 hafta süresince yazma etkinliği yaptıkları için puanlarının artmış olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan bazı çalışmalara bakıldığında yazmaya karşı hazırbulunuşluk seviyesi düşük öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz oldukları ortaya konulduğu görülmektedir (Ataman, 2018; Maltepe, 2006; Oral, 2014; Sulak ve Erdoğan, 2019; Tonyalı, 2010; Ugan, 2007). Yazma diğer dil becerileri ile kıyaslandığında icra edilmesi en zor olan beceridir. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek adına birçok çalışma yapılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre deney grubundaki kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha nitelikli yaratıcı yazma çalışması yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bulgulara benzerlik gösteren Pearson (2000); Şimşek (2000); Bölükbaş (2006); Arıcı ve Ugan'da (2008) yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin yazma becerilerinin erkeklerden daha gelişmiş olduğunu belirlemişlerdir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 10.05.2023

Belge sayı numarası= 586

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit miktarda katkı sunmuşlardır. Birinci yazarın katkısı %50 ve ikinci yazarın katkısı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(357), 19-24.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, M. (2018). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bölükbaş, F. (2006). Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 333, 32-39
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebi metnin yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-10.
- Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, H. W. (2003). Teaching creative writing skills to Primary school children in Hongkong: Discordance between the views and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative search*. Boston: Pearson.
- Davis, Z., ve McPherson, M. (1989). Story mapinstruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- İpşiroğlu, Z. (2012). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa.
- Kapar Kuvanc, 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.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 55-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Nasir, L., Naqvi, S. M., & Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An action research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-31.
- Oral, G.(2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 266-273.
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 99-112.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- Sulak, S. E. ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkök 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139.
- Sulak, S. E., Kansızoglu, H. B. ve Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 741-756.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(Özel sayı), 251-275.
- Sarı, M. H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (s. 273-308). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2019). Konuşma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 103-128), Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2020). Dil ve kültürle ilgili temel kavramlar, A. Şahin (Ed.), *Dil ve kültür içinde* (s. 1-15). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2000) *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (Storytelling) kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Wolf, S. A., & Gearhart, M. (1997). New writing assessments: The challenge of changing teachers' beliefs about students as writers. *Theory in to Practice*, 36(4), 220-230.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225.

Extended Abstract

Introduction

Writing is the transfer of one's feelings, thoughts, dreams and experiences with words and sentences according to certain rules (Sulak, Kansızoglu, and Kemiksiz, 2016). Creative skills need to be demonstrated while doing creative writing work. Creativity is the key to revealing one's competence and success in creative writing tasks. Creativity is to try the untried, to produce new ideas, and to establish a connection between these ideas to produce something new or to reconstruct the world of meaning (San, 1985).

Story writing activity is one of many usable techniques to develop creative writing skills of students. It is important for students to write and design a story since stories reflect their observations and imagination. The story mapping technique, which reveals students' creativity especially in story writing activities, is very effective; it can shed light on writing skill of the students and improve it. According to Sorrell (1990), the purpose of the story mapping method is to present the basic elements

of the story graphically, to establish a connection between the parts of the story and to draw the reader's attention to the main elements of the story (Cited in Yılmaz, 2008, p. 215). For this reason, the story mapping technique increases students' desire to write and improves their creativity as well. It enables students to better analyze the texts they write and make sense of these texts in an organized way. Students order the given information according to level of importance using the story map and divide it in their minds more quickly and in a more organized manner.

Story mapping leads students to go through a planned, organized and more conscious writing process. The method also increases active participation in the lesson, strengthens interaction between students and teachers and makes their communication stronger. Sharing more with others makes students more independent and increases their desire for, and their self-confidence about creative writing, and they develop their creative writing skills by being bolder in their writings and emphasizing unusual events or situations. Hence, the story mapping technique is a method that is expected to improve creative writing skills of the students.

Taking into account the individual differences of the students, various different techniques can be used to develop creative writing techniques based on a number of special circumstances such as environmental conditions and teacher's competence (Şahin, 2016, pp. 289-290). It is believed that this research will contribute to the literature based on the idea that studies should be conducted by using different techniques to develop students' creative writing skills.

Method

The research was conducted in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The aim of the quasi-experimental design method is to compare the change observed in different groups. Pretest-posttest control group design was used to provide the measurements of the participants about the dependent variable before and after the experimental procedure with a two-factor experimental design, one showing repeated measurements and the other showing participants in different categories (experimental-control groups). In the quasi-experimental design method, the selection of experimental and control groups is determined according to some preliminary measurements and criteria. In this study, the experimental and control groups were determined as two classrooms based on the students' grade point averages in the previous academic semester. The quasi-experimental design was preferred in this study due to the existence of uncontrollable and unpredictable some variables such as absenteeism and health conditions of the students during the implementation.

The research aimed to determine whether the story mapping technique was effective in the developing creative writing skills of the 7th grade students. For this purpose, the story mapping technique was applied to the students in the experimental group before the creative writing activity, while the students in the control group were asked to write creatively without any guidance in Turkish language classes.

"Creative Writing Assessment Rubric" consisting of 20 items as developed by the researcher was used as a data collection tool. The rubric had three performance levels as "good-moderate-poor" and each item was scored between 1 and 3. The highest score a student could get from the rubric was 60 points while the lowest was 20 points.

After the normality tests were performed in the data analysis, *t*-tests were used to compare the experimental and control groups within themselves and with each other as pre-test and post-test.

Result and Discussion

In this study, a significant difference was found between the scores obtained by the experimental and control group students from the creative writing skills scale according to the results of the independent samples *t*-test after the experimental process. The significant difference was in favor of the experimental group students. In other words, it was concluded that the story mapping technique significantly affected creative writing skills of the 7th grade students.

There was a significant difference between the scores of the experimental group students from the pre-test and post-test creative writing skills scale according to the results of the dependent groups

t-test between the scores of the experimental group students from the creative writing skills scale before and after the experimental process. The significant difference was in favor of the post-test. In addition, according to the results of the independent samples *t*-test between the scores of the control group students from the creative writing skills scale before and after the experimental process, it was determined that there was a significant difference between the pretest and posttest creative writing scores of the control group students in favor of the posttest. It could be argued that this significant increase in the post-test scores of the students in the control group may have resulted from the regular creative writing activities every week. In other words, it could be said that doing writing activities regularly positively affected students' creative writing skills.

According to the results of the independent samples *t*-test, there was no significant difference between the scores of the experimental group students on the creative writing skills scale based on gender. Although the creative writing scores of female students were slightly higher than male students, this difference was not significant. In other words, the creative writing scores of male and female students in the control group were close to each other.

In conclusion, the analyses of data obtained about the creative writing skills of the students showed that while the creative writing pre-test scores of the students in the experimental and control groups were at a moderate level, the post-test scores increased to a good level in both groups. It was determined that the story mapping technique was effective in developing students' creative writing skills. In the study, there was a significant difference between the scores of the experimental group students from the creative writing skills scale before and after the experimental process in favor of the post-test scores. In other words, it was determined that the story mapping technique implemented with the experimental group created a significant increase in students' creative writing skills. Similar to the findings of this research, Öztürk (2007), Susar Kırmızı (2008) and Ak (2011) also found that creative writing activities had positive effects on students' writing skills and supported writing development. These studies concluded that writing activities and story mapping technique increased the development of students' creative writing skills. In addition, Karadağ Yılmaz and Erdoğan (2019) suggested that students should engage in writing activities in a continuous and planned way to develop their creativity and concluded that these activities improved students' creative writing skills by revealing their talents. In addition, it was concluded that the writing techniques improved students' self-confidence, changed their attitudes to creative writing and increased their desire to write.



Bil-İste-Öğren Stratejisinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Dinleme Becerisine Etkisi

*Dilek YILDIRIM BİLGİN**

Öz

Çalışmanın amacı, Bil-İste-Öğren (BİÖ) stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisini incelemektir. Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe karma (gömülü) desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubuyla görüşme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı üçüncü sınıf öğrencileridir (n=24). Veri toplama aracı olarak Akademik Dinleme Başarı Testi ve BİÖ Stratejisi Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS25 programından yararlanılmıştır. Nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre son testte BİÖ stratejisiyle uygulama yapılan deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda da deney grubu; BİÖ stratejisiyle ilgili olarak zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerilerini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme, sınıf ortamına katkı sağlama bakımından olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının çoğu BİÖ stratejisini meslek hayatlarında kullanmayı düşündüğünü belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik dinleme, dinleme stratejileri, Bil-İste-Öğren stratejisi, öğretmen adayları

The Effect of Know-Want-Learn Strategy on Academic Listening Skills of Turkish Teacher Candidates

Abstract

The aim of the study was to examine the efficacy of the Know-Want-Learn (KWL) strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates. The study was designed using the embedded (nested) research pattern among the mixed methods. In the quantitative phase of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative phase, interviews were conducted with the experimental group using a semi-structured interview form. The participants of the study were characterized by third-year students (n=24) in the Turkish Language Teaching Program at Zonguldak Bülent Ecevit University. The Academic Listening Achievement Test and the KWL Strategy Interview Form were used as data collection tools. SPSS25 program was used in the analysis of quantitative data. Qualitative data were analyzed using content analysis. According to the findings, it was determined that there was a significant difference in the post-test in favor of the experimental group applied with the KWL strategy. As a result of the content analysis, the experimental group expressed positive opinions about KWL strategy in terms of providing mental activity, improving listening skills, learning new information, developing attention, activating prior knowledge and contributing to the classroom environment. Additionally, most of the Turkish language teacher candidates stated their intention to use the KWL strategy in their professional careers.

Keywords: Academic listening, listening strategies, Know-Want-Learn strategy, teacher candidates

* Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, dilek.yildirim@beun.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8108-0422

Giriş

Yaşamın her anında ve alanında devamlı kullanılan dinlemenin farklı amaçlara yönelik gerçekleştirilmesi, dinleme süreci, dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçları, dinleme materyalinin ve konunun özellikleri gibi durumlar çeşitli dinleme türlerinin ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur. Bu dinleme türlerinden biri de bilgi için dinlemedir. Bilgi için dinleme başlığı altında ele alınması gereken konulardan biri de akademik dinlemedir. Akademik dinleme ve izleme, çeşitli akademik ortamlarda öğrenci ve araştırmacıların ihtiyaç duyduğu dil becerisidir (Karagöl ve İlgün, 2022, s. 1290). Akademik dinleme; insanların günlük hayatlarında iletişim kurarken kullandıkları dinleme becerisinden farklı olarak alana özgü terimlerin, teknik sözcüklerin, dil yapılarının fazlaca kullanıldığı, karmaşık ve iletişimsel dile oranla anlaşılması daha zor bir dinlemedir. Üniversite; akademik dil kullanarak çeşitli bilimsel yayınlar yapan, ders anlatan akademisyenler ile lisans öğrencilerinin bir araya geldiği ortamdır. Lisans öğrencileri üniversite öğrenimlerine başladıkları andan itibaren daha üst düzeyde dinleme becerisi gerektiren akademik dinlemeyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Flowerdew'e göre (1994) öğrencilerin üniversite deneyimlerinin büyük bir kısmı, dersleri dinlemeyi ve akademik dinleme becerilerini geliştirmeyi içermektedir. Akademik dinleme becerileri bu nedenle üniversite ortamında iletişimsel yeterliliğin temel bir bileşenidir (Flowerdew, 1994, s. 7).

Aynı anda pek çok işin ve dil becerisinin işe koşulduğu akademik ortamlar dinleme becerisini daha karmaşık bir hâle getirmektedir. Nitekim üniversite öğrencileriyle yapılan akademik dinleme ve dinleme becerisiyle ilgili çalışmalarda (Aşılıoğlu, 2009; Emiroğlu, 2013; Maden ve Durukan, 2016; Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016; Melanlıoğlu, 2019; Sevim ve Varışoğlu, 2012) Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisi düzeyi bakımından kendilerini yetersiz gördükleri; gönderici, alıcı, psikolojik durum ve fiziksel özelliklerden kaynaklanan dinleme sorunları yaşadıkları ve orta düzeyde dinleme kaygısına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisiyle ilgili bu sorunları yaşıyor olmaları, onların meslek hayatlarındaki niteliklerini de etkileyebilecek bir durumdur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının (MEB, 2019) özel amaçları ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi incelendiğinde dinlemeyle ilgili bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu amaca ulaşmada en büyük sorumluluk, hiç şüphesiz öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere düşmektedir. Bu görev ve sorumlulukların nitelikli bir şekilde yerine getirilmesi de öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca aldıkları eğitim ve öğretimin niteliğine bağlıdır. Dinleme eğitimi almış, akademik ortamda dinlemeyle ilgili sorunlarını çözmüş, nitelikli bir dinleme süreci geçirmenin yollarını öğrenmiş bir Türkçe öğretmeni adayının, öğretmenlik mesleğini icra ederken de kendi öğrencilerine rol model ve rehber olması mümkündür.

Akademik dinleme becerilerinin kendi kendine gelişmediği açıktır. Akademik dinlemenin açık ve kapsamlı eğitim yoluyla teşvik edilmesi gerekir (O'Malley ve Chamot, 1990; Swan, 2011). Bu eğitim kapsamında ilk öğretilmesi gerekenlerden biri dinleme stratejileridir. Flowerdew (1995; akt. Melanlıoğlu, 2019, s. 323) ve Richard (1983) da gündelik hayatta diğer insanlarla iletişim kurarken kullanılan iletişimsel dinlemede dinleme stratejilerini kullanmaya çoğu zaman ihtiyaç duyulmazken akademik dinlemede bu stratejilerin kullanılmasının bir zorunluluğa dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca dinleme sürecinde strateji kullanımı etkili bir dinleyici olmaya giden yolu kısaltmayı sağlayan bir unsurdur (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; s. 403). Akademik dinlemede kullanılan stratejilerden biri "Bil-İste-Öğren" (BiO) stratejisidir. Türkçeye "Ne biliyorum? - Ne öğrenmek istiyorum? - Ne öğrendim?" olarak çevrilen bu strateji "Know - Want to Know - Learned" (KWL) adıyla Ogle (1986) tarafından okuma stratejisi olarak tanıtılmıştır. Okumada ve dinlemede kullanılabilen bu strateji, öğrencilerin anlama sürecine odaklanmasında etkilidir. Bu stratejiyi etkili kılan önemli özellikleri; dinleme öncesinde ön bilgileri harekete geçirmesi, öğrencilerin amaç belirlemesini sağlaması ve dinleme sonunda öğrendiklerini değerlendirmesine imkân vermesidir (Özbay, 2009, s. 114).

Tablo 1.

BiÖ Stratejisi Uygulama Çizelgesi

B (Ne biliyorum?)	İ (Ne öğrenmek istiyorum?)	Ö (Ne öğrendim?)

Tablo 1’de görüldüğü gibi BiÖ stratejisi üç temel bilişsel adımdan oluşmaktadır (Ogle, 1986, s. 565). Birinci adım olan “Ne biliyorum?” başlığının altına bilgilendirici metnin başlığından hareketle öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek konuyla ilgili bildikleri yazılır. İkinci adımda, konuyla ilgili neler öğrenmek istedikleri “Ne öğrenmek istiyorum?” başlığı altına yazılır. Üçüncü adımda, dinleme sırasında ya da sonrasında dinleme metninden neler öğrendikleri “Ne öğrendim?” başlığı altına yazılır.

BiÖ stratejisi hem bireysel hem de grupla uygulanabilen bir stratejidir. Öğrencilerin anlama sürecine odaklanmalarını ve bu süreci daha nitelikli geçirmelerini sağlayan bu strateji, diğer derslerde ve tüm çalışma düzeylerinde kullanılabilir de yalnızca bilgilendirici metinleri okurken ya da dinlerken kullanılabilen bir stratejidir (Ogle, 1986).

“Bil-İste-Öğren”, “BiÖ”, “KWL”, “Know-Want to Know-Learned”, K-W-L” anahtar sözcükleriyle DergiPark, ULAKBİM, YÖK Tez Tarama sayfası, Google Akademik ve ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarında yapılan araştırmalar sonucunda BiÖ stratejisi kullanılarak yapılmış çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan bazıları (Alabsi, 2018; AlAdwani vd., 2022; Al-Shaye, 2002; Ardiyan, 2022; Asri, 2014) BiÖ stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili deneysel ve kuramsal çalışmalardır. Alan yazın taraması sonucunda BiÖ stratejisinin yazma becerisinde kullanımına dair çalışmalar (Cantrell vd., 2000; Fengjuan, 2010; Herlina, vd., 2013; Khayriddinkizi, 2021; Lou vd., 2016; Shintia, 2021; Susanti, 2014; Zubaidah vd., 2021) ve konuşma becerisinde kullanımına dair çalışmalar (Lubis, 2019; Mantra, 2016; Sugiyarti, 2008;) yapıldığı da görülmüştür. Okuma, konuşma ve yazma becerilerinin dışında BiÖ stratejisinin; yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarıya etkisi (Berber, 2016), kavram yanlışlarının giderilmesine ve derse karşı tutuma etkisi (Yurd, 2007), tutum ve akademik başarıya etkisi (Tok, 2008), öz düzenleme becerilerinin öğretime etkisi (Eker, 2015) ve fen bilimleri öğretmenleri ile öğretmen adaylarının bil, iste, öğren şemaları (Arslan vd., 2020) yapılan çalışmalarla incelenmiştir. BiÖ stratejisinin doğrudan dinleme becerisiyle birlikte ele alındığı çalışmalar; Arief (2021) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerine, Agustina (2015) tarafından 11’inci sınıf öğrencilerine, Deck (2012) tarafından 11-15 yaş arası öğrencilere, Almutairi (2012) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır. Bunun dışında BiÖ stratejisinin çizelgesinden de yararlanılarak dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik Salamat ve Sidhu (2011) tarafından yapılan çalışma bulunmaktadır. Ancak yapılan taramalar sonucunda BiÖ stratejisiyle üniversite düzeyinde akademik dinlemenin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda BiÖ stratejisinin akademik dinlemeye etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmanın olmaması, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının dinlemeyle ilgili sorunlarının olduğunun tespit edilmesi ve akademik dinleme esnasında stratejilerden yararlanılması gerektiğinin araştırmacılar tarafından belirtilmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu açıklamalar ışığında, araştırmanın amacı BiÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi “BiÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerisine etkisi var mıdır?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ön test ve son test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu ön test ve son test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları son test Akademik Dinleme Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney grubunun BiÖ stratejisi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların akademik dinleme alan yazınına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca BiÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerilerine etkisini inceleyerek bu alandaki boşluğu gidermeye yönelik bir çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, BiÖ stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerilerine etkisini belirleyebilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanan karma yöntemin temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımıdır. Karma yöntem, araştırma probleminin çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. (Cresswell ve Plano Clark, 2007, s. 5). Bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının sebebi nicel ve nitel yöntemlerin sınırlılıklarını gidererek daha sağlıklı sonuçlara ulaşmaktır.

Araştırmanın deseni, iç içe karma (gömülü) desendir. İç içe desen; tek veri setinin yeterli olmadığı, farklı araştırma sorularının cevaplanması gerektiği ve farklı tipteki araştırma sorularının farklı veri seti gerektirdiği durumlarda kullanılmaktadır. İç içe karma yöntem deseni nicel çalışma içindeki ikincil araştırma sorusunu cevaplama ihtiyacından hareketle nitel veri, daha baskın nicel veri içine gömülür (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu kapsamda öncelikle deneysel veriler toplanmış daha sonra elde edilen verileri derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Gruplar	Ön test	Yarı Deneysel Desen	
		Uygulama	Son test
Deney grubu	Akademik Dinleme Başarı Testi	BiÖ stratejisi kullanılarak hazırlanan etkinliklerin uygulanması	Akademik Dinleme Başarı Testi
Kontrol grubu	Akademik Dinleme Başarı Testi	Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında belirtilen dinleme eğitimi ders içeriğinin uygulanması	Akademik Dinleme Başarı Testi

Türkçe öğretmeni adaylarının akademik dinleme becerileri uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında “Akademik Dinleme Başarı Testi (ADBT)” ile ölçülmüş ve BiÖ stratejisi ile hazırlanan etkinliklerin deney grubu lehine bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirildikten sonra deney grubunun BiÖ stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının BiÖ stratejisine yönelik görüşleri “BiÖ Stratejisi Görüşme Formu” ile elde edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programında okuyan üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken sıralı karma yöntem örnekleme türü kullanılmıştır. Bu teknikle yapılan birçok çalışmada nicel aşamada kullanılan son örneklem daha sonraki nitel aşamada örneklem seçme için belirleyici olarak kullanılır (Baki ve Gökçek, 2012, s. 6).

Çalışma grubu belirlenirken Türkçe öğretmeni adaylarının daha önce dinleme eğitimi dersi almamış olmaları, BiÖ stratejisi ile daha önce karşılaşmamış olmalarını sağlamak amacıyla bir kriter olarak belirlenmiştir. Nicel verileri toplamak için belirlenen çalışma grubundaki 48 Türkçe öğretmeni adayının 24’ü deney grubunda, 24’ü kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubu

birbirine denk iki gruptan oluşmaktadır. Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 28,53; kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 32,75 olarak bulunmuştur. İki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=231,000$; $z=-1,178$; $p=0,239$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin toplandığı çalışma grubu ise BiÖ stratejisinin uygulandığı deney grubunda yer alan 24 Türkçe öğretmeni adaydır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel verileri elde etmek amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından uzmanların da görüşleri alınarak araştırmacı tarafından 55 maddeden oluşan “ADBT” geliştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda testin madde gücü ve madde ayırt ediciliği hesaplanmış, uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Başarı testinin güvenilirliğinin belirlenmesi için 57 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve başarı testinin KR-20 güvenilirliği 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olmasının güvenirlilik için yeterli olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 165). Nicel verilerin toplanmasında 49 maddeden oluşan ADBT’den yararlanılmıştır. ADBT’de, 5 bilgilendirici ve akademik metin yer almaktadır ve her bir metin için 3 bölüm bulunmaktadır. ADBT’de her metin için hazırlanmış 3 bölüm aynı zamanda BiÖ stratejisinin aşamalarını (1.Ne biliyorum? 2.Ne Öğrenmek İstiyorum? 3.Ne Öğrendim?) içermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarından 1 ve 2. kısımları maddeler hâlinde yazmaları istenmiş ve öğretmen adaylarının sıraladıkları maddeler sayısal olarak araştırmanın son aşamasında değerlendirilmiştir. ADBT’nin asıl kısmını “Ne Öğrendim?” aşaması oluşturmaktadır. Bu testte, Türkçe öğretmeni adaylarının dinledikleri metinleri anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacıyla çeşitli soru tiplerinde (boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu) hazırlanmış 1. metinde dokuz soru; 2,3,4 ve 5. metinde onar soru olmak üzere 49 soru yer almaktadır. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 49 olarak belirlenmiştir. ADBT’de yer alan metinler şunlardır:

1. Ünalın, Ş. (2005). Çocuğun insan olma sürecinde dilin önemi, *Dil ve kültür* içinde (s. 5). Ankara: Nobel.
2. Pehlivan, H. (2005). Oyuncaklar ve seçimi, *Oyun ve öğrenme* içinde (s. 47-48). Ankara: Anı.
3. Aksan, D. (2006). Türkçenin zenginlikleri ve incelikleri, *Türkçenin zenginlikleri incelikleri* içinde (s. 13-15). Ankara: Bilgi.
4. Korkmaz, S. (2020). Düünden bugüne mitoloji, *İyi Kitap*, 120, 10-11.
5. Kolcu, A. İ. (2006). Öykünün unsurları-şahıs kadrosu, *Öykü sanatı* içinde (s. 25-26). Erzurum: Salkımsöğüt.

ADBT, deney ve kontrol gruplarına ön test- son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında uzman olan 3 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenmiş, farklı bir grupta ön uygulama yapılmış ve bu işlemlerden sonra forma son şekli verilmiştir. “BiÖ Stratejisi Görüşme Formu” öğretmen adaylarına yazılı olarak uygulanmıştır. Katılımcılar, isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın deney grubunda Türkçe eğitimi alanında uzmanlardan da görüş alınarak belirlenen akademik metinler haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca BiÖ stratejisi kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dinleme eğitimi dersi, YÖK Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) çerçevesinde işlenmiştir.

Tablo 3.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Tarih	Uygulama
29 Eylül 2022	Pilot uygulama
6 Ekim 2022	Ön testin uygulanması
13 Ekim 2022	BiÖ stratejisi tanıtım dersi
20 Ekim 2022	1.hafta uygulaması
27 Ekim 2022	2.hafta uygulaması
3 Kasım 2022	3.hafta uygulaması
10 Kasım 2022	4.hafta uygulaması
17 Kasım 2022	5.hafta uygulaması
24 Kasım 2022	6.hafta uygulaması
15 Aralık 2022	Son testin uygulanması
	Deney grubuna görüşme formunun uygulanması

Pilot Uygulama

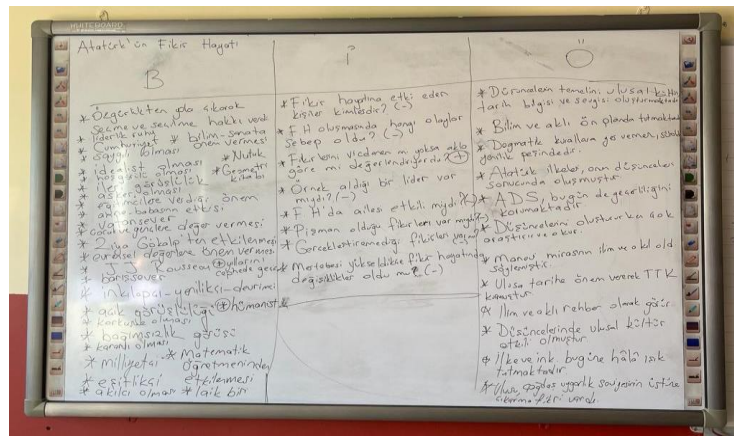
Araştırmanın pilot uygulaması 29 Eylül 2022 tarihinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 57 dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bu uygulamada hem ADBT'nin madde ayırt ediciliği, madde güçlüğü ve güvenilirliği ölçülmüş hem de BiÖ stratejisinin uygulanmasına dönük sorunlar tespit edilmiştir.

Ön Testin Uygulanması

Bu araştırmanın ön testi Türkçe Öğretmenliği Programında okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Metinler araştırmacı tarafından okunmuş, öğretmen adayları da dinledikleri metinlerden yola çıkarak başarı testindeki sorulara yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının istekleri doğrultusunda bazı metinler iki defa okunmuştur. Öğretmen adaylarına soruları yanıtlamaları için yeterli süre verilmiştir.

BiÖ Stratejisi Tanıtım Dersi

Araştırmanın BiÖ stratejisi tanıtım dersi 13 Ekim 2022 tarihinde deney grubundaki öğrencilere verilmiştir. Bu derste araştırmacı tarafından BiÖ stratejisi açıklanmış, stratejinin ne zaman ve kim tarafından oluşturulduğu, hangi alanlarda kullanıldığı, avantaj ve sınırlılıkları gibi konularda öğretmen adaylarına bilgiler verilmiştir. BiÖ stratejisiyle ilgili yaklaşık 90 dakikalık tanıtım dersinin ardından örnek bir metin üzerinden stratejinin nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Uygulamanın bu aşamasına ait görsel Şekil 1'de verilmiştir.



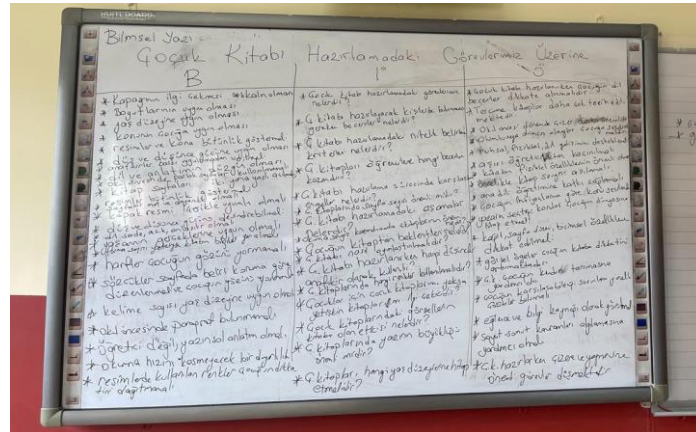
Şekil 1. BiÖ Stratejisi Tanıtım Dersi

Uygulamalar

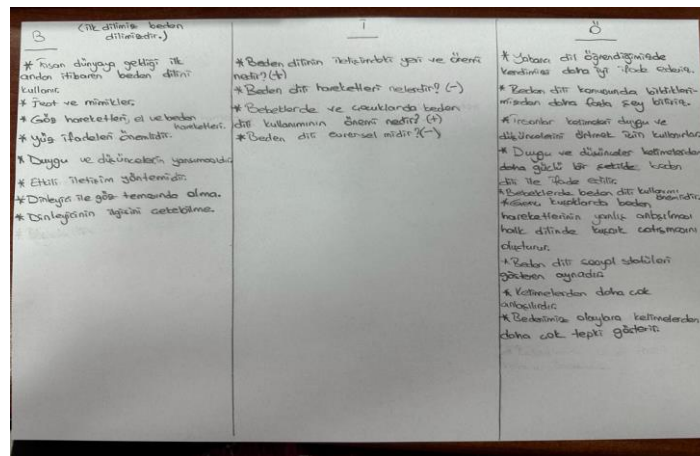
Altı haftalık uygulama süreci boyunca metinler, BiÖ stratejisi kullanılarak deney grubundaki öğretmen adaylarıyla işlenmiştir. Uygulama öncesinde metnin başlığı öğretmen adaylarına söylenmiş ve konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının ön bilgileri tahtada ya da çalışma kâğıtlarında yer alan “B” sütununa yazılmıştır. Daha sonra konuyla ilgili öğrenmek istedikleri şeyler “İ” sütununa yazılmıştır. Metinler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına -öğretmen adaylarının isteği doğrultusunda- bir ya da iki defa okunmuş ve metinden öğrenilenler “Ö” sütununa yazılmıştır. Son aşamada ise “İ” sütununa yazılan sorulardan hangilerine yanıt bulunduğu öğretmen adaylarıyla birlikte tartışılmıştır. Uygulamalarda işlenen metinler şunlardır:

1. Ünsal, S. ve Çetin, A. (2022). Öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkide etik. B. Oral, A. Çoban, M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s. 128), Ankara: Pegem Akademi.
2. Temizyürek, F. (2014). Çocuk kitabı hazırlamadaki görevlerimiz üzerine, *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII (756), 244-245.
3. Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2004). *İlk dilimiz beden dilimizdir, Bedenin dili* içinde (s. 12-13). İstanbul: Remzi Kitabevi.
4. Doğan, Y. (2016). Dinleme eğitiminde süreçler, *Dinleme eğitimi* içinde (s. 21-23). Ankara: Pegem Akademi.
5. Göçer, A. (2019). Yazının insanlık için önemi ve değeri, *Yazma uğraşı- yazı nasıl yazılır, nasıl yazar olunur?* içinde (s. 7-9). Ankara: Pegem Akademi.
6. Duman, A. (2019). Türkçe-Osmanlıca meselesi. A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 78-81). Ankara: Pegem Akademi.

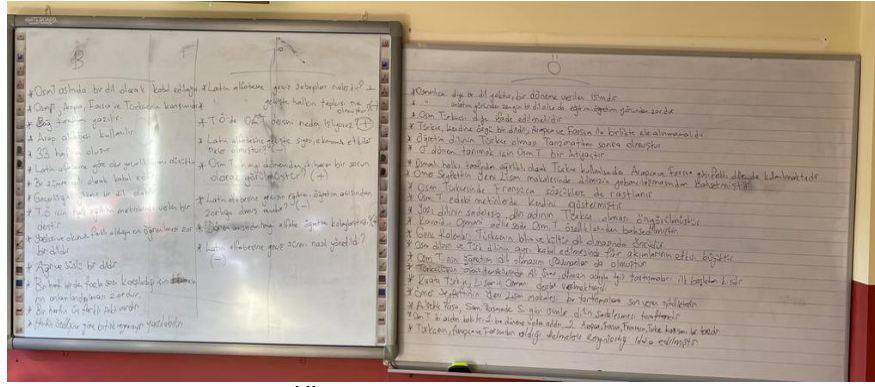
Altı haftalık uygulama boyunca deney grubunda BiÖ stratejisi ile işlenen metinlerden bazı örnekler Şekil 2, 3 ve 4'te sunulmuştur:



Şekil 2. BiÖ Stratejisi İkinci Uygulama Dersi



Şekil 3. BiÖ Stratejisi Üçüncü Uygulama Dersi



Şekil 4. BiÖ Stratejisi Altıncı Uygulama Dersi

Son Testin Uygulanması

Altı haftalık uygulama bittikten iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarına “ADBT” uygulanmıştır. Son olarak deney grubundaki öğretmen adaylarına “BiÖ Stratejisi Görüşme Formu” uygulanmış ve öğretmen adaylarından uygulamaya ilişkin görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS25 programı kullanılarak, nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda tanımlayıcı istatistik yöntemleri, Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlerin kullanılmasının nedeni çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek yapılan değerlendirmeye göre verilerin normal dağılım şartını sağlamamasıdır (Tablo 4). Çünkü çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,50$ 'den büyük olması normal dağılımdan sapma olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 4.

Analizlere Dâhil Edilen Puanlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Test	n	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön test puanı	24	-0,430	-1,210
	Son test puanı	24	-1,501	3,697
Kontrol	Ön test puanı	24	-1,746	4,030
	Son test puanı	24	-0,047	-0,690

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Türkçe Öğretmeni adaylarının görüşme formuna verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Kodlama sürecinde verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Cohen'in kappa analizi kullanılmıştır. İki değerlendirici arası uyum yüzdesi 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç kappa analizine göre “çok iyi düzeyde uyum” anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015, s. 143).

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntem kullanılarak tasarlanan bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için alınan önlemler şunlardır:

1. ADBT’de yer alan soruların ve metinlerin seçimi ile uygulamalarda işlenen metinlerin seçiminde Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşüne başvurulmuştur.
2. BiÖ stratejisi uygulamalarından önce pilot uygulama yapılmış, hem ADBT’nin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmış hem de stratejinin uygulanmasına yönelik sorunlar ve eksikler tespit edilmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk iki gruptan oluşmasına dikkat edilmiş bu amaçla grupların ön test puanları incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının daha önce dinleme eğitimi dersi almamış olmaları ve BiÖ stratejisiyle daha önce karşılaşmamış olmaları dikkate alınmıştır.
4. Her hafta uygulamalar yapıldıktan sonra kanıt olması amacıyla fotoğraflar çekilmiştir.

5. BiÖ Stratejisi Görüşme Formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında uzman üç kişiden görüş alınmıştır ve bu görüşler doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir.

6. Araştırmının bulgular kısmında deney grubundaki katılımcıların görüşme formuna verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

7. Araştırmının nitel aşamasında kodlama güvenirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından kodlama yapılmıştır. Araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak verilerin güvenirliği hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği 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: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi: 08.02.2022

Belge sayı numarası: 131042

Bulgular

Araştırmının bu kısmında problem cümlesinden hareketle belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarında Ön Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmının birinci alt problemini yanıtlamak için uygulama sürecinde yapılan ön test sonuçları kullanılmıştır. Mann Whitney U testi kullanılarak yapılan analizlerin verileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ön Test Başarı Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Ön test puanı	Deney	24	22,13	531,00	231,000	-	0,239
	Kontrol	24	26,88	645,00		1,178	

*p<0,05 anlamlı fark

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test akademik dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$, $p=0,236$). Deney ve kontrol gruplarının BiÖ stratejisi uygulaması öncesinde birbirine benzer başarı düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Araştırmının ikinci alt problem sorusuna yanıt bulmak için deney grubuna ait ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Test istatistiği kullanılmıştır. Tablo 6’da deney grubuna ait ön test ve son test ADBT puanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubunun Akademik Dinleme Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	$\bar{x}$	s	z	p
Ön test	24	28,58	9,30	-4,199	0,000
Son test	24	41,50	3,24		

*p<0,05 anlamlı fark

Tablo 6’da görüldüğü üzere deney grubunun ön testteki aritmetik ortalaması 28,58; son testteki aritmetik ortalaması 41,50’dir. Yapılan analiz sonucunda deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$; $P<0,01$). Türkçe öğretmeni adaylarının (TÖA) son test puanları ($\bar{x}=41,50$), ön test puanlarından ($\bar{x}= 28,58$) daha yüksektir. Bu durum, BİÖ stratejisinin TÖA’nın akademik dinleme başarıları puanlarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problem sorusuna yanıt bulmak için kontrol grubuna ait ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Test istatistiği kullanılmıştır. Tablo 7’de kontrol grubuna ait ön test ve son test ADBT puanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü üzere kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalaması 32,75; son testteki aritmetik ortalaması 33,71’dir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubuna ait ADBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$; $p=0,444$). Bu durum BİÖ stratejisiyle uygulama yapılmayan grupta öğretmen adaylarının akademik dinleme başarılarının değişmediğini göstermektedir.

Tablo 7.

Kontrol Grubunun Akademik Dinleme Başarı Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	$\bar{x}$	s	z	p
Ön test	24	32,75	5,16	-0,765	0,444
Son test	24	33,71	5,50		

*p<0,05 anlamlı fark

Deney ve Kontrol Gruplarında Son Test Akademik Dinleme Başarı Testi Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemini yanıtlamak için deney ve kontrol gruplarına ait son test başarı puanları incelenmiştir. Son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi ile incelenmiş, elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Akademik Dinleme Başarı Testi Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{x}$	s	z	p
Deney	24	41,50	3,24	-4,558	0,000
Kontrol	24	33,71	5,50		

*p<0,05 anlamlı fark

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney grubu, kontrol grubuna göre akademik dinleme başarıları açısından daha yüksek ortalamalara sahiptir. Deney ve kontrol grubunun ADBT düzeyleri arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmektedir ($U=67,500$; $z=-4,558$; $p<0,000$). Deney ve kontrol

grubunun son test akademik dinleme başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$; $p=0,000$).

Uygulama sonrasında, deney grubunun başarısı kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Farkın ne kadar büyük olduğunu tespit etmek için ise $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ formülü kullanılarak (Corder ve Foreman, 2009) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Sonuç olarak bulunan değer ($r=-0,93$) 0,50'den büyük olduğu için farkın "büyük" olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan BiÖ stratejisiyle kontrol grubunda uygulanan olağan dinleme eğitimi dersi uygulamalarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

Deney Grubunun BiÖ Stratejisi ile İlgili Görüşleri Nelerdir?

Araştırmamızın beşinci alt problemini yanıtlamak ve ilk dört probleminden elde edilen verileri değerlendirmek için üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubuna uygulanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına BiÖ stratejisiyle ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri ve bu stratejiyi meslek hayatlarında kullanma niyeti sorulmuş ve bu görüşler içerik analizine tabi tutularak tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Her bir katılımcı (KT), BiÖ stratejisine yönelik birden fazla kategoriye değinmiştir. Bu nedenle herhangi bir veri kaybı yaşamamak için katılımcı sayısı değil, ifade sayısı dikkate alınmıştır. Araştırmada belirlenen tema, kategori ve kodlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Deney Grubunun BiÖ Stratejisine Yönelik Görüşleri

Ana tema	Kategoriler	Kodlar	İfade f
Strateji ile ilgili görüşler	Stratejinin bilişsel yönü	-Zihinsel aktifliksağlama	14
		-Yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama	8
		-Dikkat geliştirme	8
		-Ön bilgileri harekete geçirme	7
		-Kalıcılık sağlama	4
		-Merak uyandırma	1
		Toplam	42
	Stratejinin temel dil becerilerine etkisi	-Dinleme becerilerini geliştirme	10
		-İfade yeteneğini geliştirme	1
		Toplam	11
	Stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi	-Eğlenceli olma	4
		-Sınıf ortamına katkı sağlama	1
		-Öğrenciyi aktif kılma	1
		-İlgiyi artırma	1
		-Araştırma yapmaya teşvik etme	1
		Toplam	8
	Stratejinin kısıtlı yönleri	-Uygulamaya dönük zorluklar	4
		-Zaman sorunu	3
		Toplam	7
	Stratejinin meslek hayatında kullanımı	-Olumlu	22
		-Kısmen olumlu	2
		Toplam	24

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının BiÖ stratejisine yönelik görüşleri bir tema, beş kategori ve on yedi kod altında toplanmıştır. Stratejinin bilişsel yönü, stratejinin temel dil becerilerine etkisi, stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi, stratejinin kısıtlı yönleri ve stratejinin meslek hayatında kullanım, belirlenen kategorilerdir. Türkçe öğretmeni adayları (TÖA), BiÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili 42, temel dil becerilerine etkisiyle ilgili 11, tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisiyle ilgili 8, kısıtlı yönleriyle ilgili 7, meslek hayatında kullanımına yönelik 24 ifade kullanmışlardır. Öğretmen

adayları BİÖ stratejisinin en fazla bilişsel yönüyle ilgili, en az da stratejinin kısıtlı yönlerine dönük görüş belirtmişlerdir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "Zihinsel aktiflik sağlama, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme, kalıcılık sağlama, merak uyandırma" stratejinin bilişsel yönüne vurgu yapan kategorinin kodlarıdır. TÖA, BİÖ stratejisine yönelik zihinsel aktiflik sağlama kodunda 14, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama ve dikkat geliştirme kodlarında 8, ön bilgileri harekete geçirme kodunda 7, kalıcılık sağlama kodunda 4 ve merak uyandırma kodunda 1 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, BİÖ stratejisiyle ilgili olarak en fazla zihinsel aktiflik sağlama, en az ise merak uyandırma konusu üzerinde durmuşlardır.

KT3'ün "*Öğrenmek istediklerimi sorgulamamı sağladı.*", KT6'nın "*Konu başlığı hakkında düşünmemi sağladı.*", KT8'in "*Ön bilgilerimle son bilgilerimi zihnimde yapılandırdım.*", KT10'un "*Düşünme becerilerimi geliştirdi.*", KT18'in "*Bilip de unuttuklarımı hatırlamamı sağladı.*", KT20'nin "*Soru sorma yeteneğim ve yorum gücüm gelişti.*" şeklindeki ifadeleri BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'zihinsel aktiflik sağlama' koduna örnek olarak verilebilecek ifadelerdir.

KT5'in "*Alanımla ilgili yeni bilgiler öğrendim.*", KT7'nin "*Yeni bilgiler öğrendim.*", KT18'in "*Yeni şeyler öğrendim.*", KT21 ve KT22'nin "*Yeni bilgiler öğrendim.*" ifadeleri BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama' koduna örnek olarak gösterilebilir.

KT4'ün "*Metne tüm dikkatimi vermemi sağladı.*", KT5'in "*Dikkatli bir dinleyici olmamı sağladı.*", KT13 ve KT14'ün "*Metni daha dikkatli dinlememi sağladı.*", KT20'nin "*Odaklanmakta sorun yaşıyordum ama bu stratejiyle metinleri daha dikkatle takip edebildim.*", KT24'ün "*Dikkat geliştirici bir strateji.*" şeklindeki ifadeleri BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'dikkat geliştirme' koduna örnek olarak verilebilecek ifadelerdir.

BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'ön bilgileri harekete geçirme' koduna; KT3'ün "*Ön bilgilerin harekete geçirilmesine katkı sağladı.*", KT6'nın "*Ön bilgilerimi harekete geçirmemi sağladı.*", KT14'ün "*Ön bilgilerim hakkında düşünmemi sağladı.*" KT15'in "*Metinle ilgili ön bilgilerimi harekete geçirmiş oldum.*" şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir.

BİÖ stratejisinin bilişsel yönüyle ilgili kategorinin 'kalıcılık sağlama' koduna; KT1'in "*Konu hakkında kalıcılık sağladığımı düşünüyorum.*", KT2'nin "*Öğrendiğimiz şeylerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.*" ifadeleri; 'merak uyandırma' koduna KT3'ün "*Bilmek istediklerim kısmı merakın harekete geçirilmesini sağladı.*" ifadesi örnek verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "dinleme becerilerini geliştirme" ve "ifade yeteneğini geliştirme" stratejinin temel dil becerilerine etkisi kategorisinin kodları olarak belirlenmiştir. TÖA, BİÖ stratejisine yönelik dinleme becerilerini geliştirme kodunda 10, ifade yeteneğini geliştirme kodunda 1 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, BİÖ stratejisinin dinleme becerilerini geliştirmesi hakkında daha çok görüş bildirmişlerdir.

KT3'ün "*Dinleme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*", KT7'nin "*Dinleme becerimin gelişmesine katkısı oldu.*", KT8'in "*Etkili dinleme yapabilmemi sağladı.*", KT11'in "*Dinleme becerisini geliştiren bir uygulama.*", KT17'nin "*Aktif bir dinleyici olmamı sağladı.*", KT13'ün "*Dinleme sürecini daha bilinçli ve aktif hâle getirdi.*" şeklindeki ifadeleri BİÖ stratejisinin "dinleme becerilerini geliştirme" koduna örnek verilebilecek cümlelerdir. KT8'in "*Düşüncelerimi ifade edebilme yeteneğim gelişti.*" ifadesi ise 'ifade yeteneğini geliştirme' koduna örnek olarak verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "Stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi" kategorisi çerçevesinde belirlenen kodlar şunlardır: "Eğlenceli olma", "sınıf ortamına katkı sağlama", "öğrenciyi aktif kılma", "ilgiyi artırma", "araştırma yapmaya teşvik etme". TÖA, BİÖ stratejisine yönelik eğlenceli olma kodunda 4, sınıf ortamına katkı sağlama, öğrenciyi aktif kılma, ilgiyi artırma ve araştırma yapmaya teşvik etme kodlarında 1 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, BİÖ stratejisinin eğlenceli bir uygulama olduğu yönünde daha çok görüş bildirmişlerdir.

KT9'un "*Sınıfın etkileşimi ve iletişimi açısından etkili bir strateji.*", KT12'nin "*Öğrenciyi aktif kılıyor.*", KT12'nin "*Öğrenmeyi eğlenceli hale getiriyor.*", KT21'in "*Daha önce yapmadığım bir etkinlikte ve eğlenceliydi.*", KT24'ün "*Derse olan ilgimi artırdı.*", KT11'in "*Bilmediklerimizi öğrenmek için araştırma yapmaya teşvik eden bir strateji*" ifadeleri stratejinin tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi kategorisine örnek olarak verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre belirlenen "Stratejinin kısıtlı yönleri" kategorisinin kodları şunlardır: "Uygulamaya dönük zorluklar" ve "Zaman sorunu". TÖA, BiÖ stratejisine yönelik uygulamaya dönük zorluklar kodunda 4, zaman sorunu kodunda 3 ifade kullanmışlardır. Buna göre TÖA, "stratejinin kısıtlı yönleri" kategorisinde uygulamaya dönük zorluklar ile ilgili daha çok görüş bildirmişlerdir.

KT14'ün "Az kişiyle uygulanabilir, kalabalık sınıflarda zor olur", KT12'nin "Zihinsel açıdan zorlayabiliyor.", KT18'in "Bazı konularda yorucu oldu.", KT2'nin "Öğrenmek istediklerimiz metinde bulunmuyorsa dinleyicinin aklında yanıtlayamadığı sorular kalıyor" ifadeleri uygulamaya dönük zorluklar koduna örnek olarak gösterilebilir. KT23'ün "Etkinlikler uzun sürebiliyor", KT21'in "Uzun zaman alıyor.", KT11'in "Etkinlikler bazen sürdü." ifadeleri zaman sorunu koduna örnek verilebilir.

TÖA'nın yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği yanıtlara göre "Stratejinin meslek hayatında kullanımı" kategorisinde "olumlu" ve "kısmen olumlu" kodları belirlenmiştir. TÖA'dan 22'si BiÖ stratejisini meslek hayatında kullanabileceğine dair olumlu yanıt verirken 2 öğretmen adayı kısmen olumlu yanıt vermiştir. BiÖ stratejisini meslek hayatında kullanmayı düşünmediğine dair olumsuz yanıt veren öğretmen adayı bulunmamaktadır.

KT17'nin "Öğrenciler derste daha aktif olurlar.", KT16'nın "Bütün öğrencileri derse katabilecek bir strateji.", KT13'ün "Dinleme öncesi bilgilerini ve ne öğrenmek istediklerini öğrenerek buna yönelik daha aktif katılım sağlayacakları bir süreç oluşturabilirim." ifadeleri; BiÖ stratejisinin öğrencileri derste daha aktif hâle getirmesi sebebiyle BiÖ stratejisini meslek hayatında kullanmayı düşünen öğretmen adaylarının ifadelerine örnek verilebilir. KT14'ün "Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştireceğini düşünüyorum.", KT9'un "Dinleme becerilerini geliştiriyor.", KT5'in "Öğrencilerimin iyi bir dinleyici olmaları için kullanırım.", KT3'ün "Öğrencilerimin etkili dinleme becerilerine sahip olabileceği görüşündeyim." şeklindeki ifadeleri, BiÖ stratejisini dinleme becerisini geliştirmesi sebebiyle meslek hayatında kullanmayı düşünen TÖA'nın ifadeleridir.

KT22'nin "Öğrencilerin bir konu hakkında neler bilip bilmediğinin farkına varmasını ve ne öğrenmek istediğini bilmesini isterim.", KT23'ün "Öğrencinin düşünmesine yardımcı oluyor, yeni bilgiler öğrenebileceği için kullanırım.", KT20'nin "Öğrencilerin dikkatinin gelişmesini sağlayacaktır.", KT19'un "Öğrencilerin ön bilgilerini öğrenip yeni şeyler öğretmek faydalı olur.", KT10'un "Çocukların derse odaklanmasını sağlayacağını düşünüyorum.", KT8'in "Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini öğrenmiş olurum.", KT2'nin "Öğrencilerimin ne bildiğini ve neler öğrenmek istediklerini görmek isterim.", KT1'in "Öğrencileri zihinsel yönden aktif kılacaktır." şeklindeki ifadeleri, BiÖ stratejisini öğrencilere bilişsel açıdan katkı sağlaması sebebiyle meslek hayatında kullanmayı düşünen TÖA'nın ifadelerinden bazılarıdır.

TÖA'dan ikisi BiÖ stratejisini "bazen" kullanabileceğini belirterek "kısmen olumlu" yanıt vermişlerdir. KT21'in "Tek derste uygulanabilir, sürekli uygulamayı düşünmüyorum." ve KT6'nın "Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve hazır bulunuşluklarını görmek için bazen kullanırım." ifadeleri, BiÖ stratejisinin meslek hayatında kullanımına yönelik "kısmen olumlu" yanıtlardır.

Tartışma ve Sonuç

Akademik dinlemenin, uluslararası literatürde son yıllarda yakından ilgilenilen konulardan biri olduğu bilinmektedir. Akademik dinleme becerisi, özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının (TÖA'nın) hem kendi akademik yolculukları hem de gelecekteki meslek hayatları için yetkinleşmeleri gereken bir dil becerisi konumundadır. Bu bağlamda bu çalışmada, Bil-İste-Öğren (BiÖ) stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine göre bu çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, deney ve kontrol grubunda yer alan TÖA'nın uygulama öncesinde başarı düzeylerinin birbirine denk olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre TÖA'nın uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu durum, BiÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme başarısı puanlarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir. BiÖ stratejisinin uygulanmadığı kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, kontrol grubundaki TÖA'nın akademik dinleme başarılarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Son test sonuçlarına göre deney ve

kontrol gruplarının puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda, BiÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Arief (2021) tarafından yapılan ve 9. sınıf öğrencilerinin BiÖ stratejisiyle dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yarı deneysel çalışmada da BiÖ stratejisinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Agustina (2015) tarafından yapılan çalışmada, BiÖ stratejisi kullanılarak düzenlenen uygulamalar aracılığıyla 11. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Deck (2012) tarafından 11-15 yaş arası 6 öğrenci ile yürütülen, bilimsel içerikli metinlerde BiÖ stratejisi kullanılarak dinlediğini anlama üzerine yapılan çalışmanın sonucunda da öğrencilerin puanlarında artış olduğu belirtilmiştir. Almutairi (2012) tarafından yapılan çalışmada, şema temelli BiÖ stratejisinin dinlediğini anlama üzerindeki etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır. Ortaokul düzeyinde deneysel desenle yapılan çalışmanın sonucuna göre şema temelli BiÖ stratejisi, öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde yapılan adı geçen çalışmaların sonuçları ve TÖA ile yapılan bu çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Buna göre BiÖ stratejisinin her sınıf düzeyindeki öğrencinin dinlediğini anlamayı kolaylaştıran bir strateji olduğunu söylemek mümkündür.

BiÖ stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen bazı çalışmalar (Al-Shaye, 2002; Berber, 2016; Hana ve Faridi, 2015; Lismayanti, 2014; Piper, 1992; Sayar, 2020) da bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre BiÖ stratejisi öğrencilerin okuma başarılarını artırmakta ve okuduğunu anlamada etkili olmaktadır. Dinleme, okuma ile birlikte anlamaya yönelik temel dil becerisidir. Dinleme becerisinin kazanılmasıyla okuduğunu anlama becerisi arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019, s.190). Bu bağlamda BiÖ stratejisinin okuduğu anlama becerisine olumlu yönde etki etmesi sebebiyle dinleme becerisini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Araştırmanın son alt problemine göre deney grubunda yer alan TÖA'nın görüşme formuna verdikleri yanıtlarda; zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerilerini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme, ön bilgileri harekete geçirme, sınıf ortamına katkı sağlama gerekçeleriyle BiÖ stratejisine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Deney grubundaki TÖA'dan bazıları, uygulamaya dönük zorluklar ve zaman sorununu BiÖ stratejisinin kısıtlı yönleri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca deney grubundaki TÖA'dan çoğu (n=22), BiÖ stratejisini meslek hayatlarında mutlaka kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bir arada değerlendirildiğinde; akademik dinleme başarı puanlarında BiÖ stratejisiyle uygulama yapılan deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ve deney grubundaki TÖA'nın BiÖ stratejisini zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerisini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme bakımından faydalı ve destekleyici bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun son test akademik dinleme başarı puanlarının hem ön test puanlarına göre artış göstermesi hem de kontrol grubunun son test puanlarına göre yüksek olması, deney grubunun BiÖ stratejisinin hem bilişsel becerilerini hem de dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmeleri bu araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Akademik olarak dinlediğini anlamaya yönelik Salamat ve Sidhu (2011) tarafından yapılan çalışma, Malezya'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ana dili İngilizce olmayan 34 eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine, BiÖ strateji şemasıyla üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden, verilen strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye ve derslerden daha etkili bir şekilde bilgi edinmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, strateji eğitimi sonrasında derse daha iyi odaklandıklarını, dikkatlerini daha uzun süre ders üzerinde tutabildiklerini belirtmişler ve ders boyunca doldurdıkları BiÖ şemasını daha sonra arkadaşlarıyla değiştirip kaçırdıkları noktaları tamamlama konusunda da stratejinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Salamat ve Sidhu (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları; zihinsel aktiflik sağlama, dinleme becerilerini geliştirme, yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama, dikkat geliştirme gibi noktalarda birbirini desteklemektedir. Akademik dinleme üzerine yapılan bu iki çalışmanın sonuçlarına dayanarak BiÖ stratejisinin lisans öğrencilerinin akademik ortamlarda dinlediklerini anlamalarına büyük ölçüde destek verdiği ifade edilebilir.

Deck (2012) tarafından 11-15 yaş arası 6 öğrenci ile yürütülen, BiÖ stratejisini kullanarak bilimsel içerikli metinlerde dinlediğini anlama üzerine yapılan çalışmada öğrencilere BiÖ stratejisi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tamamı BiÖ strateji şemasını kullanma konusunda olumlu hissettiklerini ve stratejiyi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Deck'ın (2012) ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin stratejiye karşı olumlu bakış açıları bakımından örtüşmektedir. Rahayuningsih ve Wulandari (2014) tarafından yüksekokul birinci sınıf öğrencileri ile yapılan BiÖ stratejisinin sınıf durumuna etkisinin incelendiği çalışmada; BiÖ stratejisinin öğrencilerin derse odaklanmasını sağladığı, derse katılımını, etkileşimini ve motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. BiÖ stratejisinin bilişsel yönü ile tutum, davranış ve sınıf ortamına etkisi bakımından Rahayuningsih ve Wulandari (2014) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Melanlıoğlu (2019) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerilerindeki yeterlik düzeylerindeki algılarının belirlendiği araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencileri akademik dinleme becerisi düzeyi bakımından kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğrenciler, akademik dinleme verimliliğini artırmaya yönelik strateji eğitimi verilmesi, yeni bilgilerin sunumunda ön bilgilerden hareket edilmesi, teorik bilgi aktarımından ziyade öğrencinin yapacağı uygulamaların olması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda BiÖ stratejinin akademik dinlemeyi geliştirme noktasında üniversite öğrencilerinin taleplerini karşılayabilecek bir strateji olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu çalışmanın sonuçlarına göre TÖA, BiÖ stratejisini dinleme becerisini geliştiren bir uygulama olduğunu belirtmiştir. BiÖ stratejisinin bilişsel yönü ile ilgili görüşlerde “ön bilgileri harekete geçirme” bu stratejinin olumlu yanlarından biri olarak TÖA tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca BiÖ stratejisi öğrenciyi aktif kılan ve öğretmen-öğrenci ve akran etkileşimini sağlayan bir yapıya sahiptir.

Uğur (2019) tarafından yapılan dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisinin incelendiği çalışmada ortaokul öğrencilerine sekiz hafta boyunca dinleme stratejileri eğitimi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarını ve öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik dinleme başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine olan etkisinin incelendiği, Katrancı'ya (2012) ait çalışma sonucunda dinlediğini anlama becerisi bakımından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2015) tarafından yapılan dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine olan etkisinin incelendiği çalışmada son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Simasangyaporn (2016) tarafından yapılan dinleme stratejileri öğretiminin İngilizce dinleme becerisi ve öz yeterlik üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın da sonuçları dikkate alındığında dinleme stratejilerinin genel olarak dinleme başarısını geliştirdiğini, dinleme becerisini geliştirmek için stratejilerden yararlanmak gerektiğini söylemek mümkündür.

Emiroğlu (2013) tarafından yapılan TÖA'nın dinleme sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, TÖA'nın “uzun konuşmaları” göndericiden kaynaklanan en önemli sorun olarak gördükleri, uzun konuşmalardan verim alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. BiÖ stratejisinden yararlanılarak düzenlenen dersler ile TÖA'nın dinleme sorunlarına çözüm üretilebilir. BiÖ stratejisi yapısı gereği uzun konuşmaları içermeyen, öğretmen-öğrenci etkileşiminin olduğu ve öğrenciyi aktif kılan bir stratejidir. Ayrıca bu çalışmada TÖA'nın görüşlerine göre zihinsel aktiflik sağlama, dikkat geliştirme, dinleme becerilerini geliştirme ve sınıf ortamına katkı sağlama, stratejinin en güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Bu anlamda BiÖ stratejisi ile hem öğrencilerin sıkılmasına neden olan uzun konuşmaların önüne geçilebilir hem de bu strateji onların dikkat, odaklanma becerilerini destekleyerek dinleme becerileri geliştirebilir.

Sayar (2020) tarafından BiÖ stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili yapılan çalışmada, bazı öğrenciler BiÖ stratejisiyle işlenen derslerde stratejileri uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da TÖA'dan bazıları BiÖ stratejisinin uygulanmasına yönelik yaşadıkları zorlukları dile getirmişlerdir. BiÖ stratejisi uygulanırken yaşanan zorluklar bakımından iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

BiÖ stratejisinin TÖA'nın akademik dinleme becerilerine etkisinin ortaya koyulduğu bu araştırmada şu önerilere yer verilmiştir: BiÖ stratejisine, akademik dinlemenin yoğun olarak yapıldığı lisans düzeyindeki derslerde sınıf içi etkinlik olarak yer verilmelidir. Türkçe öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıf güz döneminde yer alan dinleme eğitimi dersi kapsamında dinleme stratejileri yalnızca teorik olarak değil, uygulamalı bir şekilde öğretmen adaylarına öğretilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Kurulu

Karar tarihi: 08.02.2022

Belge sayı numarası: 131042

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı yazar tek başına yürütülmüş ve raporlaştırmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Agustina, N. (2015). *Improving the students' listening skill in narrative text of the eleventh grade at Ma Nu Raden Umar Said Kudus through know, want, learn (K-W-L) technique in academic year 2014/2015* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muria Kudus University.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin zenginlikleri ve incelikleri*. Ankara: Bilgi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alabsi, T. A. (2018). KWL strategy for improving pre-service English teachers' performance. *CDELT Occasional Papers in The Development of English Education*, 64(1), 429-443.
- AlAdwani, A. vd. (2022). The effect of using KWL (know-want-learn) strategy on reading comprehension of 5th grade efl students in Kuwait. *English Language Teaching*, 15(1), 79-91.
- Almutairi, N. (2012). *Schema theory and developing listening comprehension* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Imam Mohammad ibn Saud Islamic University.
- Al-Shaye, S. S. (2002). *The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio University.
- Ardıyan, R. N (2022). The use of KWL strategy on students' reading comprehension. *Journal of English Language Studies*, 4, 100-109.
- Arı, G., (2010). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 179-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Arief, A. H. (2021). *Improving students' listening skill through know-want to know-learned (kwl) strategy (A Quasi-Experimental Study at Ninth Grade Students of SMPI Al-Azhar 8 Kemang Pratama)* (Bachelor's thesis). FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.
- Arslan, A., Koparan, E. T. ve Koparan, T. (2020). Fen bilimleri öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sorgulama temelli astronomi eğitimine ilişkin görüşlerinin ve bil, iste ve öğren şemalarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 286-298.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.

- Asri, A. N. (2014). *Implementing K-W-L strategy in teaching reading for non-English department students*. The 61 TEFLIN International Conference.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Berber, S. (2016). *Bil-iste-öğren-anla stratejisinin ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Cambridge University.
- Cantrell, R. J., Fusaro, J. & Dougherty, E. A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: A comparative study. *Reading Psychology*, 21, 1-11.
- Carr, E. & Ogle, D. (1987) KWL plus: a strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, 636-631.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.)
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deck, A. (2012). *The effects of KWL on ELL middle school students listening comprehension of science content* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ohio State University.
- Dieu, T. T. T. (2015). Trying KWL strategy on teaching reading comprehension to passive students in Vietnam. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), 481-492.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2019). *Türkçe-Osmanlıca meselesi*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 78-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde KWL (Bil-İste-Öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 168-182.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 269-307.
- Evianty, R. (2022). The development of critical reading for German learners through KWL Concep. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 5(3), 289-294.
- Fengjuan, Z. (2010). The integration of the know, want-learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 77-83.
- Flowerdew, J. (1994). Research of relevance to second language lecture comprehension-an overview. *Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII (756), 244-245.
- Göçer, A. (2019). *Yazının insanlık için önemi ve değeri, Yazma uğraşı- yazı nasıl yazılır, nasıl yazar olunur?* içinde (s. 7-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Hana, A. M., & Faridi, A. (2015). The effectiveness of gist (generating interactions between schemata and text) and KWL (know, want, and learned) strategies to improve reading achievement of male and female students. *English Education Journal*, 5(2).
- Herline, H., Yufrizal, H. & Hasan, B. (2013). Teaching writing through KWL (know, want, and learn) technique at the second year of man 1 Bandar Lampung. *U-JET*, 2(2).
- Juliani, H. (2020). *The effect of beelinguapp application toward students' reading comprehension using KWL strategy on narrative text of eighth grade at SMPN 3 Rokan ıv Koto* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universitas Islam Riau.
- Karagöl, E. ve İlgün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288-1320.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde (s.77-123). Ankara: Grafiker.

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Khayriddinkizi, K. K. (2021). Strategies of improving writing skill for B1 learners. *International Conference on Multidisciplinary Research and Innovative Technologies*, 2, 204–207.
- Kılıç, S. (2015). *Kappa testi*. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Kolcu, A. İ. (2006). *Öykü sanatı*. Erzurum: Salkımsöğüt.
- Korkmaz, S. (2020). Düünden Bugüne Mitoloji, *İyi Kitap*, 120, 10-11.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme Stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.
- Lou, Y., Wu, L., Liu, H. & Chen, L. (2016). Improving non-English-majored college students' writing skills: combining a know-want-learn plus model of meta-cognitive writing strategy instruction and internet-based language laboratory support. *Open Journal of Social Sciences*, 4(8), 37-44.
- Lubis, D. M. (2019). *The use of KWL (know, want, learn) to improve students' speaking achievement by using caricature* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Muhammadiyah Sumatera Utara, Medan.
- Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Mantra, I. B. N. (2016). Implementing KWL strategy to improve the students' English speaking skill. *Jurnal Santiaji Pendidikan*, 6(1), 1-5.
- Melanlıoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin akademik dinleme becerileri üzerine bir araştırma: ders ne zaman bitecek? Sıkıldım!. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 20(20), 311-348.
- Mete, F. ve Bağcı-Ayrancı, B. (2016). Lisans öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4959-4972.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Piper, S. G. (1992). *A metacognitive skills/reading comprehension intervention program for sixth grade social studies students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nova University, Lisbon.
- Putra, I. P. K. A. P. (2019). The implementation of know-want-learn (K-W-L) strategy in teaching reading at eleventh grade of sma Negeri 3 Singaraja. *International Journal of Language and Literature*, 3(1), 10-16.
- Rahayuningsih, P. D. ve Wulandari, E. (2014). The use of know, want to know, learned (KWL) technique to improve teaching and learning process. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 1(2), 42-50.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Salamat, S. ve Sidhu, G.K. (2011). Student perceptions of metacognitive strategy use in lecture listening comprehension. *Language Education in Asia*, 2(2), 185-198.

- Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (K-W-L) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1042-1057.
- Shintia, R. D. (2021). Teaching writing explanation text through combining brainstorming and know-want-learn (KWL) chart strategies to the eleventh grade of vocational indo health school Palembang. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 4(1), 74-83.
- Simasangyaporn, N. (2016). *The effect of listening strategy instruction on Thai learners' self-efficacy, English listening comprehension and reported use of listening strategies* (Doctoral dissertation, University of Reading). Erişim adresi: <https://centaur.reading.ac.uk/68649/>.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2125-2135.
- Sugiyarti, D. (2008). *Improving students speaking skill using know, what to know, learned (KWL) strategy and language games at the seventh year of SMPN 2 Banyudono in 2007/2008 academic year (a classroom action research)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Şükran, T. O. K. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (BİÖ) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 244-253.
- Susanti, D. (2014). *The effectiveness of know-want-learn (KWL) technique for teaching writing narrative* (Yayımlanmamış doktora tezi). Universitas Muhammadiyah Purwokerto.
- Swan, M. (2011). Using texts constructively: What are texts for? Erişim adresi: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/known-subject/articles/using-texts-constructively-what-are>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Temizyürek, F. (2014). Çocuk kitabı hazırlamadaki görevlerimiz üzerine. *Türk Dili*, 244-245.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL (Ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.
- Ünsal, S. ve Çetin, A. (2022). Öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkide etik. B. Oral, A. Çoban, M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s. 128). Ankara: Pegem Akademi.
- Usman, B., Fata, I.A., Pratiwi, R. (2019). Teaching reading through Know-Want-Learned (KWL) strategy: The effects and benefits. *Journal of Language, Education, and Humanities*, 6(1), 35-42.
- Uygun, S. (1996). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumları Türkçe eğitim programının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. İstanbul: Dersal.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yurd, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile bil-iste-öğren stratejisi kullanılarak geliştirilen bil-iste-örnekle-öğren stratejisinin öğrencilerin*

- kavram yanlışlarının giderilmesine ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zubaidah, Z., Nopita, D. & Elfiza, R. (2021). The effect of using the KWL (Know, Want to know and Learned) strategy on students writing skill at SMAN 5 Tanjungpinang. *Student Online Journal (SOJ) UMRAH*, 2(1).
- Zuhal, B. ve Acar, B. (2004). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi.

Extended Abstract

Introduction

Academic listening skill is an important language proficiency that Turkish teacher candidates need to develop both in their own academic journey and future professional careers. It is evident that academic listening skills do not develop automatically. Academic listening needs to be promoted through explicit and comprehensive education (O'Malley & Chamot, 1990; Swan, 2011). Flowerdew (1995; cited in Melanlıoğlu, 2019, s. 323) and Richard (1983) have pointed out that while communicative listening in everyday life does not often require the use of listening strategies, academic listening necessitates the use of these strategies.

One of the strategies used in listening to acquire information is the "Know-Want-Learn -Learn" (KWL) strategy. This strategy was introduced by Ogle (1986) as a reading strategy but can also be used in listening. This strategy is effective in getting students to focus on the comprehension process. Its most important feature is activating prior knowledge before listening, guiding students in setting goals, and allowing them to evaluate what they have learned after listening (Özbay, 2009, p. 114). The absence of any study examining the impact of the KWL strategy on academic listening, the identification of listening problems among teacher candidates in previous studies, and the recommendation by researchers to utilize strategies during academic listening formed the starting point of this study.

Considering these explanations, the aim of this research was to investigate the effect of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates. The research problem was formulated as follows: "Does the KWL strategy have an effect on the academic listening skills of Turkish teacher candidates?" The sub-problems of the study were determined as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test academic listening achievement test scores of the experimental and control groups?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test academic listening achievement test scores of the experimental group?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test academic listening achievement test scores of the control group?
4. Is there a significant difference between the post-test academic listening achievement test scores of the experimental and control groups?
5. What are the views of the experimental group regarding the KWL strategy?

It is believed that the findings and results obtained from this study will contribute to the literature on academic listening, shed light on the impact of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates, and fill a gap in this field.

Method

In the research, a mixed-methods approach was used to determine the effect of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish language teacher candidates. This study employed an embedded mixed design. In the quantitative dimension of the study, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was employed, and the data collection tool was the "Academic Listening Achievement Test". Following the quantitative phase of the research, a qualitative research method was used to determine the views of the Turkish language teacher candidates in the

experimental group regarding the KWL strategy. The views of the participants were obtained using the "KWL Strategy Interview Form."

The research was conducted with third-year students enrolled in the Turkish Language Teaching Program at Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty, during the Fall Semester of the 2022-2023 Academic Year. The data collected within the scope of the research were analyzed using quantitative analysis methods with the SPSS25 program. Descriptive statistics, the Mann-Whitney U Test, and the Wilcoxon Signed Ranks Test were performed. Content analysis was used for the analysis of qualitative data.

Result and Discussion

According to the first sub-problem of this research, which aimed to determine the effect of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish language teacher candidates, it was found that there was no significant difference between the experimental and control groups before the intervention.

According to the second sub-problem of the research, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group. This indicated that the KWL strategy significantly increased the academic listening achievement scores of the Turkish language teacher candidates. According to the third sub-problem of the research, It was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. According to the post-test results in the fourth sub-problem of the research, a significant difference in scores was found in favor of the experimental group compared to the control group. This indicates that the KWL strategy enhances the academic listening skills of Turkish language teacher candidates.

Similar findings were reported in other studies. Arief (2021) conducted a quasi-experimental study aiming to improve listening skills using the KWL strategy with 9th-grade students and found a positive effect of the KWL strategy on students' listening skills. Agustina (2015) conducted a study with 11th-grade students and reported that the KWL strategy, implemented through activities, contributed to the development of listening skills. Deck (2012) conducted a study with six students aged 11-15, using the KWL strategy to comprehend scientific texts through listening, and observed an increase in the students' scores. Almutairi (2012) aimed to investigate the effectiveness of a schema-based KWL strategy on listening comprehension. The results of the experimental study conducted at the middle school level indicated that the schema-based KWL strategy facilitated students' understanding of listening materials. The results of these aforementioned studies conducted at different grade levels aligned with the findings of this research conducted with Turkish language teacher candidates. Accordingly, it can be concluded that the KWL strategy is an effective strategy that contributes to students' listening comprehension at various grade levels.

According to the last sub-problem of the research, the experimental group expressed positive views about the KWL strategy in their responses to the interview form. They mentioned reasons such as promoting mental activity, improving listening skills, facilitating the learning of new information, enhancing attention, activating prior knowledge, and contributing to the classroom environment. Some of the experimental group identified challenges related to implementation and time constraints as limitations of the KWL strategy. Furthermore, a majority of the experimental group (n=22) indicated that they intended to use the KWL strategy in their professional careers.

When the quantitative and qualitative findings of the study were evaluated together, it was concluded that there was a significant difference in academic listening achievement scores in favor of the experimental group, and the experimental group found the KWL strategy beneficial and supportive in terms of providing mental activation, improving listening skills, acquiring new knowledge, and enhancing attention. The fact that the post-test academic listening achievement scores of the experiment group showed an increase compared to the pre-test scores and were higher than the post-test scores of the control group and that the participants in the experiment group shared that the KWL strategy improved both their cognitive and listening skills demonstrated that the quantitative and the qualitative results of this study support each other.

This research, which demonstrated the impact of the KWL strategy on the academic listening skills of Turkish teacher candidates, provided the following recommendations: The KWL strategy should be included as an in-class activity in undergraduate courses that heavily emphasize academic listening. Practical studies should be conducted with other strategies that can enhance academic listening, addressing the difficulties faced by university students. The Listening Education course, which is part of the Turkish Language Teaching undergraduate program in the third semester, should teach listening strategies not only theoretically but practically to teacher candidates.