



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

**Nisan / April
Cilt / Volume: 9
Sayı / Issue: 2**

2021



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

2021 Bahar, Cilt:9 Sayı:2
2021 Spring, Volume:9 Issue:2

Baş Editör
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

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

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

Redaktör
Redactor
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU

Indexed in,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), EBSCO Education Source, 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

2021 Bahar, Cilt:9 Sayı:2 / 2021 Spring, Volume:9 Issue:2

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

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bilginer ONAN	Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Doç. Dr. Seyit ATEŞ
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ	Doç. Dr. Ülker ŞEN
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM	Doç. Dr. Veli BATDI
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Prof. Dr. Özey KARADAĞ	Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN (iki makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Dr. Öğr. Üyesi Derya GİRGİN (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üç makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Evren KARATAŞ ÜLGER
Doç. Dr. Başak UYSAL	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
Doç. Dr. Bayram BAŞ (iki makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Fatih TANRIKULU
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre ÇELİK
Doç. Dr. Bilge AYRANCI (Üç makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ (iki makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Pınar BULUT
Doç. Dr. Erkan ÇER	Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Öğr. Üyesi Rahime Filiz AĞMAZ
Doç. Dr. Gökhan ARI (iki makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU	Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN	Dr. Aliye İlkay YEMENİCİ
Doç. Dr. Hüseyin MERTOL	Dr. Aliye Nur ERCAN GÜVEN
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK	Dr. Efecan KARAGÖL
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ	

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Derleme
Review

Edebiyat ve Duygular: Öyküleyici Metinleri Anlamada Duyguların Rolü 275-294
Literature and Emotions: The Role of Emotions in Narrative Text Comprehension
Osman TURHAN, Fatma KARACA TURHAN

Öğrenen Derlemlerinin Dil Öğretiminde Kullanımı Üzerine Kuramsal Tartışmalar 295-313
Theoretical Discussions on the Use of Learner Corpora in Language Teaching
Anna GOLYNSKAIA, Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA

İkna Edici Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği 314-329
Monroe's Motivated Sequence Technique for Developing Persuasive Speaking Skill
Mehmet KURUDAYIOĞLU, Büşra GOCİAOĞLU

Araştırma Makalesi
Research Paper

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi 330-342
Examining Reading Skills of Students with Specific Learning Disabilities
Mert GÖKDEMİR, Ayşe Dilşad YAKUT

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi 343-359
The Examination of Reading Skills Curriculum
Damla ELDELEKLİOĞLU ONUK, Barış AVCI

Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri 360-380
Education during the Covid-19 Pandemic: Problems Encountered in Reading and Writing Instruction and Suggested Solutions
Yahya Han ERBAŞ

Okuma Stratejisi Eğitiminin Matematik Dersi Problem Çözme Becerisine Etkisi 381-394
The Effect of Reading Strategy Education on Problem Solving Skills in Mathematics
Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Canan ASLAN, Alemdar YALÇIN

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi 395-415
Evaluating the Effectiveness of the Methods Used in Teaching Unknown Words Through Students' Views
Mehmet FİDAN, Ahmet YILMAZ

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Ömer Seyfettin'in And Adlı Eserinde Yer Alan Şiddet Olgusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri <i>Student Opinions on the Phenomenon of Violence in Ömer Seyfettin's Work titled And</i> Faruk KAYMAN, Erkan AYDIN	416-429
Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi <i>The Effects of Different Approaches Used in Strategy Teaching on Students' Reading Strategies Metacognitive Awareness Skills</i> Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ, Latif BEYRELİ	430-450
Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları <i>The Effects of Midterm Break on the Process of Learning Literacy Skills</i> Kasım KIROĞLU, Edip TUT, Mücahit AYDOĞMUŞ, Nurdan TORUN	451-469
Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi <i>An Analysis of Learners' Autonomous Writing Skills and Writing Anxiety through Qualitative and Quantitative Methods</i> Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Mehmet ALVER	470-491
Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi <i>Examining The Secondary School Students' Critical Thinking Skills</i> Gülşah METE	492-509
Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması <i>The Use of Educational Games in Teaching Turkish: A Meta -Thematic Analysis</i> Berrin GENÇ ERSOY	510-530
Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of Classroom Teachers' Attitudes towards Children's Literature in Terms of Various Variables</i> Muhammet SÖNMEZ, Mücahit DURMAZ, Abdurrahman Baki TOPÇAM, Fatih Çetin ÇETİNKAYA	531-542
Türkçe Eğitimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Doktora Tezlerindeki Eğilimler <i>Trends in Doctoral Dissertations Made Using Quantitative Research Methods in Turkish Education</i> Talat Tarık DEMİR	543-560

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Türkiye’de Yayımlanmış Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Kültürel Bir Analiz <i>A Cultural Analysis on Turkey published in Illustrated Children's Books</i> Hakan DEDEOĞLU, Nuri Barış İNCE, Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ	561-576
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Haber Bültenlerinde En Sık Kullanılan İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun Yer Alma Durumu <i>Appearance of The First Most Frequently Used 2000 Elements of Vocabulary in News Bulletins in The Textbooks of Turkish Courses in Middle Schools</i> Bülent Kahraman ÇOLAKOĞLU	577-588
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. Sınıf Kazanımlarının Değerlendirilmesi <i>An Evaluation of the 2019 Turkish Course Curricula 6th Grade Learning Outcomes</i> Serdar ARCAGÖK	589-602
Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması <i>A Narrative Inquiry on Individuals Lacking a Reading-Culture</i> Burcu ÇILDIR, İbadullah Hamza ERGÜN	603-621
Mülteci Öğrencilere Türkçe Okuma Yazma Öğretiminde Akran ve Veli Desteği ile İlgili Nitel Bir Çalışma <i>A Qualitative Study on Teaching Turkish Literacy to Refugee Students Supported by Peers and Parents</i> Züleyha ERTAN KANTOS	622-631
LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma <i>A Study on the Suitability of LGS Turkish Questions to Turkish Language Teaching Program</i> Mehrali CALP, Cansu ALPKAYA	632-654



Edebiyat ve Duygular: Öyküleyici Metinleri Anlamada Duyguların Rolü*

*Osman TURHAN***

*Fatma KARACA TURHAN****

Öz

Öyküleyici metin ve okur arasındaki etkileşimin duygusal boyutu, anlatı duyguları (empati, sempati, özdeşim, yoğunlaşma), değerlendirici duygular (estetik haz, estetik tatmin) ve biçimlendirici duygularla (duygu ve düşünce değişimleri, kişilik dönüşümü) açıklanmaktadır. Bu duygusal etkileşim, genellikle psikoloji ve bilişsel bilimler alanlarında incelenmektedir. Eğitim alanında yürütülen çalışmalarda, okuduğunu anlama sürecinde okur ve metin temelli duyguların rolü incelenmektedir. Buna göre okur öyküleyici bir metni ideal bir şekilde anlamak için metnin içerdiği duyguları ve duygusal unsurları kavramakta, analiz etmekte, yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Bu süreçte ön bilgileri, duyguları, düşünceleri ve deneyimleriyle metni anlamlandırmakta, metne yönelik kişisel/estetik tepkide bulunmaktadır. Bu yaklaşım ulusal ve uluslararası sınavlarda (PISA, PIRLS, NAEP) ve dil öğretim programlarında (Singapur, Güney Kore, ABD, Avustralya vb.) esas alınmaktadır. Bu sınavlarda ve programlarda okuduğunu anlama becerisiyle ilgili duygusal kazanım ve duygusal yeterliklere yer verilmektedir. Ancak 2006 sonrası Türkçe dersi öğretim programları bu noktada yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde Türkçe ders kitapları da (öyküleyici metin, okuma etkinlikleri) duygusal içerik, duygusal etkileşim ve duygusal becerilerin kullanımı açısından yetersizlik göstermektedir. Bu nedenle güncel Türkçe dersi öğretim programının ve Türkçe ders kitaplarının yapılandırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, öyküleyici metin, okuduğunu anlama, duygular, okumanın duygusal boyutu

Literature and Emotions: The Role of Emotions in Narrative Text Comprehension

Abstract

Emotional aspect of the interaction between narrative text and the reader is explained by narrative feelings (empathy, sympathy, identification, transportation), evaluative feelings (aesthetic pleasure, aesthetic satisfaction), and self-modifying feelings (emotion and idea changes, personality transformation). This emotional interaction is often studied in the fields of psychology and cognitive sciences. Educational studies examine the role of the reader and text-based emotions in reading comprehension process. Accordingly, to ideally understand a narrative text, the reader comprehends, analyses, interprets, and evaluates the emotions and emotional elements which the text included. In this process, the reader comprehends the text with his/her prior knowledge, feelings, thoughts, and experiences, and shows a personal/aesthetic response to it. National and international exams (PISA, PIRLS, NAEP) and language education programs (Singapore, South Korea, the USA, Australia, etc.) are based on this approach. Emotional achievements and competencies related to reading comprehension skills are included in these exams and programs. However, post-2006 Turkish education programs are insufficient in this regard. Similarly, Turkish textbooks (narrative text, reading activities) are inadequate in terms of

* Bu çalışmanın bir bölümü 18. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (12-14 Aralık 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, osmant@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4800-5786

*** Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, İstanbul, fkaraca@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9665-1032

emotional content, emotional interaction and the use of emotional skills. Therefore, the current Turkish education curriculum and Turkish textbooks should be re-structured.

Keywords: Literature, narrative text, emotions, reading comprehension, emotional aspect of reading

Giriş

Gerçek hayatın bir yorumu olan edebiyat (Oatley, 2012), kişinin hayatına anlam katmasına ve hayatında bir amaç belirlemesine, kendini ve hayatı sorgulamasına, gerçek hayatla ilgili bilgi edinmesine, aydınlanmasına, kişisel ve sosyal dinamikleri anlamasına, insanları anlamasına ve analiz etmesine, bireysel ve sosyal duyarlılık kazanmasına, sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmesine, kişisel problemleriyle başa çıkmasına yardımcı olmaktadır (Djikic ve Oatley, 2014; Gerrig, 1993; Kidd ve Castano, 2013; Mar ve Oatley, 2008; Mar, Oatley, Hirsh, Dela Paz ve Peterson, 2006; Oatley, 2011, 2012; Shirley, 1968). Bu nedenle geçmişten günümüze biçimsel ve anlamsal olarak değişim geçirmesine rağmen etki gücünü hiç kaybetmeden (Culp, 1985; Hakemulder, 2000) insanların hayatlarına dokunmaya devam etmektedir. Edebiyatın etki alanını bilişsel, sosyal ve psikolojik olarak sınıflamak mümkündür. Bu üç alanın ortak unsuru olan duyguların, edebiyat için ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çünkü pozitif bilimler için doğruluk ne kadar önemli ise edebiyat için de duygular o kadar önemlidir (Oatley, 2002). Edebiyatın merkezinde duygular vardır. Edebiyat, gerçek hayattan daha güvenli bir dünyada, duyguların daha iyi anlaşılacağı ilişkisel bağlamdan meydana gelmektedir. Bu doğrultuda insanların duyguları daha iyi anlamasını ve tecrübe etmesini sağlamaktadır (Oatley, 1999).

Okumanın Duygusal Etkisi

Öyküleyici metin, kurgudaki olaylar ve karakterler aracılığıyla okurda bazı duygular uyandırmakta ve bu duyguları farklı formlara dönüştürmektedir. Hissedilen duygular okuma eylemi bittikten sonra hemen kaybolmamaktadır. Kitabın kapağını kapattıktan sonra da varlığını uzun süre - saatlerce veya günlerce - devam ettirmektedir. Okur, eseri her hatırladığında, hissedilen duygular da tekrar ortaya çıkmaktadır (Mar, Oatley, Djikic ve Mullin, 2011). Bu duygusal sürecin ana unsurunu anlatı duyguları (empati, sempati, özdeşim, yoğunlaşma) oluşturmaktadır. Anlatı duygularına kapılan kişi, günlük kaygılarını ve hedeflerini bir kenara bırakıp karakterin arzu ve isteklerini kendisininmiş gibi algılamakta, karakterin hissettiği mutluluk, öfke, üzüntü vb. duyguları hissetmektedir (Oatley ve Johnson-Laird, 2014). Okumayı tamamladıktan sonra hikâyedeki duygusal durumları tekrar hatırlayıp çeşitli duygulara kapılmaktadır (Bower, Gilligan ve Monteiroi 1981; Oatley ve Duncan, 1992). Hikâyeye gösterilen duygusal tepkiler, gerçek hayata gösterilen duygusal tepkiler kadar yoğun, uzun ve kalıcı değildir. Bununla birlikte, gerçek hayat ve edebi eser anlık olarak birbirine benzer duygusal deneyimler yaşatmaktadır (Nabi ve Green, 2015).

Öyküleyici metin ve okur arasındaki etkileşimin duygusal boyutunu; değerlendirici duygular, anlatı duyguları ve biçimlendirici duygular oluşturmaktadır. Metnin yüzey yapısı ve biçimsel özellikleri ilgi, merak, hayranlık vb. hisler uyandırmaktadır (Kneepkens ve Zwaan, 1994; Miall ve Kuiken, 2002). Okur hissettiği bu duygulara dayanarak metni değerlendirmekte ve okumaya devam etme veya etmeme kararı vermektedir (Miall ve Kuiken, 2002; Wilson, 1956). Değerlendirici duygular, okurun metinde kendinden bir şeyler bulması ve kendini metne yakın hissetmesiyle, genel bir ifadeyle edebî bir eserin okuru tatmin edip etmediği ile ilgilidir. Anlatı duyguları, hikâyedeki olaylar ve karakterler tarafından harekete geçirilmektedir. Anlatı duyguları; yoğunlaşma, özdeşleşme, sempati ve empati olarak sınıflanmaktadır. Okurun hikâyenin çekimine kapılması, gerçek hayattan soyutlanması, zaman kavramını yitirmesi, tüm benliğiyle metne odaklanması yoğunlaşmayla alakalıdır (Green, 2004). Okur, hikâyede yaşanan olayları kendisi yaşıyormuş gibi algıladığında ve metni bu doğrultuda tecrübe edip yorumladığında özdeşleşmektedir (Cohen, 2001). Diğer taraftan hikâyedeki bir olay ve durumla (ölüm karşısında üzüntü, başarı karşısında mutluluk, tehlike karşısında endişe vb.) ilişkili olarak empati ve sempati duygularını hissedebilmektedir. Özdeşleşirken kendini karakter gibi görmektedir. Ancak sempati ve empati yaparken karakterden bağımsız bir kişidir. Bu noktada karakter için hissederken sempati, karakterle birlikte hissederken empati yapmaktadır (Coplan, 2004; Holland, 2009). Anlatı duyguları eş zamanlı olarak hissedilebildiği için bu duyguları birbirinden ayırmak oldukça güçtür

(Koopman, 2018). Ancak okur bu duyguları betimleyebildiği ve isimlendirebildiği için söz konusu duyguları bilinçsiz değil bilinçli bir şekilde hissetmektedir (Kuijpers, 2014). Öyküleyici bir metin, kalıplaşmış düşünme alışkanlıklarını değiştirecek ve farklı bakış açılarıyla tecrübe edilecek kurgusal dünyalar içermektedir (Dufrenne, 1973; Mar vd., 2011; Oatley, 2011). Bu nedenle biçimlendirici bir potansiyele sahiptir. Metnin okuru biçimlendirme şekli, okurun metni nasıl deneyimlediği ve metinle nasıl etkileşim kurduyuyla doğrudan alakalıdır (Djikic ve Oatley, 2014). Bu deneyim ve etkileşimin niteliğine göre okurun kişiliğinde, bilişsel ve duyuşsal değişimler meydana gelmektedir (Miall ve Kuiken, 2002; Richards, 2003; Ross, 1999). Değişimlerin merkezinde ise duygular yer almaktadır (Djikic, Oatley, Zoeterman, ve Peterson, 2009).

Okumanın duygusal etkisiyle ilgili kuramsal ve deneysel çalışmalar genellikle psikoloji ve bilişsel bilim alanlarında yürütülmektedir. Bu çalışmalar bilişsel empati, empatik tutum, zihin teorisi, sosyal davranışlar, ahlaki ve etik sorgulama, tutum ve algı değişimi, gerçek hayat algısı, ikna edicilik, bibliyoterapi, kötü alışkanlıklar vb. konular üzerine yürütülmektedir (Burt, 1972; Diekman, McDonald ve Gardner, 2000; Ebersole, 1974; Koopman, 2018; Shapiro ve Rucker, 2003; Shirley, 1968). Eğitimle ilişkili çalışmalar ise metindeki olayları ve durumları duygu, düşünce ve davranış bağlamında inceleme, duygulara yönelik kelime hazinesini geliştirme, metinde açıkça verilmiş duygusal bilgiyi fark etme ve anlama, metindeki maskelenmiş duyguları kavrama, metindeki duyguları betimleme ve duyguların yoğunluklarını değerlendirme, metinle duygusal olarak etkileşime geçme, anlatı duygularını hissetme vb. konular üzerine yapılandırılmaktadır (Black, Turner ve Bower, 1978; Coplan, 2004; Djikic vd., 2009; Kumschick vd., 2014; Oatley, 1995; Rall ve Harris, 2000; Saarni, 1999; Ripley ve Simpson, 2007).

Okuduğunu Anlama Sürecinde Duygular

Okuduğunu anlamada duygulardan bahsedebilmek için, okuma sürecinin okur merkezli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okur merkezli yaklaşımda, okurun edebî bir metne yüklediği anlam önemlidir (Chase ve Hynd, 1987; Rosenblatt, 1994). Metin ve okuru birbirinden ayırmayan bu yaklaşıma göre metin okura ayna tutmaktadır. Okurun düşünceleri, bakış açısı, tecrübeleri ve duyguları metnin yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (Cahill, 1996; Selden, Widdowson ve Brooker, 2017). Bu yaklaşımda okur, duygusal ve olgusal olarak metni analiz etmekte, metne anlam yüklemekte ve metni eleştirmektedir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004; Rosenblatt, 2013). Söz konusu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, anlama ve yorumlama sürecinde okurun duyguları işlevsel bir yere sahiptir (Mar vd., 2011). Ancak okuduğunu anlama modellerinde duygusal süreçler göz ardı edilmekte, bilişsel süreçlere odaklanılmaktadır (Kneepkens ve Zwaan, 1994). Öyle ki duygular en az incelenen unsur olmasına rağmen sıklıkla duyguların çok önemli olduğu ve araştırılması gerektiği ifade edilmektedir (Zembylas, 2005).

Okuduğunu anlama sürecinde, okur kaynaklı ve metin kaynaklı duygular etkileşime girmektedir (Marmolejo-Ramos ve Cevasco, 2014). Öncelikle okurun ruh hâli, metni anlama düzeyini etkilemektedir (Bohn-Gettler ve Rapp, 2011). Örneğin okur olumlu bir ruh hâlindeyse mutlu olayları, olumsuz bir ruh hâlindeyse üzücü olayları daha iyi hatırlayabilmekte veya anlayabilmektedir (Bower vd., 1981; Kneepkens ve Zwaan, 1994). Okur duygularını içeren içsel okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Örneğin okumayı daha çok seven ve okuma becerisine daha çok güvenen öğrencilerin okuma yeterliliği, diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Mullis, Martin, Foy, ve Hooper, 2017). Okur duygusal açıdan nitelikli edebî metinleri, diğer metinlere göre daha az zihinsel çabayla kavrayabilmektedir (Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993). Benzer şekilde bilgisel açıdan önemsiz ancak duygusal olarak ilgi çekici bulunduğu metinleri daha az çabayla, bilgisel açıdan önemli ancak duygusal olarak ilgi çekici bulmadığı metinleri ise daha çok çabayla kavrayabilmektedir (Kneepkens ve Zwaan, 1994; Wade vd., 1993). Ayrıca duygusal unsurlara sahip edebî bir metin, okur tarafından daha iyi anlaşılacaktır (Wassenburg, Beker, van den Broek, ve van der Schoot, 2015). Metin ve okur arasındaki duygusal etkileşim, okuma hızını da etkilemektedir. Okur, metinden duygusal olarak etkilendiğinde ilerleyen bölümlerde neler yaşanacağını öğrenmek için okumasını hızlandırabilmekte veya mevcut bölüme daha çok dikkat ettiği için okumasını yavaşlatabilmektedir (Dijkstra, Zwaan, Graesser ve Magliano, 1995).

Öyküleyici bir metni anlamada duygular önemli bir role sahiptir (Graesser ve Klettke, 2001). Hikâyedeki ana karakterin duygularını anlamak, okurun o karakterin eylemlerini ve düşüncelerini anlamasını ve tahmin etmesini sağlamaktadır (Miall, 1989). Diğer bir ifade ile karakterlerin duygularını anlamak metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Gygax, Garnham ve Oakhill, 2004). Okurun metni yeterli düzeyde anlayabilmesi için karakterlerin içinde bulunduğu duygusal durumu analiz edebilmesi ve karakterlerde meydana gelen duygusal değişimlerin farkına varabilmesi gerekmektedir. Hikâyenin içerdiği duygular, metnin tamamına yayılmış bilgileri birleştirmekte, bu bilgilere bir bağlam kazandırmakta, böylece anlamın oluşmasını sağlamaktadır (Vega, Leon ve Diaz, 1996). Okurun metindeki duygusal durumları fark etmesinde ve anlamasında ise anlatı duygularının (özümseme, empati vb.) işlevsel bir rolü bulunmaktadır (Gygax vd., 2004; Komeda, Kawasaki, Tsunemi ve Kusumi, 2009). Okur, kendi zihinsel dünyası ve başkalarının zihinsel dünyaları hakkındaki bilgilerini, karakterlerin duygularını anlamak ve bu doğrultuda bir sonuca varmak için kullanmaktadır (Mouw, Van Leijenhorst, Saab, Danel ve van den Broek, 2019). Diğer bir ifade ile okur, hikâyeye anlam vermek için kendi duygusal deneyimlerinden faydalanmaktadır (Kneepkens ve Zwaan, 1994). Sonuç olarak okumaya duygusal bir bağlamın katılması ve okurun metinle duygusal bir etkileşim kurması, okuma becerisini geliştirmektedir (Afzali, 2013; Davidson, 2006; Megalakaki, Ballenghein ve Baccino, 2019; Mouw vd., 2019).

Öyküleyici bir metni anlamak için kurgusal yapı (karakter, olay, yer ve zaman, tema vb.) ve okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında kullanılan çeşitli stratejiler (ön bilgileri kullanma, amaç belirleme, tahmin etme, planlama, izleme ve düzenleme, çıkarım yapma, özetleme, değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011). Bu stratejilerle ilgili olarak şema, sıralama, derecelendirme ve diyagramların kullanıldığı tekniklerle (karakter özellikleri, karakter haritası, karakter karşılaştırma, hikâye haritası, olay örgüsü profili, çözüm bulma, tahmin etme, amaç-sonuç, neden-sonuç, soru sorma vb.) hikâyedeki duygular, duygusal ilişkiler ve duygusal unsurlar incelenebilmektedir (Johnson, 2017). Soru sorma, diğer tekniklerin kullanılmasına aracılık eden işlevsel ve pratik bir tekniktir. Bu tekniğe öğretmenler sıklıkla başvurmakta, ders kitaplarında yaygın şekilde yer verilmektedir. Ayrıca okuma becerisinin ölçüldüğü ulusal ve uluslararası sınavların (PIRLS, PISA, NAEP vb.) soru tekniği üzerine yapılandırıldığı görülmektedir.

Soru sorma, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde ve ölçülmesinde kullanılan etkili bir tekniktir (Cerdán vd., 2009; Durkin, 1978). Anlama, okur ve metin arasındaki etkileşime dayanmaktadır (Tompkins, 2010). Bu nedenle iyi hazırlanmış anlama soruları, okurun metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmakta, okuyucunun kişisel deneyimlerinden faydalanmasına imkân vermektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Anlamanın gerçekleşebilmesi için öncelikle olaya ya da duruma dayalı bir metnin kurgusal unsurlarının (tema, olay örgüsü, zaman ve mekân, karakter) okur tarafından tespit edilmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu noktada diğer kurgu unsurlarıyla bağlantılı olarak karakterlerin hedefleri, duyguları, düşünceleri, motivasyonu, karşılaştığı problemleri çözme şekilleri incelenmelidir. Olayın anlaşılması için “Karakterler kimlerdir? Karakterlerin amacı nedir? Hikâyede yaşanan ana olaylar nelerdir? Karakterlerin karşılaştığı problemler nelerdir? Karakterler karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm üretmiştir?” gibi sorular sorulmaktadır. Ancak durumun anlaşılabilmesi için olaya dair soruların bir adım ötesine geçip “Karakter neden ailesine yalan söyledi? Bu durumda karakterin nasıl hissettiğini düşünüyorsunuz? Siz ailenize yalan söyleseydiniz nasıl hissederdiniz?” gibi duygu-düşünce temelli soruların sorulması gerekmektedir (Gunning, 2010). “Karakter oyunun sonunda nasıl hissetti? Karakterin neden böyle hissettiğini düşünüyorsunuz? Karakter hatasını telafi etmek için neler yapabilir?” gibi sorulara yaşça küçük öğrenciler; hedefleri, motivasyonları, duyguları, karakter özelliklerini anlamakta zorluk çektikleri için cevap vermekte zorlanabilmektedir. Karakterlerin düşüncelerini, hislerini ve motivasyonlarını kavrama becerisi, durumları birden fazla karakterin perspektifinden görme becerisi gibi bilişsel ve duygusal beceriler, 9 ile 11 yaşları arasında gelişim göstermektedir (Westby, 1999). İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yöneltilecek duygusal soruların niteliğinde ve zorluğunda bu duruma dikkat edilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve ölçmek için çeşitli taksonomiler bulunmaktadır. Bu taksonomilerin bazılarında okumanın duygusal boyutuna açıkça yer verilmektedir. Barrett'in

taksonomisinde; temel anlama, yeniden organize etme, çıkarım, değerlendirme, memnuniyet soruları bulunmaktadır (Clymer, 1968). Pearson ve Johnson'ın (1978) taksonomisi; cevabı metinde açıkça verilen, cevabı metinde ima edilen ve cevabı metnin içinde verilmeyen sorulardan oluşmaktadır. Applegate, Quinn ve Applegate'in (2002) sınıflandırmasında; basit anlama, düşük düzey çıkarım, yüksek düzey çıkarım, kişisel tepki düzeyleri mevcuttur. Day ve Park'ın (2005) taksonomisindeki sorular; basit anlama, yeniden organize etme, çıkarım, tahmin etme, değerlendirme, kişisel tepki olarak sınıflanmaktadır. Bu taksonomilerin soruları, düşük okuma becerisinden yüksek okuma becerisine, temel düzey anlamadan ileri düzey anlamaya doğru sıralanmaktadır. Söz konusu sıralamada odak nokta, metinden okura doğru ilerlemektedir. Özellikle son adımı oluşturan maddeler, okur ve metin etkileşiminin en kuvvetli olduğu, okurun metni anlamlandırırken ön bilgilerine ve deneyimlerine başvurduğu, metnin tüm içeriğine veya karakter, olay gibi belli bir bölümüne yönelik fikirlerini sunduğu ve duygusal tepkiler verdiği soruları içermektedir. Bu taksonomilere göre karakter özelinde sorulabilecek duygusal sorular -temel düzeyden ileri düzeye, metin odaklıdan okur odaklıya doğru- aşağıdaki gibi örneklendirebilir: Ana karakterin kişiliğini betimleyen kelimeler nelerdir? Ana karakter hikâyedeki ilk olayda nasıl hissetmiştir? Ana karakter, diğer karakterlere neden öyle davranmıştır? Ana karakter hikâyeye boyunca nasıl bir kişilik değişimi yaşamıştır? Ana karakterin geçirdiği değişimi gerçekçi buluyor musunuz? Ana karakter yerinde olsaydınız yaşadıklarınız sizi nasıl etkilerdi? Okuduğunuz hikâyenin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nelerdir?.

Ne sorusu genellikle hatırlama, kavrama gibi temel okuma becerisinin gelişimine; nasıl ve neden soruları ise ilişki, nedensel, çıkarımsal vb. daha ileri okuma becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Tartışma başlatıcı sorular ise öğrencilerin kişisel tepkilerini ifade etmelerine fırsat vermelidir. Çünkü kurgusal yapı bir hikâyenin iskeletini, öğrencilerin duygu ve düşünceleri ise kalbini oluşturmaktadır (Gunning, 2010). Özellikle estetik okuma sürecinde anlamı oluşturan okur olduğu için hazırlanan soruların okurun ön bilgilerine, deneyimlerine, duygularına ve düşüncelerine dayanması gerekmektedir (Rosenblatt, 1994, 2013). Estetik sorular, öğrencilerin hikâyenin içine girmesini, hikâyedeki olayları yeniden yaşamasını, hikâyedeki olaylarla gerçek hayattaki olaylar arasında ilişki kurmasını sağlamalıdır (Johnson, 2017). İçerik, karakter ve yazarla ilgili estetik sorular şu şekilde örneklendirilebilir: Hikâyeye üzerinizde nasıl bir izlenim bıraktı? Hikâyeyi genel olarak beğendiniz mi? Hikâyenin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir? Hikâyeye sizde hangi duyguları uyandırdı? Hikâyeyi okurken hangi duyguları hissettiniz? Hikâyeye bittikten sonra neler yaşanmış olabilir? Hikâyeyi okurken duygu değişimleri yaşadınız mı? Hikâyedeki hangi karakterlerden hoşlandınız veya hoşlanmadınız? Hikâyedeki karakterlerden hangisine daha çok benziyorsunuz? Hikâyeye duygusal açıdan sizi içine çektik mi yoksa kendinizi hikâyeye uzak mı hissettiniz? Hikâyeyi okurken anılarınız (kişilerle, olaylarla, duygularla vb. ilgili) canlandı mı? Hikâyede anlatılana benzer bir durum yaşadınız mı? Hikâyeye yazarının nasıl biri olduğunu düşünüyorsunuz? Yazarla konuşabilseydiniz ona ne söylemek isterdiniz? Eğer yazar siz olsaydınız, hikâyede nasıl değişimler yapardınız? Bu hikâyeye size hangi filmleri veya kitapları hatırlattı? Bu hikâyeyi başkalarına tavsiye eder miydiniz? Ne tür insanlar bu hikâyeden hoşlanır? (Johnson, 2017; Probst, 1988). Söz konusu estetik sorular, yönergeler eklenerek konuşma ve yazma etkinlikleri şeklinde yapılandırılabilir ve birbiriyle ilişkilendirilerek daha detaylı etkinlikler hâline getirilebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Duygular

Edebî okuma PIRLS'te (Progress in International Reading Literacy Study) okurun hikâyedeki olaylarla, zaman ve mekânla, eylemlerle, sonuçlarla, karakterlerle, atmosferle, duygularla ve düşüncelerle etkileşime girmesi olarak tanımlanmaktadır. Okur edebî bir metni anlayabilmek ve takdir edebilmek için duygularına ve deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bunun karşılığında edebî metin, okura henüz deneyimlemediği durumları ve duyguları keşfetme fırsatı sunmaktadır. PIRLS'te edebî metinler; bilgi, düşünce ve duyguların aktarım aracı olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ise temel anlama, alt düzey çıkarım, üst düzey çıkarım, eleştirme ve değerlendirme şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu beceri düzeyleri duygusal yeterlikler içermektedir. Bu yeterlikler hikâyede açıkça belirtilmiş olan karakter özelliklerini ve karakter kişiliğini anlama, karakterlerin eylemlerine gerekçe sunma, iki karakter arasındaki ilişkiyi tanımlama, karakterin motivasyon kaynağını anlama ve

zihinsel imgesini oluşturmak için kişisel deneyimlerden faydalanma, karakterin eylemlerine alternatif sunma, yaşanan olayların gerçekliğini sorgulama, okurun duygu ve düşüncelerini yazarın nasıl etkileyebileceğini değerlendirme şeklinde örneklendirilebilir. Görüleceği üzere bu becerilerdeki duygusal odak metinden okura doğru ilerlemektedir. PIRLS'e göre edebî okuma açısından üst düzeydeki okurlar; motivasyonları, duyguları ve karakter gelişimini açıklamak için olay örgüsünü ve karakter eylemlerini metnin tamamına dayanarak yorumlayabilmekte, metne dayanarak hikâyedeki duygulara yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilmekte, metin boyunca gelişen ve değişen karakter özelliklerini ve karakter duygularını yorumlayıp bütünleştirebilmektedir. Alt düzeydeki okurlar açıkça ifade edilen duyguları bağımsız bir şekilde tespit edebilmekte, fark edebilmekte ve yeniden üretebilmekte; ana karakterlerin özellikleri, duyguları ve motivasyonları hakkında basit çıkarımlar yapabilmektedir (Mullis vd., 2017; Mullis ve Martin, 2019).

NAEP'te (National Assessment of Educational Progress) edebî okumaya, okuduğunu anlamaya ve okura PIRLS'tekine benzer bir yaklaşım sergilenmektedir. Ancak NAEP'te edebî metinlerin ve okuma yeterliklerinin duygusal yapısına yönelik yapılan açıklamalar, PIRLS'e göre daha detaylıdır. Ayrıca PIRLS yalnızca dördüncü sınıf düzeyinde, NAEP ise dördüncü, sekizinci ve on ikinci sınıf düzeyinde okuma yeterliklerine sahiptir. Dördüncü sınıfta, karakterlerle ilgili basit çıkarımlar yapma (temel); karakterin rollerini, eylemlerini, duygularını ve motivasyonlarını analiz etme (yetkin); karakterin kişilik özellikleri, duyguları, motivasyonları ve eylemleri hakkında detaylı çıkarımda bulunma, karakterin bakış açısını fark etme ve karakterin motivasyonunu değerlendirme (ileri) şeklinde sıralanan duygusal yeterlikler bulunmaktadır. Sekizinci sınıfta, karakterin kişilik özellikleri, motivasyonları ve deneyimleriyle ilgili basit çıkarımlar yapma, karakterin motivasyonu hakkında yargıda bulunma ve bu yargıyı destekleme (temel); karakterlerin duygularıyla ilgili çıkarımda bulunma ve bu çıkarımı destekleme, karakterin motivasyonu ile ilgili metin içi ve metinler arası yargıda bulunma ve bu yargıyı destekleme (yetkin); metin içi ve metinler arası tematik bağlantılar kurma ve karakterin duyguları, motivasyonları ve deneyimleri hakkında çıkarımda bulunma (ileri) şeklinde sıralanan duygusal yeterlikler bulunmaktadır. On ikinci sınıftaki duygusal okuma yeterliği ise karakterin düşünceleri, eylemleri, duyguları ve motivasyonlarını betimleyebilmek ve açıklayabilmek için metin içi ve metinler arası bilgileri birleştirme ve temayı açıklama (yetkin) şeklindedir (Mazany, Pimentel, Orr ve Crovo, 2015).

PISA'da (Programme for International Student Assessment) edebî metnin yapısında ve okuma yeterliklerinde açık bir şekilde duygulara ve duygusal süreçlere değinilmemektedir. Ancak programda okumanın duygusal boyutuyla ilgili olarak okur özellikleri (ön bilgi, deneyim, tutum, iç motivasyon), etkileşimsel okuma, anlam kurma, kişisel tepki, estetik okuma vb. işlenmektedir (OECD, 2019).

Dil Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama ve Duygular

Modern eğitim yaklaşımlarında duygulara etkin ve işlevsel bir rol biçilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, duygular ve duygusal çıkarımlar okurun metni anlamasına ve tutarlı bir okuma süreci geçirmesine rehberlik etmektedir (Gygax, Tapiero ve Carruzzo, 2007). Bu yaklaşıma dayanan okuma sürecinde karakterlerin olaylara ve durumlara verdiği duygusal tepkiler, metindeki tutarlılığın ve metni anlamının önemli bir ögesi olarak görülmektedir (Graesser, Singer ve Tabasso, 1994). Yapılandırmacı yaklaşımda okuma, okur-metin etkileşimini içeren bir anlam oluşturma sürecidir. Bu anlam oluşturma sürecinde okurun ilgi, tutum, motivasyon, görüş, inanç, duygu gibi özellikleri aktif bir rol oynamaktadır (Yussof, Jamian, Roslan, Hamzah ve Kabilan, 2012). Okur ve hikâye arasındaki etkileşim, anlatı duyguları ve duygusal çıkarımlar yoluyla anlama sürecini etkilemektedir (Marmolejo-Ramos ve Cevasco, 2014). Dünyada ilköğretim düzeyindeki birçok dil öğretim programında okuma becerisi, söz konusu perspektif ve yaklaşıma dayandırılmaktadır. Bu programların bir kısmı aşağıda kısaca incelenmiştir. Bu programlara sahip olan ülkeler, PISA veya PIRLS sonuçlarına göre okuma becerisi açısından üst sıralarda yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Programda etkileşimsel okuma ve estetik okuma öne çıkarılmaktadır. Buna göre öğrenciler, kişisel, sosyal ve kültürel özellikleri doğrultusunda metni yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Ayrıca metne yönelik kişisel görüşlerini, estetik tepkilerini ve okuma deneyimlerini paylaşarak metinle sosyal etkileşime girmektedir. Programa göre öğrenciler kurgu

unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları (karakterlerin kişisel özellikleri, duyguları, düşünceleri, motivasyonları ve eylemleri, karakterin derinliği, karakterin değişimi ve gelişimi, karakterler ve olaylar arasındaki ilişkiler, karakterin hikâyeye etkisi, tepkiler ve çatışmalar, problemler ve çözümler, hikâyenin duygusal durumu vb.) bilişsel ve duygusal olmak üzere derinlemesine incelemektedir. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular (etkileşimsel okuma ve kişisel tepki verme) ve metin temelli duygular (karakterler ve olaylar aracılığıyla açığa çıkan duygular ve duygusal değişimler vb.) ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (CDE, 2013; NYSED, 2017).

Singapur dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Programda edebî okuma aracılığıyla öğrencilerin empati kurması, insanları ve dünyayı anlaması ve tanınması, evrensel düzeyde düşünmesi, eleştirel okur olması, yaratıcı bir şekilde anlam kurması, sosyal etkileşime girmesi, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmesi, yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanması amaçlanmaktadır. Programda edebî okuma, okur tepki kuramı üzerine temellendirilmektedir. Öğrenciler içerik, karakter ve yazara yönelik kişisel tepki ve beğenilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmekte, kurgusal metin ile kendi hayatı, diğer insanların yaşantıları ve toplum arasında kuvvetli ilişkiler kurmaktadır. Programa göre öğrenciler kurgu unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları (karakter, karakter oluşturma, karakter özellikleri, karakter gelişimi, karakter ilişkileri, çatışmalar ve tepkiler, hikâyenin duygusal durumu vb.) bilişsel ve duygusal olmak üzere derinlemesine incelemektedir. Ayrıca anlatı duygularını (empati, sempati, yoğunlaşma) da yaşamaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular ve metin temelli duygular ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (CPDD, 2010, 2019).

Güney Kore dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Programda edebî okuma aracılığıyla öğrencilerin anlam kurması, bireysel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan gelişim göstermesi, üst düzey bilişsel ve duyuşsal beceriler geliştirmesi, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesi, okumaya ilgi göstermesi ve okumaya karşı olumlu tutum sergilemesi, estetik duygular edinmesi ve estetik bir anlayış geliştirmesi beklenmektedir. Programda okur merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Buna göre öğrenciler içerik, karakter ve yazara yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmakta, beğenilerini ifade etmektedir. Ayrıca bu paylaşımlar aracılığıyla sosyal etkileşime girmektedir. Programda edebî okuma kazanımları; duygusal, sosyal, kültürel ve tarihi bir bağlamda, bilgi (edebiyatın doğası ve özellikleri, türleri ve üslupları, ulusal tarihi) ve beceri (içeriği anlama, değerlendirme ve eleştirme, eseri yaratıcı bir şekilde değiştirme, eser oluşturma) kategorilerinde yapılandırılmaktadır. Programa göre öğrenciler kurgu unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları (karakterin kişilik özellikleri, karakterin konuşmaları, eylemleri ve davranışları, karakterin psikolojik profili, karakter gelişimi ve değişimi, karakterler arası ilişkiler, karakterler ve olaylar arasındaki ilişkiler, çatışma ve tepkiler, problemler ve çözümler, hikâyedeki duygular ve duygusal durumlar vb.) bilişsel ve duygusal olmak üzere derinlemesine incelemektedir. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular ve metin temelli duygular ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (MEHRD, 2007)

Avustralya dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Bu alt beceri; edebiyat ve bağlam, edebiyat incelemesi, edebiyata yönelik kişisel tepki boyutlarından meydana gelmektedir. Öğrenciler edebiyat ve bağlam başlığında metindeki olayları, konuları ve karakterleri sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda öğrenmektedir. Edebiyata yönelik kişisel tepki başlığında, edebî metinler hakkında kişisel deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini açıklamayı ve bunları başkalarıyla tartışmayı öğrenmektedir. Edebiyat incelemesi başlığında, hikâyelerin, karakterlerin, ortamların ve deneyimlerin belirli edebî türlere nasıl yansıdığını, edebî türleri ve yazarın kullandığı teknikleri nasıl açıklayacaklarını, analiz edeceklerini ve tartışacaklarını öğrenmektedir. Okunacak çağdaş ve klasik eserlerin kültürel, sosyal ve estetik açıdan kalıcı bir değere sahip olmasına, öğrencilerin yaşamlarını ve deneyimlerini zenginleştirmesine, duygu oluşturma ve estetik amaçlar için kullanılmasına, öğrenciler tarafından da seçileceğine programda değinilmektedir. Okuma sürecinden zevk alınmasına ve edebiyat ile günlük yaşam arasında ilişki kurulmasına da vurgu yapılmaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular ve metin temelli duygular, yukarıda incelenen dil öğretim programlarındaki gibi ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir (ACARA, 2012).

Çek Cumhuriyeti dil öğretim programında, okuma becerisinin altında edebî okuma alt becerisine yer verilmektedir. Öğrenciler, edebî okuma aracılığıyla insanlığın ve toplumun sosyokültürel gelişimini anlamakta, kendilerini tanımakta, kendilerini çevreleyen dünyaya tepki vermekte, kendi duygularını yorumlamaktadır. Ayrıca, metinlerle kendileri arasında ilişki kurmayı, kendi özelliklerini fark etmeyi, yazarın sanatsal niyetini algılamayı, metin hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmektedir. Öğrenciler bu doğrultuda yaşamlarına anlam katacak, kendilerini olumlu şekilde etkileyecek deneyimler elde etmektedir. Programda edebî eserleri deneyimlemek, okuma deneyimlerini paylaşmak, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirmek, duygusal ve estetik algıyı geliştirmek amaçlanmaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında okur temelli duygular vurgulanırken metin temelli duygular vurgulanmamaktadır (Jerabek ve Tupy, 2007).

İrlanda dil öğretim programında, okuma becerisi alt başlıklara ayrılmamaktadır. Ancak bilgi ve zevk için okuma kazanımlarına yer verilmektedir. Edebî (zevk için) okumayla ilgili kazanımlar, bilişsel beceri ve duygusal-yaratıcı becerileri içermektedir. Bu beceriler aracılığıyla düşünme yeteneği, ilgiler ve tutumlar geliştirilmekte, metne yönelik kişisel tepki verilmektedir. Bilişsel beceriler; hikâyedeki karakterler, olaylar, durumlar vb. unsurları fark etme, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Duygusal-yaratıcı kazanımların içeriğini; okumaktan keyif alma, hikâyedeki karakterler, olaylar, durumlarla ilgili duygu ve düşünceleri açıklama, okuma deneyimlerini paylaşma ve paylaşmaktan keyif alma, okumaya ilgi duyma ve bu ilgiyi sürdürme, metinle etkileşim kurma, anlatı duygularını (özdeşleşme, empati vb.) tecrübe etme, duygusal deneyimler yaşama ve insanların duygu ve düşüncelerini anlama (zihin teorisi) oluşturmaktadır. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında, okur temelli duygular vurgulanırken metin temelli duygular vurgulanmamaktadır (NCCA, 1999, 2005).

Kanada dil öğretim programında, okuma becerisi alt başlıklara ayrılmamaktadır. Programda, edebî okuma aracılığıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanacağı, okumaya yönelik olumlu tutum geliştireceği, kendi hayatını keşfedip zenginleştireceği, yeni dünyaları ve deneyimleri keşfedeceği, okumaktan keyif alacağı belirtilmektedir. Programın okuduğunu anlama bölümünde, edebî ve bilgilendirici metinlere yönelik kazanımlar karışık bir şekilde işlenmektedir. Okuduğunu anlama kazanımları, bilişsel (anlama, çıkarım yapma, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) ve duygusal (öğrencinin duygu, düşünce ve tecrübelerine dayanarak bilişsel becerileri kullanması, metne yönelik kişisel tepkiler vermesi) süreçlerden meydana gelmektedir. Programın okuduğunu anlama kazanımlarında, okur temelli duygular vurgulanırken metin temelli duygular vurgulanmamaktadır. Ancak öğretmenlerin öğrencilere sorabileceği örnek sorularda, metin temelli duygulara da değinilmektedir (OME, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama ve Duygular

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2019 Türkçe dersi öğretim programının (MEB, 2019) ön bölümlerinde (öğretim programlarının amaçları, öğretim programlarının perspektifi, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları) öğrencilerin duygusal gelişimine dikkat edildiği belirtilmekte, öğrencilerin duygusal gelişiminin desteklenmesi üzerinde durulmaktadır. Programın Türkçe dersiyle ilgili bölümünde, okumanın duygusal boyutuyla ilgili bazı önemli ifadeler yer verilmektedir. Buna göre program, öğrencilerin okuma becerisini kullanarak bireysel ve sosyal yönden gelişmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Okuma kazanımları ise metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuduğundan hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, duygu ve düşüncelerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri amaçlanmıştır. Öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre okuma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı, ön bilgileri ve ilgileri dikkate alınmalı, gerçek hayatla ilişki kurmalarına imkân verilmeli, sınıf içi ve sınıf dışı anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmeleri teşvik edilmelidir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımına göre sorular, öğrencilerin eski ve yeni bilgilerini birleştirmeli ve öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkili olmalıdır. Bu ifadeler etkileşimsel okumaya ve okur tepki yaklaşımına işaret etmekte, öğrencinin kişisel özelliklerinin (duygu, düşünce vb.) ve deneyimlerinin okuduğunu anlama sürecinin bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Programda okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye edici metinlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiş, duygular

seçmeli bir tema olarak önerilmiştir. Ders kitaplarına öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek, edebî ve estetik değer taşıyan metinlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Programda okuduğunu anlama kazanımları, estetik amaçlı okuma ve bilgi edinme amaçlı okuma şeklinde bir ayrıma gidilmeden tek bir liste şeklinde verilmektedir. Söz konusu kazanımlar; kavrama, tahmin etme, ayırt etme, özetleme, yorumlama, karşılaştırma, çıkarım yapma, değerlendirme, tartışma şeklinde bilişsel beceriler üzerine temellendirilmektedir. Kazanımlarda metin temelli duygulara neredeyse hiç değinilmemiştir. Ancak metnin ana duygusunu belirleme, hikâye unsurlarını belirleme ve kahramanların kişilik özelliklerini belirleme kazanımları bu bağlamda değerlendirilebilir. Okur temelli duygulardan faydalanılmasına imkân tanıyan kazanımlar ise biraz daha fazladır. Söz konusu kazanımlar; metindeki durumlarla gerçek yaşantılar arasında ilişki kurma, metindeki olaylara ilişkin düşünceleri ifade etme, metne yönelik bakış açısı sunma, metinle ilgili soru sorma, metin içi ve metin dışı anlam kurma, yazarın bakış açısını belirleme, yazara yönelik yorum yapma, metinde ele alınan problemlere çözüm üretme şeklindedir. Farklı sınıf seviyelerinde yer alan okur ve metin temelli bu duygusal kazanımlar, hiyerarşik ve ilişkisel bir yapı sergilememektedir. Söz konusu kazanımlarda, karakterlerin kişilik özellikleri (duygu, tutum, ilgi, motivasyon vb.), karakter gelişimi ve değişimi, karakterin davranış ve eylemlerinin etkileri, olaylarla açığa çıkan tepkiler, çatışmalar ve problemler, hikâyenin duygusal durumu vb. diğer kurgu unsurlarıyla ilişkilendirilerek metin içi ve metinler arası boyutta, bilişsel becerilere ayrılarak (anlama, düşük düzey çıkarım, üst düzey çıkarım, değerlendirme) işlenmemektedir. Okuduğunu anlamada önemli bir rolü bulunan empati, sempati, özümseme gibi anlatı duygularından faydalanılmamaktadır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimleri doğrultusunda kişisel tepki vereceği, estetik ve duygusal içerikli okuma kazanımları hem nitelik hem de nicelik açısından sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle okuma kazanımları, programda benimsendiği ifade edilen okuma yaklaşımı ve perspektifiyle tam olarak bağdaşmamaktadır.

2019 Türkçe dersi öğretimi programı (TDÖP), yapılandırmacı yaklaşımı esas alan önceki programların duygusal yapısı üzerine temellendirilmiştir. Fakat önceki programlara göre bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Buna göre 2017 TDÖP'nin (MEB, 2017) temel felsefesinde “başkalarının duygularını anlama” şeklinde önemli bir beceriye yer verilmiştir. Bu beceri zihin teorisi kapsamına girmektedir ve okumanın kişiye kazandıracığı önemli bir beceri olarak görülmektedir. Yine 2017 TDÖP'nin temel felsefesinde, öğrencilerin duygusal gelişimi üzerinde “estetik duyarlılık” ve “estetik eğitimi” kapsamında detaylı bir şekilde durulmaktadır. Bu konular, estetik okuma ile yakından ilişkilidir. 2015 TDÖP'te (MEB, 2015) yer alan “öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler” okuma kazanımı, metin temelli duygulardan faydalanılmasına aracılık etmektedir. 2006 TDÖP'te (MEB, 2006) yer alan “kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar” ve “metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar” okuma kazanımları, metin ve okur temelli duygulardan faydalanılmasını sağlamaktadır. Ayrıca okuma kazanımlarıyla ilişkili olarak “kelime listeleme, karakterler bir arada, ya kahramanım olsaydı, canlanan hikâyeler, benim kahramanım, çözüm üretme, tamamlama” etkinlikleri hem okur hem metin temelli duyguları temel almaktadır. Programda yer alan okuma tekniklerinden “tahmin ederek okuma, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma” aracılığıyla okuduğunu anlama sürecinde duygulardan faydalanılmakta, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sağlanmaktadır. Okuma alışkanlığının kazandırılması bölümü için de benzer bir durum geçerlidir. Ayrıca bu bölümde, okurun karakter özelliklerine ve deneyimlerine vurgu yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümünde de okumanın duygusal boyutuna yönelik maddelere yer verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ilk program olan 2006 TDÖP, sonraki programlardan farklı olarak öğretmenler için başvuru kaynağıdır ve uygulama örnekleri içermektedir. Bu programdaki okuma becerisiyle ilgili birçok uygulama ve etkinlik, duygusal öğeler içermekte olup etkileşimsel okuma ve kişisel/estetik tepki verme bağlamında Türkçe derslerinde kullanılabilecek ölçüde işlevsel ve günceldir.

2006-2019 TDÖP'te öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek, edebî ve estetik değer taşıyan metinlerin ders kitaplarına alınması gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu kriter basmakalıp ve genel olmasına rağmen, öyküleyici metinlerin içerik açısından kuvvetli bir duygusal yapı sergilemesi gerektiğine işaret etmektedir. 2006 TDÖP'te kendinden sonraki programlardan farklı olarak

öğrencilerin ilgi alanlarına (içsel motivasyon) hitap edecek metinlerin seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. 2006'dan 2019'a doğru seçilecek metinlerin edebî nitelik ve estetik değer taşımaya, kişisel (duygusal) gelişimi desteklemesine yapılan vurgu azalmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler, duygusal içerik ve duygusal etkileşim bağlamında çoğunlukla olumsuz şekilde değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Bu eleştirilere göre metinlerdeki karakterler; durağan ve kapalıdır, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan yeterince geliştirilmemiştir, nitelikli bir rol model değildir, anlatı duygularını uyandırmamaktadır ve kalıplaşmış kişilik özellerine sahiptir (Aytan, Çalıcı ve Erdem, 2018; Çakır, 2013; Çeçen, 2015; Çinpolat, 2018; Doğan, 2019; Karagül ve Samur, 2017; Karagül, 2019; Saydam, 2019; Temizkan ve Atasoy, 2014; Yıldırım, 2011). Ayrıca öyküleyici metinlerin kurgusal yapısında çeşitli yetersizlikler de bulunmaktadır (Çoban ve Tabak, 2011). Kısaca ders kitaplarındaki metinler, çocukların duygusal etkileşim kurmasına yeterince olanak tanımamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlere yönelik söylemleri ise ulaşılan bu yargıyı dolaylı şekilde desteklemektedir. Öğretmenler metinlerin öğrencilerin gelişim düzeyine ve ilgi alanlarına uymadığını, duygu ve düşünce dünyalarına hitap etmediğini, öğrencilerde estetik ve edebî zevk uyandırmadığını düşünmekte olup metinlere karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir (Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Demir ve Sinan, 2016; Epçaçan ve Okçu, 2010; Güzelküçük, 2017; Kaya ve Kardaş, 2019; Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019; Saltık, 2018). Ortaokul öğrencileri ise metinlerin ilgi alanlarına uygun olmadığını, dikkatlerini çekmediğini, estetik zevk ve heyecan vermediğini, edebî açıdan zayıf olduğunu düşünmekte olup metinlere karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir (Aslan ve Doğu, 2016; Batur ve Özdiş, 2020; İşcan, Efendioğlu ve Ada, 2008; Şeker, 2019). Metinleri inceleyen bazı araştırmacılar ve görüş bildiren bazı öğrenciler, metinlerin duyuşsal açıdan kimi yeterliklere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak öğretmenler bu bağlamda ders kitaplarını yoğun bir şekilde eleştirmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri, duygusal beceri ve duygusal etkileşim açısından çoğunlukla olumsuz şekilde değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Buna göre okuma sonrası yapılan etkinlikler okuru değil metni merkeze almakta, okurun anlam kurmasına izin vermemekte ve okuru aktif duruma getirmemektedir. Günlük hayatla ilişkili olmayıp sıkıcı, tek düze ve birbirine benzer içeriklerle sahiptir. Bu etkinliklerin analiz, çıkarım ve değerlendirme süreçleri duyuşsal öğeleri (duygu, ilgi, tutum, motivasyon vb.) içermemektedir. Ayrıca öğrencilerin kişisel tepki (içeriğe, karaktere, yazara yönelik) vereceği bir yapı sergilememektedir (Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019; Durukan, 2011; Gün, 2012; Hüseyinzade, 2019; Şeker, 2019; Şen, 2020; Temizkan, 2016). Bunlara ek olarak hazırlık etkinliklerinin ilgi çekme ve ön bilgileri harekete geçirme açısından yetersiz olduğu görülmektedir (Çevik ve Güneş, 2017). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlere yönelik etkinlikler, hikâyenin derinlemesine irdelenmesine (problem çözme, duyguları çözümlenme, duygu ve düşünceleri açıklama vb.) olanak tanımamaktadır (Şen, 2020). Okuma etkinliklerinin çoğunlukla temel anlama ve basit çıkarım düzeyinde olması (Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Coşkun, 2013) karşılaşılan bu probleme gerekçe oluşturmaktadır. Sonuç olarak okuma etkinliklerinde etkileşimsel okuma ve kişisel/estetik tepkiler göz ardı edilmektedir. Ayrıca okuma etkinlikleri metnin derin yapısındaki duyguları ve duygusal akışı incelemeye ve değerlendirmeye sevk etmemektedir.

Daha önce değinildiği üzere Türkçe dersi öğretim programlarında, metin seçim kriterleri yüzeysel bir nitelikte göstermektedir ve okuma kazanımlarıyla okuma yaklaşımı arasında zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Sonuçları bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, söz konusu eksikliklerin Türkçe ders kitaplarına yansadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Edebiyat ve okur arasındaki etkileşimin özünü duygular oluşturmaktadır. İçsel motivasyona sahip her okur, öyküleyici bir metni okurken empati, sempati, özdeşleşme ve yoğunlaşma olarak bilinen anlatı duygularını hissetmeyi istemektedir. Metin ise okurun azalmayan duygusal beklentilerini tatmin etmeye çalışmaktadır. Her okurun beklentisi kendine özgüdür. Yine de bu beklentileri; üzüntü ve yalnızlık hissini azaltmak, heyecan yaşamak, can sıkıntısından kurtulmak, korkularla başa çıkmak, rahatlamak ve gevşemek, keyifli vakit geçirmek, psikolojik açıdan iyi hissetmek, sorunları unutmak,

gerçek hayattan kaçmak, kötü tecrübelerden uzaklaşmak şeklinde genellemek mümkündür. Hikâye, söz konusu beklentileri karşılamaya çalışırken farklı niteliğe ve yoğunluğa sahip duygularla okuru beslemektedir. Okur, beklentilerinin karşılanma durumunu ve hikâyenin sunduğu duyguları, takdir ve beğeni duyguları doğrultusunda değerlendirmektedir. Yaptığı değerlendirmeye göre okuma sürecini şekillendirmekte, metne yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemektedir. Okur sürecin sonunda etkili bir duygusal tecrübe yaşadıysa, bu tecrübe onu kişisel ve sosyal açıdan geliştirmekte ve değiştirmektedir. Edebiyat ve okur arasındaki duygusal etkileşimin bu boyutu, genellikle psikoloji (bilişsel psikoloji, klinik psikoloji vb.) ve bilişsel bilimler alanlarında incelenmektedir. Dil eğitimi alanında yapılan çalışmalarda ise okuduğunu anlama sürecinde duyguların rolü incelenmektedir.

Okuduğunu anlamanın duygusal boyutu, estetik okuma ve okur tepki kuramı olarak da adlandırılan okur merkezli yaklaşıma dayanmaktadır. Buna göre okur, edebî bir metne hem bilişsel hem de duygusal açıdan anlam vermeye çalışmaktadır. Okuduğunu anlama taksonomilerinin de gösterdiği üzere anlamlandırma, metinden başlayıp okura doğru ilerleyen bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcında bilişsel beceriler daha aktiftir. Ancak ilerleyen aşamalarda duygusal beceriler de yoğun bir şekilde sürece dahil olmaktadır. Anlamlandırma açısından öncelikle hikâye duygusal açıdan kavranmalı ve çözümlenmelidir. Hikâyenin duygusal yapısı, metnin düzeyi, zorluğu ve karmaşıklığına paralel olarak farklı formlarda okurun karşısına çıkmaktadır. Ancak temel olarak bu yapıyı; karakterlerin kişilik özellikleri, karakterlerin ilgileri ve motivasyonları, karakterlerin gelişimi ve değişimi, karakterlerin ilişkileri, olay örgüsündeki tepkiler ve çatışmalar, hikâyenin atmosferi ve duygusal durumu, hikâyenin ana duygusu, yazarın içeriği aktarım şekli ve kullandığı dil (ikna etmek, duygusal etki yaratmak vb.) oluşturmaktadır. Bu unsurların oluşturduğu duygusal örüntü, hikâyenin tutarlılık, bilgi vericilik, amaçlılık ölçütleri açısından metinsel niteliğini belirlemekte ve metnin ana hatlarını oluşturmaktadır. Sonraki aşamada yorumlama ve değerlendirme yapılırken okurun ön bilgileri, duyguları, düşünceleri, deneyimleri, ilgileri ve tutumları yoğun bir şekilde sürece katılmaktadır. Bu noktada okurun hikâyeyi tecrübe etmesi ve hikâyeye etkileşime girmesi, metin dışı (kendi hayatı, başkalarının hayatı vb.) anlamlı bağlantılar kurması, hikâyeye yönelik kişisel tepkilerini paylaşması ve tartışması, hikâyeye edebî ve estetik değer biçmesi gerekmektedir. Bu okuma yaklaşımıyla yürütülen okuma programları ve etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir. PIRLS, PISA ve NAEP gibi ulusal ve uluslararası sınavlarda okur ve metin temelli duygular, okuduğunu anlamanın önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Bu sınavlarda, okuduğunu anlama düzeyi belirlenirken öğrencinin öyküleyici bir metnin duygusal yapısını duyuşsal ve bilişsel işlemlerden geçirme becerisi de değerlendirilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Güney Kore, Avustralya, Çek Cumhuriyeti, İrlanda ve Kanada dil öğretim programlarında, edebî okuma yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde duygusal bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu dil öğretim programlarının tamamında okuduğunu anlama kazanımları, duyguların ifade edilmesine ve duygusal becerilerin kullanılmasına fırsat verecek şekilde etkileşimsel okuma ve kişisel tepki üzerine yapılandırılmaktadır. Diğer taraftan programların çoğunda edebî okuma kazanımları ayrı bir başlıkta hiyerarşik ve ilişkişel olarak listelenmektedir. Bu kazanımlarda öyküleyici bir metnin duygusal yapısı işlenmekte, kurgu unsurları bu doğrultuda kavranmakta, analiz edilmekte, yorumlanmakta ve değerlendirilmektedir. Söz konusu ülkelerin uluslararası sınavlarda okuduğunu anlama açısından yüksek yeterlik göstermesi, sahip oldukları dil öğretim programlarının etkisini gösteren önemli bir detaydır. 2019 Türkçe öğretim programı ise incelenen programların aksi bir niteliğe sahiptir. Her ne kadar programda okur merkezli yaklaşıma, etkileşimsel okumaya, kişisel tepkiye ve duygusal gelişime atıf yapılsa da okuma kazanımları bu niteliklere sahip değildir. Kısaca programda okur temelli duygular göz ardı edilmiştir. Diğer taraftan edebî okuma kazanımları, sınıf düzeyine göre hiyerarşik ve ilişkişel olarak hazırlanmamış, ayrı bir başlıkta listelenmemiştir. Edebî okumayla ilgili kısıtlı sayıdaki kazanımda ise öyküleyici metinlerin duygusal yapısı işlenmemiştir. Kısaca, programda metin temelli duygular da ihmal edilmiştir. 2006 ve 2019 yılları arasında hazırlanmış diğer programlar için de genel olarak benzer bir durum geçerlidir. Programların söz konusu yetersizliği Türkçe ders kitaplarına da yansımıştır. Buna göre ders kitaplarındaki öyküleyici metinler ve okuma etkinlikleri duygusal içerik, duygusal etkileşim ve duygusal becerilerin kullanımı açısından olumsuz yönde eleştirilmektedir. Öğretim programlarında ve ders kitaplarında karşılaşılan bu problemler, okuduğunu

anlama becerisinin gelişimi açısından ciddi bir engeldir. Bu problemlerin çözülebilmesi için aşağıdaki önerilerin uygulamaya konması gerekmektedir.

- Türkçe dersi öğretim programında edebî okuma/estetik okuma kazanımları şeklinde alt başlık oluşturulmalıdır. Bu başlıkta hem metin temelli (edebî yapı, kurgu unsurları) hem de okur temelli (kişisel tepki, estetik tepki) kazanımlara yer verilmeli, okur ve metin etkileşimi sağlanmalıdır. Kazanımlar yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal becerilerin kullanılmasını sağlamalıdır. Bunun için çalışma kapsamında incelenen okuduğunu anlama taksonomileri referans alınmalıdır. Kazanımlar ilişkisel ve hiyerarşik bir şekilde kolaydan zora doğru (örn. karakterlerin hissettiği duygularını belirleme > karakterin psikolojik durumunu tahlil etme) hazırlanmalıdır. Öğrencinin metin ile kendi hayatı, başkalarının yaşamı ve dünyanın geri kalanı arasında anlamlı bağlantılar (örn. gerçek sosyal durumlar ile karakterin davranışını ilişkilendirme) kurmasına fırsat vermelidir. Estetik zevk ve metinle etkileşim açısından önemli bir öge olan anlatı duygularını (empati, sempati, özdeşleşme) içermelidir. Anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından kazanımlara yönelik rehber niteliğinde soru ve yönerge kalıplarına yer verilmelidir. Önerilen okuma kazanımları, Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde uygulamaya konmalıdır. Etkinliklerde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, kişisel/estetik tepki vereceği soru ve yönergelere özellikle yer verilmelidir. Okuma etkinlikleri öğrencilerin kendine yönelteceği, özerk bir şekilde cevaplayacağı estetik soruları da içermelidir.
- Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin sağlaması gereken nitelikler değiştirilmeli ve geliştirilmelidir. Mevcut Türkçe dersi öğretim programındaki metin seçim ölçütlerinde edebî ve estetik değere, duygu ve düşünce dünyasının gelişimine yüzeysel bir şekilde değinilmektedir. Bu doğrultuda öncelikle seçilecek öyküleyici metinlerin öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasına, yaş düzeyine, ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uygun olması vurgulanmalıdır. Bu noktada ders kitabını hazırlayanların; okuma ilgisi ve tutumu, çocuk ve ergen gelişimi, gelişim psikolojisi alanında yürütülen bilimsel araştırmaları ve hazırlanan bilimsel kaynakları referans göstererek metin seçmesi beklenmelidir. Seçilecek öyküleyici metinler için anlamsal derinlik, anlamsal açıklık, metinlerarasılık, anlamının gerçekleşmesi için gerekli ön bilgi, kültürel düzey ve deneyim şeklinde yaş ve sınıf düzeylerini esas alan ölçütlerin eklenmesi gerekmektedir. Seçilecek metinlerin kurgu unsurları (karakter, olay örgüsü vb.) açısından sahip olması gereken nitelikler (örn. ana karakter; çocukların özdeşim kurmasına imkân sağlayacak, olay örgüsü boyunca bilişsel ve duyuşsal olarak tutarlı bir değişim gösterecek, açık ve devingen olacak vb.) paylaşılmalıdır. Seçilecek metinler, Türk ve dünya kültürüne, insan yaşamına dair yeni ve farklı bilgiler, duygular ve deneyimler kazandıracak çeşitlilikte olmalı, klasik ve çağdaş yazını dengeli bir şekilde temsil etmelidir. Son olarak öğrencilere mümkün olduğunca fazla okuma seçeneği sunulmalıdır. Bu doğrultuda öğretim programında benimsendiği ifade edilen tematik ve metinler arası okuma yaklaşımına dayanarak ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerle ilişkili okuma önerilerine yer verilmelidir. Ayrıca serbest okuma metinleri için de öğrencilere alternatif metinler sunulmalıdır. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) bu öyküleyici metinlerin -ek okuma materyallerinin- sunumu için işlevsel bir platformdur. Okuma önerisinde bulunma ve seçim şansı verme, öğrencilerin iç motivasyonunu (ilgi, istek, tutum vb.) arttıracak önemli uygulamalardır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci ve ikinci yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afzali, K. (2013). The role of emotions in reading literary texts: Fact or fiction?. *The Iranian EFL Journal*, 9(1), 412-426.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174-180.
- Aslan, C. ve Doğu, Y. (2016). Öğrencilerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 1-30.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2012). *Australian curriculum: English*. Sydney.
- Aytan, T., Çalıcı, M. A. ve Erdem, A. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 634-652.
- Batur, Z. ve Özdil, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin ders kitaplarına ilişkin görüşleri: Ders kitabı tasarımları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 141-173.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Black, J. B., Turner, T. J., & Bower, G. H. (1979). Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(2), 187-198.
- Bohn-Gettler, C. M., & Rapp, D. N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 562-577.
- Bower, G. H., Gilligan, S. G., & Monteiro, K. P. (1981). Selectivity of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4), 451-473.
- Bozkurt, B. Ü., 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(9), 295-313.
- Burt, L. N. (1972). *Bibliotherapy: Effect of group reading and discussion on attitudes of adult inmates in two correctional institutions. Final report*. Washington, D.C.: National Center for Educational Research and Development.
- Cahill, M. (1996). Reader-response criticism and the allegorizing reader. *Theological Studies*, 57(1), 89-96.
- California Department of Education (CDE). (2013). *California Common Core State Standards: English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. California: CDE Press.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.
- Chase, N. D., & Hynd, C. R. (1987). Reader response: An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*, 30(6), 530-540.
- Clymer, T. (1968). What is reading?: Some current concepts. In H.M.Robinson (Ed.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education* (pp. 7-29). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşça giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 255-272.

- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 22-43.
- Culp, M. B. (1985). Literature's influence on young adult attitudes, values, and behavior, 1975 and 1984. *The English Journal*, 74(8), 31-35.
- Curriculum Planning & Development Division (CPDD). (2010). *English language syllabus, 2010: Primary & secondary (express/normal [academic])*. Singapore: Ministry of Education.
- Curriculum Planning & Development Division (CPDD). (2019). *Literature in English teaching and learning syllabus lower and upper secondary express course normal (academic) course*. Singapore: Ministry of Education.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çeçen, M. A. (2015). Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. Duygu, U. ve Ahmet, B. (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a Armağan* içinde (ss.211-228). Ankara: Pegem.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çinpolat, E. (2018). Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özellikleri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1016-1040.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Davidson, D. (2006). The role of basic, self-conscious and self-conscious evaluative emotions in children's memory and understanding of emotion. *Motivation and Emotion*, 30, 237-247.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine bir değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1324-1342.
- Diekman, A. B., Gardner, W. L., & McDonald, M. (2000). Love means never having to be careful: The relationship between reading romance novels and safe sex behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 179-188.
- Dijkstra, K., Zwaan, R. A., Graesser, A. C., & Magliano, J. P. (1995). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, 23(1-2), 139-157.
- Djicic, M., & Oatley, K. (2014). The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 498.
- Djicic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., & Peterson, J. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21, 24-29
- Doğan, B. K. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuğa görelilik unsurları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dufrenne, M. (1973). *The phenomenology of aesthetic experience*. Northwestern University Press.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.
- Ebersole, P. (1974). Impact of literary works upon college students. *Psychological Reports*, 34, 1127-1130.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.

- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University.
- Graesser, A. C., & Klettke, B. (2001). Agency, plot, and a structural affect theory of literary story comprehension. In D. Schram and G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp. 57-69). Amsterdam: John Benjamins.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Tabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395
- Green, M. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247-266.
- Gunning, T. A. (2010). *Creating literacy instruction for all students*. New York: Pearson Education
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güzelküçük, M. D. (2017). *8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, öğretim programına uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri (Kırşehir İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gygax, P., Garnham, A., & Oakhill, J. (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions?. *Language and Cognitive Processes*, 19(5), 613-639.
- Gygax, P., Tapiero, I., & Carruzzo, E. (2007). Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-pace reading paradigm provide?. *Discourse Processes*, 44(1), 33-50.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: Benjamins.
- Holland, N. N. (2009). *Literature and the brain*. Cambridge, Mass.: PsyArt Foundation.
- Hüseyinzade, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki öykülere okur merkezli kuramla bir bakış (Fatih Erdoğan hikâyesi örneği)*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşcan, A., Efendioğlu, S. ve Ada, Ş. (2008). Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 59-76.
- Jerabek, J., & Tupy, J. (Ed.). (2007). *The framework educational programme for basic education*. Prague: Ministry of Education Youth and Sport Czech Republic.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karagül, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki karakter geliştirme yollarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 293-303.
- Karagül, S., & Samur, A. Ö. İ. (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 336-352.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.
- Kneepkens, L. J., & Zwaan, R. A. (1994). Emotion and cognition in literary understanding. *Poetics*, 23, 125-138.
- Komeda, H., Kawasaki, M., Tsunemi, K., & Kusumi, T. (2009). Differences between estimating protagonists' emotions and evaluating readers' emotions in narrative comprehension. *Cognition and Emotion*, 23(1), 135-151.
- Koopman, E. M. (2018). Does originality evoke understanding? The relation between literary reading and empathy. *Review of General Psychology*, 22(2), 169-177.
- Kuijpers, M. M. (2014). *Absorbing stories: The effects of textual devices on absorption and evaluative responses* (Unpublished PhD thesis). Utrecht University
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein R., & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.

- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818-833.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Marmolejo-Ramos, F., & Cevasco, J. (2014). Text comprehension as a problem solving situation. *Universitas Psychologica*, 13(2), 725-743.
- Mazany, T., Pimentel, S., Orr, C. S., & Crovo, M. (2015). *Reading framework for the 2015 national assessment of educational progress*. Washington, DC: US Department of Education.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Megalakaki, O., Ballenghein, U., & Baccino, T. (2019). Effects of valence and emotional intensity on the comprehension and memorization of texts. *Frontiers in Psychology*, 10, 179.
- Miall, D. S. (1989). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3, 55-78.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Ministry of Education and Human Resources Development (MEHRD). (2007). *Korean language curriculum*. Korea: Ministry of Education.
- Mouw, J. M., Van Leijenhorst, L., Saab, N., Danel, M. S., & van den Broek, P. (2019). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 66-81.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Boston College Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Boston College Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center
- Mutlu, H. H., Sügümlü, Ü., & Çinpölat, E. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Nabi, R. L., & Green, M. C. (2015). The role of a narrative's emotional flow in promoting persuasive outcomes. *Media Psychology*, 18(2), 137-162.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (1999). *Primary school curriculum: Introduction*. Dublin: Stationery Office.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2005). *Primary school curriculum - English: Additional support*. Dublin: Stationery Office.
- New York State Education Department (NYSED). (2017). *New York State P-12 common core learning standards for English language arts and literacy*. New York: NYSED Press.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23(1-2), 53-74.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101-117.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Oatley, K. (2012). *The passionate muse: Exploring emotion in stories*. New York: Oxford University Press.
- Oatley, K., & Duncan, E. (1992). Incidents of emotion in daily life. In K.T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (pp. 250-293). Chichester, UK: Wiley.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-140.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education (OME). (2006). *The Ontario curriculum, Grades 1–8: Language (revised)*. Toronto, ON: Author.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Probst, R. E. (1988). Dialogue with a text. *The English Journal*, 77(1), 32-38.
- Rall, J., & Harris, P. L. (2000). In Cinderella's slippers? Story comprehension from the protagonist's point of view. *Developmental Psychology*, 36(2), 202-208.
- Richards, I. A. (2003). *Principles of literary criticism*. London: Routledge.
- Ripley, K. & Simpson, K. (2007). *First Steps to Emotional Literacy: A programme for children in the Foundation Stage & Key Stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: A David Fulton.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.
- Ross, C. S. (1999). Finding without seeking: The information encounter in the context of reading for pleasure. *Information Processing and Management*, 35, 783-799.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Saydam, T. (2019). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2017). *A reader's guide to contemporary literary theory*. London: Routledge.
- Shapiro, J., & Rucker, L. (2003). Can poetry make better doctors? Teaching the humanities and arts to medical students and residents at the University of California, Irvine, College of Medicine. *Academic Medicine*, 78(10), 953-957.
- Shirley, F. L. (1968). The influence of reading concepts, attitudes, and behavior. *Literacy Research and Instruction*, 8(2), 50-57.
- Şeker, Z. C. (2019). Examination of attitudes of secondary school students towards Turkish course activities. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 64-78.
- Şen, E. (2020). A review on the activities and questions related to text type and structure in the secondary school Turkish textbooks. *Elementary Education Online*, 19(2), 580-594.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Pearson.
- Vega, M., Leon, I., & Diaz, J. M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition and Emotion*, 10, 303-321.

- Wade, S. E., Schraw, G., Buxton, W. M., & Hayes, M. T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 92-114.
- Wassenburg, S. I., Beker, K., van den Broek, P., & van der Schoot, M. (2015). Children's comprehension monitoring of multiple situational dimensions of a narrative. *Reading and Writing*, 28(8), 1203-1232.
- Westby, C. E. (1999). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 154-223). Boston: Allyn & Bacon.
- Wilson, R. N. (1956). Literary experience and personality. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15(1), 47-57.
- Yıldırım, D. (2011). 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocukların duyuşsal gelişimlerine uygunluğu. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (Hazırlayanlar: V. Doğan Günay, Özden Fidan, Betül Çetin, Funda Yıldız). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 165-175.
- Yusuf, Y. M., Jamian, A. R., Roslan, S., Hamzah, Z., & Kabilan, M. K. (2012). Enhancing reading comprehension through cognitive and graphic strategies: A constructivism approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 151-160.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A post modern enactment*. Greenwich: IAP.

Extended Abstract

Introduction

Our minds are much more concerned with social life than has previously been thought. Literature is a form of social life and we, as humans, are built to work in the social world and enjoy it (Oatley, 2012). Literature helps individuals set an objective in their lives and attach meaning to them, question themselves and their own lives, understand personal and social dynamics, analyse people around them, gain sensitivity on social and individual terms, and deal with personal problems. Therefore, regardless of the changes on its form and semantics over ages, the power of literature to affect people's lives has still been preserved (Culp, 1985; Hakemulder, 2000). Emotions form the essence of interaction between literature and readers. To literature, emotion is, as truth is to science (Oatley, 2002).

Emotional Aspect of Reading

Emotional aspect of the interaction between literature and the reader is explained by evaluative feelings (e.g., aesthetic pleasure, aesthetic satisfaction), narrative feelings (i.e., empathy, sympathy, identification, transportation/absorption), and self-modifying feelings (e.g., emotion and idea changes, personality transformation) (Miall & Kuiken, 2002). Evaluative feelings are related to the reader's personal attachment to the text, and in general terms whether the literary work satisfies the reader. Narrative feelings are triggered by the events and the characters in a narrative, and are classified as empathy, sympathy, identification, transportation/absorption. Those facts that the reader is attracted to the text, is disconnected from real life, has lost the concept of time, and has focused truly and fully to the text all fall within the scope of transformation/absorption (Green, 2004). The other feeling, "identification, is an imaginative process through which an audience member assumes the identity, goals, and perspective of a character" (Cohen, 2001). Sympathy and empathy can be experienced related to an event described in a narrative (i.e., happiness for success, etc.). When identifying, the reader assumes the identity of a character. However, in sympathy (feel for) and empathy (feel with), s/he is independent (Coplan, 2004; Holland, 2009). A narrative can include fictional worlds which can change stereotyped thoughts, and which can be experienced from different perspectives. Therefore, it has a formative potential. The way in which the reader is formed by the text directly relates to how the reader experiences and interacts with the text (Djikic & Oatley, 2014). According to the nature of this experience and interaction, personality of the reader changes emotionally and cognitively (Miall & Kuiken, 2002; Richards, 2003; Ross, 1999). In the centre of these changes, emotions are found (Djikic, Oatley, Zoeterman, & Peterson, 2009).

Emotions in Reading Comprehension Process

Language education examines the emotional aspect of literature-reader interaction on reading comprehension grounds. The emotional dimension of reading comprehension is based on a reader-centred approach, also known as aesthetic reading and reader-response theory. According to this approach, the reader tries to make sense of a literary text both cognitively and emotionally. As the taxonomies of reading comprehension illustrate, meaning is a process that begins from the text and progresses towards the reader. At the beginning of this phase, cognitive skills are more active, and emotional skills are deeply involved in the later stages. The narrative must first be comprehended and analysed emotionally in terms of interpretation. In various ways, the emotional structure of the narrative expresses itself in conjunction with the level of difficulty and complexity of the text. This framework, however, consists primarily of the personality traits of the characters, character motives and motivations, the creation and development of the characters, the relationships of the characters, the reactions and conflicts in the plot, the atmosphere and emotional state of the story, the main emotion of the story, the way the author conveys the content and the language s/he uses. In terms of consistency, informative, purposefulness requirements, the emotional pattern created by these elements defines the textual quality of the story and forms the main lines of the narrative. In the next stage, the reader's prior knowledge, feelings, thoughts, experiences, interests and attitudes are intensely involved in the process when interpreting and evaluating. The reader is expected to experience and engage with the story at this point, make connections outside of the text (own life, others' lives, etc.), express and discuss his/her personal reactions to the story, and literally and aesthetically appreciate the story.

Emotions in the Reading Comprehension Examinations

Reading programs and activities carried out in reader-centred approach strengthen the abilities of students to understand reading. The reader and text-based emotions are seen as a significant aspect of reading comprehension in national and international examinations such as PIRLS, PISA and NAEP. In these tests, the capacity of a student to process the emotional content of a narrative text through emotional and cognitive processes is often tested when assessing the degree of reading comprehension.

Reading Comprehension and Emotions in Language Teaching Programs

In accordance with the constructivist approach in the USA, Singapore, South Korea, Australia, Czech Republic, Ireland and Canada language teaching programs, literary reading is handled as an emotional process. In these programs, improvements in reading comprehension are structured on interactional reading and personal response in a way that enables feelings to be expressed and emotional abilities to be used. Literary reading achievements, on the other hand, are classified hierarchically and relationally in most of these programs under a separate title. The emotional structure of a narrative text is processed in these achievements, and the components of fiction are grasped, analysed, interpreted and evaluated accordingly. A significant detail that illustrates the impact of their language teaching systems is the high ranking of these countries in terms of reading comprehension in international exams.

Reading Comprehension and Emotions in Turkish Language Program

2019 Turkish language education program is contrary to these programs. Although the program refers to a reader-centred approach, interactional reading, personal reaction and emotional development, there are no such characteristics for reading achievements. In short, reader-based emotions are ignored in the program. At the same time, literary reading achievements are not prepared hierarchically and relationally according to class level and are not described in a separate title. In the limited number of attainments related to literary reading, the emotional structure of the narrative texts is not covered. In short, text-based emotions are also ignored in the program. For other programs prepared between 2006 and 2019, a similar situation usually applies. In the Turkish textbooks, this inadequacy of the programs is also reflected. Consequently, in terms of emotional

content, emotional engagement, and use of emotional abilities, narrative texts and reading activities in textbooks are criticized negatively. These concerns encountered in teaching programs and textbooks are a significant barrier to the growth of comprehension skills in reading.

As a conclusion to our study, we had some suggestions for Turkish language program in terms of achievements, activities, and probing questions. We also offered some ideas for the texts to be included to Turkish textbooks that text selecting criteria should be revised in a way to enhance students' emotional world. And lastly, students should be introduced several books from which they can choose independently.



Öğrenen Derlemlerinin Dil Öğretiminde Kullanımı Üzerine Kuramsal Tartışmalar*

*Anna GOLYNSKAIA***
*Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA****

Öz

Derlem, belli bir dili veya dil değişkesini temsil edebilmek amacıyla, yazılı ve/veya sözlü dil kullanımlarını dengeli ve katmanlı örnekleme yoluyla derleyip temel dilbilimsel çözümlenmelerle birlikte elektronik ortamlarda sunan kaynaklardır. Bu çalışmanın amacı, öğrenen derlemlerinin dil öğretiminde kullanımı üzerine farklı yaklaşımları incelemek ve mevcut öğrenen derlemlerini çeşitli ölçütler bakımından değerlendirerek araştırmacılara kuramsal bir çerçeve sunmaktır. Ayrıca dil öğretiminde dünyada uzun yıllardır yararlanılan öğrenen derlemlerinden Türkçe öğretiminde de yararlanılması için bir farkındalık oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda derlem, derlem dil bilimi, derlem türleri ve öğrenen derlemleriyle ilgili alan yazın taraması yapılmış, öğrenen derlemlerinin dil öğretiminin hangi aşamasında nasıl kullanıldığıyla ilgili saptamalar ortaya konulmuştur. Öğrenen derlemlerinin genellikle aradil çözümlenmelerinde, derslerde kullanılacak ders kitabı, dil bilgisi kitabı, sözlük gibi kaynakların hazırlanmasında, dil öğrenenlerin hedef dilin kullanım örneklerini inceleme çalışmalarında, öğretimin müfredat oluşturma ve ölçme-değerlendirme aşamalarında, özel amaçlı dil öğretimi ve akademik amaçlı dil öğretimi çalışmalarında kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Derlem, derlem dilbilimi, öğrenen derlemleri, dil öğretimi

Theoretical Discussions on the Use of Learner Corpora in Language Teaching

Abstract

Corpora are electronically stored and processed collections of written and/or spoken language data compiled by means of balanced and layered sampling and representing a specific language or language variety. The purpose of this study is to examine different approaches to the use of learner corpora in language teaching and to present a theoretical framework to researchers by evaluating existing learner corpora in terms of various criteria. Learner corpora have long been used in the field of language instruction; therefore, the present study also aims at raising awareness of the use of learner corpora in teaching Turkish language as well. To attain this objective, literature review of corpus, corpus linguistics, corpus types, and learner corpora was made and the ways that learner corpora were used in each stage of language teaching were described. It was determined that learner corpora were usually used in interlanguage analysis, during the preparation of reference materials such as textbooks, grammar books and dictionaries, in studies examining the learners' use of the target language, in the process of curriculum design and language testing and assessment, as well as LSP and LAP.

Keywords: Corpus, corpus linguistics, learner corpora, language teaching

* Bu makale, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya danışmanlığında yürütülen "İleri Düzey Türkçe Öğrencilerinin Dilbilimsel Yeterlilikleri: Derlem Tabanlı Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı, İstanbul, anna201188@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6921-8110

*** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, fbolukbas@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1592-4885

Giriş

Derlem dilbilim, dil değışkeleri ile dil kullanımının deneysel incelemelerini kolaylaştıran ve diğer yöntemlere göre genellenebilirlik ve geçerliliği daha yüksek olan bulguları ortaya koyan bir araştırma yöntemidir. Derlem dilbilim kapsamında yapılan araştırmaların birtakım ortak hedefleri ile özellikleri bulunmaktadır. Biber, Conrad ve Reppen (1998:4), bu özellikleri şöyle sıralamaktadır: (I) Deneyseldirler, doğal metinlerdeki gerçek kullanım örüntülerini incelerler. (II) Doğal dil kullanımlarını örnekleyen metinlerin büyük bir koleksiyonu olarak tanımlanabilen derlemin çözümlmesine dayanırlar. (III) Çözümlleme sürecinde geniş ölçüde bilgisayar teknolojilerinden yararlanırlar. (IV) Hem nicel hem de nitel çözümlleme tekniklerini kullanırlar.

Derlem dilbilim teriminin ilk kez Aarts ve Meijs (1984) tarafından yayınlanan “Corpus Linguistics: Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research” adlı çalışmada geçtiği kabul edilmektedir. Ancak Aarts bu terimi 1980 yılında da kullandığını, ayrıca bu adlandırmanın çok başarılı olmadığını dile getirmektedir. Aarts, derlem dilbilimden “başlıca araştırma aracı ile veri kaynağının adını taşıyan garip bir disiplin” olarak bahsetmektedir (Taylor, 2008: 179).

Alanyazında derlem dilbilim bir araç, yöntem, metodoloji, metodolojik yaklaşım, disiplin, teori, teorik yaklaşım, (teorik veya metodolojik) paradigma veya bunların karışımı olarak değerdendirilmektedir. Leech (1992: 106)’e göre “bilgisayar temelli derlem dilbilim, sadece dili incelemek için ortaya çıkan yeni bir metodoloji değil, aynı zamanda yeni bir araştırma girişimi ve konuya ışık tutan yeni bir felsefi yaklaşımdır”.

Stubbs (1993: 23-24) derlemi sadece dilbilimsel bir çözümlleme aracı değil, dilbilim kuramında önemli bir kavram olarak tanımlar. Stubbs (2001: 243), derlem dilbilimle fen bilimleri arasında bir paralel çizerek şunları dile getirir: “Jeologlar, doğrudan gözlemlenemeyen süreçlerle ilgilenirler, çünkü inceledikleri malzemeler uzun zaman dilimleri içinde meydana gelir. Derlem dilbilimciler de tıpkı jeologlar gibi doğrudan gözlemlenemeyen süreçlerle ilgilenirler, çünkü derlemler de birçok farklı konuşmacı ve yazarın uzun zaman dilimleri içinde gerçekleşen dil kullanımı örneklerinden oluşur.

Teubert (2005:2) derlem dilbilimi, “dil çalışmaları için teorik bir yaklaşım” olarak değerdendirir. Teubert (2005: 4)’e göre, derlem dilbilim kendi başına bir yöntem değildir; derlem verilerinin işlenmesi ve çözümlenmesinde birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Derlem dilbilim daha ziyade, belli ilkelere göre söylemden alınarak derlenen gerçek dilsel veriler ile çalışılması gerektiğini iddia eden bir yaklaşımdır.

Thompson ve Hunston (2006: 8) derlem dilbilimin “dile yönelik herhangi bir teorik yaklaşıma göre ayarlanabilen bir metodoloji” olduğu fikrini savunur. McEnery ve Wilson (2001: 2) derlem dilbilimin, “dilbilimin belli bir alanı olmaktan ziyade neredeyse bütün dilbilimsel alanlarda kullanılabilecek bir metodoloji” olduğu üzerinde durur. McEnery, Xiao ve Tono (2006: 7-8) ise derlem dilbilimi “Derlemin dil çalışmalarına ve dil öğretimine nasıl uygulanabileceğini gösteren yöntemler ve ilkeler sistemi.” olarak tanımlayarak derlem dilbilimin kesinlikle teorik bir statüye sahip olduğunun altını çizer.

Derlem dilbilimi eleştiren ve “standart bilimsel yöntemlerinden yararlanarak dil hakkında daha fazla şey öğrenebileceğimizi” iddia eden Chomsky (2004: 97) de derlem dilbilimi bir yöntem olarak değerdendirir. Teubert ve Krishnamurthy (2007) ise derlem dilbilimi, Saussure ve Chomsky’nin “dil (langue) dilbilimi” ne karşı koyarak “söz (parole) dilbilimi” olarak betimler.

Aksan (2011: 339)’a göre, derlem dilbilim, bir dili konuşanların ve yazarların kullandıkları dilin sözvarlığını ve dilbilgisi olanaklarını nasıl kullandıkları sorusuna cevap vermeyi amaçlamaktadır. Bu sorunun cevabı, dil kullanımını örnekleyen yazılı ve sözlü metinlerin toplamı olan derlemin oluşturulmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğrenen derlemlerinin dil öğretiminde kullanımı üzerine farklı yaklaşımları incelemek ve mevcut öğrenen derlemlerini çeşitli ölçütler bakımından değerdendirerek araştırmacılara kuramsal bir çerçeve sunmaktır. Ayrıca dil öğretiminde dünyada uzun yıllardır yararlanılan öğrenen derlemlerinden Türkçe öğretiminde de yararlanılması için bir farkındalık oluşturmaktır. Kuramsal olarak planlanan bu çalışmada doğrudan raporlaştırmaya gidilmiştir.

Derlem ve Derlem Türleri

Derlem, belli bir dili veya dil değişkesini temsil edebilmek amacıyla, belli bir zaman aralığında yazılı ve/veya sözlü dil kullanımlarını coğrafi bölge, yazar/konuşan özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim vb.) ve iletişim ortamlarının alan ve türlerine göre dengeli ve katmanlı örnekleme yoluyla derleyip ayrıntılı veri bilgisi ve temel dilbilimsel çözümlenmelerle birlikte elektronik ortamlarda sunan kaynaklardır (Biber, Conrad ve Reppen (1998), Gries (2009), McEnery ve Hardie (2012); Akt. Ruhi, Aksan ve Aksan, 2014: 264).

Oluşturulma amaçlarına ve oluşturulma yöntemlerine göre farklı derlem türleri bulunmaktadır. Günümüzde mevcut olan derlem türleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Örnekleme Derlemi: Örnekleme derlemi, belirli bir dilin belli bir zaman dilimindeki “anlık görünümü”dür (Örn. Brown Derlemi). Örnekleme derleminin başlıca amacı, bir dilin ve dil değişkesinin standart özelliklerini genel kullanımındaki benzer oranda yansıtmaktır. Bir dilin tüm özelliklerini sergileyen örnekleme derlemi, referans derlemi olarak adlandırılır. Referans derlemi en az 100 milyon kelime içerir ve bir toplulukta kullanılan tüm metin türlerini (yazılı, sözlü, kamuya ait, özel, bilgilendirici, kurgu vs.) kapsar (Tognini Bonelli, 2010: 20).

2. Kıyaslanabilir Derlemler: İki veya daha fazla derlem, aynı tasarım ölçütleri üzerine kurulduğunda veya benzer boyutta olduğunda, kıyaslanabilir nitelikte olur. Bunlara kıyaslanabilir derlemler denir. 1961’de yayımlanan belgelerden oluşan Brown Derlemi ile 1978’de tamamlanan Lancaster-Oslo-Bergen (LOB) Derlemi kıyaslanabilir derlemlere örnek olarak verilebilir.

3. Genel ve Özel Derlemler: Genel derlemler tek bir metin türü, konu alanı veya kesite ait olmayan metinlerden oluşur (Örn. British National Corpus). Özel derlemler ise bir dili bir bütün olarak temsil etmeyi amaçlamayan, dilin sadece belli bir kesimini temsil eden derlemlerdir (Örn. MICASE – Michigan Sözlü Akademik İngilizce Derlemi) (Lee, 2010: 114).

4. Yazılı ve Sözlü Derlemler: Yazılı derlemler belirli bir dilin yazılı metinlerinin bir araya getirilmesiyle oluşur (Örn. BEC – İş İngilizcesi Derlemi). Yazılı derlem oluşturmanın, sözlü derlem oluşturmaya göre daha kolay olduğuna dair yaygın bir inanç vardır. Bu kısmen doğru olsa da yazılı derlem oluşturmanın metinleri seçme, ihtiyaç duyulan metinlere erişim sağlama ve metinleri bilgisayarca okunur hâle getirme gibi birçok zorluğu bulunmaktadır (Nelson, 2010: 53).

Sözlü derlemler, bir dilin türlü kullanım alanlarında ses kayıtlarıyla elde edilmiş konuşmaların yazıya aktarılması ile oluşturulur (Örn. CANCODE – Cambridge ve Nottingham İngilizce Söylem Derlemi) (Akın, 2015: 6). Sözlü derlemler, yazılı derlemlere kıyasla daha küçük olur ve bu nedenle bazı sözcük birim ve kelime öbeklerinin yazılı derlemlerdekiyle aynı oranda tekrarlanmasını sağlayamaz. Bunun dışında sözlü söylemin çözümlenmesi tonlama, jest ve söylem yapısı gibi metin ötesi özelliklere dikkat etmeyi gerektirir, dolayısıyla da sırf yazılı derlemin analizinde başvurulan sıklığa dayalı tekniklerin aracılığıyla sözlü derlemlerin analizi yapılamaz (Adolph ve Knight, 2010: 53).

5. Artzamanlı / Tarihî ve Monitör Derlemler: Artzamanlı derlem, farklı dönemlere ait metinler içeren bir derlem olup dildeki gelişimi veya değişimi incelemek için kullanılır (Örn. Helsinki Derlemi) (Lee, 2010: 113). Monitör derlemde ise sürekli olarak yeni içerik eklenerek ve bu içerik durağan bir nitelik taşıyan referans derlemi ile karşılaştırılarak dil değişiminin takip edilmesi amaçlanır (Walter, 2010: 430).

6. İki Dilli ve Çok Dilli Derlemler: İki dilli ve çok dilli derlemler başlangıçta bilgisayar dilbiliminin asıl hedefi olan makine çevirisinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiştir. Biri diğerinin çevirisi olan iki tek dilli derlemden oluşan derleme paralel derlem denir. En çok bilinen paralel derlem, Kanada’nın resmi dilleri olan İngilizce ve Fransızca olarak yayınlanan Kanada Parlamentosu tartışmalarından oluşan Kanada Hansard Derlemi’dir (Tognini Bonelli, 2010: 23).

Aston (1999) iki dilli ve çok dilli derlemleri aşağıdaki başlıklar altında incelemektedir (Akt. Lee, 2010: 119):

Tablo 1.
İki Dilli ve Çok Dilli Derlemler

Derlem Türü	A Dili	B Dili
Kıyaslanabilir (çok dilli) derlemler	Özel derlem	Aynı tasarıma sahip özel derlem
Tek yönlü paralel derlemler	Özel derlem A1	A dilindeki metinlerin çevirisi B1
İki yönlü paralel derlemler	Özel derlem A2 B1 çevirileri	A1 ile aynı tasarımı olan özel derlem B2 A1 çevirileri

7. Ayrıştırılmış / Ağaç Yapılı Derlemler: Ayrıştırılmış, biçimbirimsel ve sözdizimsel etiketlerle işaretlenen derlemlerdir. Böyle derlemler için bütün bir derlemin tamamen ve tutarlı bir şekilde etiketlenildiğinin kontrol edilmesi zor olduğundan genellikle küçük boyutlu olmaları tercih edilir (Agan ve Diri, 2016: 1). Ağaç yapılı ilk derlemlerden biri, LPC (Lancaster Ayrıştırılmış Derlemi)'dir.

8. Çoklu Ortam Derlemleri: Çoklu ortam derlemleri, orijinal ses veya video kayıtları ile senkronize edilmiş transkripsiyonlara sahip olan derlemlerdir (Örn. SBCSAE – Santa Barbara Amerikan İngilizcesi Derlemi). Bu, derlem araştırmacılarının ve sıradan kullanıcıların prozodi, jestler, bakışlar, aralık vb. gibi söylemin işitsel ve görsel öğelerine erişmelerine izin verir (Lee, 2010: 114-115).

9. Pedagojik Derlemler: Pedagojik derlemler, öğrencilerin çeşitli kanallar aracılığıyla maruz kaldığı veya maruz kalması muhtemel olduğu sözlü ile yazılı dilin büyük ve temsil gücü yüksek olan örneğidir (Örn. ELISA, SACODEYL ve BACKBONE derlemleri). Bu derlemler, öğrencilerin sınıf içinde veya kendi kendilerine çalışmalarını esnasında karşılaşabilecekleri veya teknoloji destekli iletişim sırasında rastlayabilecekleri yazılı ve sözlü metinleri içerir (Chambers, 2015: 447-448).

10. Gelişimsel Dil Derlemleri: Gelişimsel dil derlemleri, çeşitli gelişim aşamalarında bulunan ve bir dilin anadili konuşucusu olan çocukların ürettiği metinlerden oluşan derlemlere verilen isimdir. CHILDES veritabanı ve Wales Politeknik Derlemi (POW), gelişimsel dil derlemlerine örnek olarak verilebilir (Lee, 2010: 116).

Derlem türlerinden bir diğeri de bu makalenin konusu olan öğrenen derlemleridir. Bu makalede dil öğreniminde öğrenen derlemlerinden nasıl yararlanılabileceği irdelendiği için, “öğrenen derlemleri” konusu ayrı bir başlık altında incelenecektir.

Öğrenen Derlemleri

Teknolojideki ilerlemelere paralel olarak gelişen bilgisayar destekli öğrenen derlemleri, “ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimine yönelik belirli bir amaç için belirli tasarım ölçütlerine göre bir araya getirilen hedef dile ait özgün metin verilerinin elektronik koleksiyonları” olarak tanımlanmaktadır (Granger, 2002: 7).

Günümüze kadar dil öğretiminin en çok ilgi gören boyutları; hedef dili tanımlama, eğitim-öğretim (görev, izlenec, müfredat, öğretim yöntemleri vb.) ortamları ve öğrenen özellikleri (güdü, öğrenme stilleri, tutum vb.) ile ilgili konular olmuştur. Öğrenen dili ise gerek araştırmacılar gerekse eğitimciler tarafından hep göz ardı edilmiştir (Mark, 1998: 84). Öğrenen dilinin, derlem dilbiliminkine benzer yöntemlerle incelenebileceği fikri ilk öğrenen derlemi oluşturulmadan çok daha önce ortaya çıkmıştır. 1980’li yıllarda ilk olarak Yunoven (1989), Cornu&Delahaye (1987) ve Huebner (1983, 1985) gibi araştırmalarda dil öğrenenlerin yaptığı yanlışların çözümlemesi ve sınıflandırması üzerinde durulmaya başlanmıştır. Sözü geçen bu araştırmalar küçük, kâğıt tabanlı öğrenen derlemleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Akt. McEnery, Brezina, Gablasova ve Banerjee, 2019: 77).

Bilgisayar öncesi dönemde öğrenenlerden gelen veriye az başvurulmasının başlıca sebebi, bu tür verilerin toplanması ve çözümlenmesinin çok zaman ve emek istemesiydi. Günümüz teknolojileri ise çok miktarda veriyi toplayıp bilgisayarda depolamaya ve bu verileri otomatik veya yarı otomatik şekilde çözümlemeye imkân tanımaktadır. Bilgisayar destekli ilk öğrenen derlemi olan International Corpus of Learner English (Uluslararası İngilizce Öğrenen Derlemi) 2002 yılında CD-ROM olarak

Öğrenen Derlemlerinin Dil Öğretiminde Kullanımı Üzerine Kuramsal Tartışmalar

yayınlanmıştır. Farklı dilleri (Bulgarca, Çince, Çekçe, Felemenkçe, Fince, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Japonca, Norveççe, Lehçe, Rusça, İspanyolca, İsveççe, Tsvanaca, Türkçe) konuşan, İngilizceye orta ve ileri düzeyde hâkim olan öğrencilerin ortaya koyduğu tartışma türündeki yazılardan oluşan derlemin birinci sürümü, yaklaşık 2 milyon sözcük içermektedir. 2009'da çıkan derlemin ikinci sürümüne dâhili bağımlı dizin oluşturma programı eklenmiştir.

Tono (2003: 800)'ya göre öğrenen derlemi hazırlamada kullanılacak tasarım ölçütleri dille ilgili olanlar, görevle ilgili olanlar ve öğrenenle ilgili olanlar olmak üzere üç başlık altında toplanabilmektedir:

Tablo 2.

Öğrenen Derlemi Hazırlamada Kullanılacak Tasarım Ölçütleri

Dille İlgili Olanlar	Görevle İlgili Olanlar	Öğrenenle İlgili Olanlar
B biçim (yazılı/sözlü)	Veri toplama (kesitsel/boylamsal)	İçsel-Bilişsel (yaş/bilişsel tarz)
Tür (mektup/günlük/kurgu/deneme)	Çıktı (hazırlıksız/hazırlıklı)	İçsel-Duygusal (güdü/tutum)
Anlatım biçimi (öyküleme/tartışma)	Referans kullanımı (sözlük/kaynak metin)	Birinci dil artalanı
Konu (genel/serbest zaman vb.)	Süre kısıtlılığı (sabit/serbest/ev ödevi)	İkinci dil ortamı (ikinci dil/yabancı dil)/ İkinci dil yeterliği (standart test sonucu)

Öğrenen derlemleri, sıklık taraması ve dökümü gibi temel çözümlerlerin yanı sıra, gelişmiş veri çözümlerini de olanaklı kılan çeşitli yazılımlar ile çözümlenerek farklı anadili artalanlarından gelen öğrencilerin aradıl özelliklerini ortaya koymaktadır (Can, 2009: 19). Öğrenenlerden elde edilen veriler, metin dışı bilgiler (dil/görev/öğrenen değişkenleri), transkripsiyon düzeyi (yazım) ve etiketleme düzeyi (cümle sınırlarını belirleme, sözcükbirimleştirme, sözcük türü etiketleme, başsözcükleştirme, ögelere ayırma, semantik etiketleme, söylemsel etiketleme, hata etiketleme, prozodi etiketlemesi, gönderimsel etiketleme) göz önünde bulundurularak işlenmektedir (Tono, 2003: 801).

Öğrenen derlemleri, tek dilli/iki dilli, genel/mesleki, eşzamanlı/artzamanlı, yazılı/sözlü olmak üzere dört başlık altında incelenebilmektedir (Granger, 2002: 9). Bunun dışında öğrenen derlemleri küresel /yerel, ticari amaçlı/akademik amaçlı, büyük ölçekli /küçük ölçekli, İngilizce olan / İngilizce olmayan, ileri zamanda pedagojik amaçlı kullanılacak olanlar/hemen öğrencilerin kullanımına sunulanlar, aynı ana dili konuşan öğrencilerle ana dilleri farklı olan öğrencilerden elde edilen verilerden oluşan derlemler gibi gruplara ayrılmaktadır (Granger, 2008: 260-262; Gilquin, 2015: 12-15).

Öğrenen Derlemi Araştırmaları

Öğrenen derlemi araştırmaları, ikinci dil ya da yabancı dil kullanımını ortaya koyan derlemlerin üzerine yapılan araştırmalardır (McEnery vd., 2019: 76). 1980'li yılların sonunda ortaya çıkan öğrenen derlemi araştırmaları, derlem dilbilim ve ikinci/yabancı dil araştırmaları olmak üzere birbirinden bağımsız olarak gelişen iki alanın arasında önemli bir köprü vazifesini üstlenmiştir. Öğrenen derlemi araştırmaları ne yeni bir dilbilim alanı ne de yeni bir dil kuramıdır; kullandığı veri türü onu dile olan yaklaşımları değiştirecek kadar etkili bir yöntem hâline getirmiştir (Granger, 2002: 4). Meunier (2016: 476) öğrenen derlemi araştırmalarının temel amaçlarını şu şekilde özetlemiştir: a. Kesitsel ve boylamsal yaklaşımlar aracılığıyla öğrenenlerin dil kullanımını ve dilsel gelişimlerini tanımlamak. b. İkinci dil edinim süreçlerine ışık tutmak. c. Pedagojik materyalleri ve veriye dayalı öğrenme etkinliklerini geliştirmek.

Genel derlem dilbilimde olduğu gibi öğrenen derlemi araştırmalarında da derleme dayalı (corpus-informed), derlem temelli (corpus-based) ve derlem çıkışlı (corpus-driven) olmak üzere üç

yaklaşımdan bahsedilebilir. Derleme dayalı araştırmalarda derlem, araştırmacının sezgilerini doğrulamak veya belli bir dilbilimsel özelliğin var olduğunu kanıtlamak için kullanılan başlıca başvuru kaynağı olarak karşımıza çıkar. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar derlem verilerine doğrudan erişim sağlamadan derlemde elden edilen verilerle meta düzeyde çalışır. Derlem temelli araştırmalarda derlemlerin ortaya çıkmasından önceki varsayım ve kuramların doğrulanması veya çürütülmesi hedeflenir. Bunun yanı sıra “derlem temelli” ifadesinin derlem üzerine kurulan tüm çalışmaları betimlemek için geniş anlamda da kullanıldığı görülür. Tümevarımsal bir niteliğe sahip olan derlem çıkışlı araştırmalar ise mevcut varsayımları sınamaktan ziyade araştırmacının yeni sorular sorması ve elindeki verileri değerlendirip bir sonuca varması için imkân tanır (Callies, 2015: 36).

Callies (2015: 36)’e göre, günümüzde öğrenen derlemi araştırmalarının çoğu derlem temelli, nicel, kesitsel ve karşılaştırmalıdır. Öğrenen derlemleri, karşılaştırmalı aradil analizi ve bilgisayar destekli hata çözümlemesi gibi metodolojik yaklaşımlarda kullanılmaktadır.

Karşılaştırmalı aradil analizi iki tür karşılaştırma içerir. Ana dili konuşucuları ile ana dili konuşucusu olmayanların dil kullanımlarının karşılaştırması, öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım örneklerindeki hataları tespit etmeye ve bazı kelime, ifade ve yapıların ana dili konuşucularındakiyle kıyasla daha az veya daha çok temsil edilmelerinin nedenlerini araştırmaya olanak sağlar. Bazı dilbilimciler aradilin başlı başına incelenmesi gereken bir konu olup ana dili ile karşılaştırılmaması gerektiği fikrini savunarak bu tür bir karşılaştırmaya karşı çıkar (Granger, 2002: 12). Bunun dışında, karşılaştırmalı aradil analizi farklı ana dili artalanlarından gelen öğrenenlerin aradillerinin karşılaştırılarak incelenmesini mümkün kılar. Böyle bir karşılaştırma hangi aradil özelliklerinin farklı öğrenen gruplarında bulunarak gelişimsel bir nitelik taşıdığını, hangilerinin ise aynı uyruğa sahip belli bir öğrenen grubuna ait olup o grubun ana diline bağlı geliştiğini ortaya koyar (Granger, 2002: 13).

Bilgisayar destekli hata çözümlemesi, belli bir hata etiketleme sistemine göre etiketlenmiş öğrenen derlemini gerektirir. Hata etiketleme sistemleri dilbilimsel kategorilerinin üzerine kurulu olup biçim, dilbilgisi, sözcük düzlemi, kesit, tarz, sözcük, sözcüksel dilbilgisi ve noktalama kategorilerine göre sınıflandırılmış hataların taksonomisini içerir. Ancak geleneksel hata çözümlemesi yönteminde olduğu gibi bilgisayar destekli hata çözümlemesinde de bazı sorunlar ve sınırlamalar mevcuttur. Birinci olarak, bu yöntem öğrenenlerin dil kullanımını bir bütün olarak değerlendirmeyi, başka bir deyişle hataların üzerine odaklanarak hatalı olmayan kullanımları göz ardı eder. Oysaki öğrenen dilinin özelliklerine ışık tutması açısından hatalı olmayan kullanımlar hatalar kadar bilgilendirici olabilir. İkinci olarak, hataların ölçünlü dil kullanımından bir sapma olduğunu varsayarsak ölçünlü kullanımın nasıl tanımlanabildiği (Örneğin hangi dil değişkesinin temel alınacağı, sadece dilbilgisel doğruluğun mu yoksa edimsel uygunluğunun mu göz önünde bulundurulacağı, yazılı dilin normlarının mı yoksa sözlü dilin normlarının mı standart olarak değerlendirileceği, vb.) sorunu ortaya çıkar. Üçüncü sınırlılık ise örtülü hataların saptanmasının zorluğu konusundadır. Açık hataların ölçünlü dilden bir sapma olduğu çıplak gözle görülürken örtülü hatalar ilk bakışta doğru gelen ama öğrenenin yüklediği anlamdan farklı bir anlam ifade eden bir nitelikte olur. Sonuç olarak sistematik yapılan ve öğrenenin belli bir alandaki yetersizliğinden kaynaklanan hatalarla dikkatsizlikten kaynaklanan yazım yanlışların ayırt edilmesi güçleşir. Zira öğrenen hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan bilgi eksikliğinden kaynaklanan hatalar ile dikkatsizlikten kaynaklanan yanlışlar arasında ayırım yapmak son derece zordur (Callies, 2015: 40-41).

Öğrenen Derlemlerinin Dil Öğretiminde Kullanımı

Öğrenen derlemlerinin dil eğitimine katkısı çoğunlukla dolaylı olarak gerçekleşir (Stubbs, 2004: 11). Bu tür derlemler daha ileriki zamanlarda kullanılmak üzere akademisyenler ya da yayıncılar tarafından oluşturulur. Ayrıca derlem verilerini sağlayan kitleyle bu verilerden yararlanan kitle farklıdır (Granger, 2015: 486).

Granger (2002) öğrenen derlemlerinin dil eğitimine dönük potansiyel kullanım alanlarını ders izlencesi oluşturma, ders materyali geliştirme ve ders içi etkinlikleri hazırlama olarak sıralar. Meunier (2016) öğrenen derlemlerini gramer kitapları, öğrenen sözlükleri ve diğer yazılı öğretim materyalleri ve ölçme - değerlendirme için birer girdi olarak değerlendirir. Nesselhauf (2006) ise öğrenen derlemlerinin yabancı öğrencilerce üretilen anlatım örneklerinde hedef dile ait olmayan unsurların

tespit edilmesi ve ikinci dil edinim sürecinin incelenmesi amacıyla kullanılabilceğini, ayrıca veri güdümlü öğrenme çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin temelini oluşturabileceğini ifade eder.

Öğrenen derlemleri üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkarak öğrenen derlemlerinin Türkçe öğretiminde kullanım amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenen derlemleri aradil çözümlemelerinde kullanılır. Öğrenen derlemleri farklı yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek ve anadillere sahip olan öğrencilerin aradil özelliklerine ışık tutar. Selinker (1972) tarafından öne sürülen aradil (interlanguage) terimi, amaç dil ile ana dili arasındaki etkileşimin zihinde gerçekleşme sürecinin bir ürünü olarak tanımlanır. Aradilin en önemli özelliklerinden biri fosilleşmedir. Fosilleşme, dil öğrenenlerin amaç dili erken yaşta ya da uzun süredir öğreniyor olmalarına rağmen aradillerinde belli başlı dilbilimsel birimleri, kural ve alt sistemleri muhafaza etmeleri durumudur. İkinci dil edinimi ve yabancı dil eğitimi çalışmaları açısından bakıldığında, öğrencilerin aradil verilerinin toplanması ve çözümlenmesi iki açıdan önemlidir. Birincisi aradil araştırmaları ikinci dil edinim sürecinin, onu etkileyen etmenlerin ve aradilin zihinsel simgelenmesinin daha iyi anlaşılabilmesine katkıda bulunur; ikinci olarak da yabancı dil sürecinde yaşanan zorlukların giderilmesi için öğretim ve öğrenim araçları tasarlayan araştırmacılara kaynak sağlar (Can, 2009: 18).

Cobb (2003: 394), aradil incelemelerinin, erken yaştaki ikinci dil edinim sürecini değerlendirmede yararlı olduğunu, ancak orta ve ileri düzey öğrenenlerin devam eden dil gelişimlerini anlamaya daha az katkıda bulunduğunu ifade eder. Cobb (2003)'a göre orta ve ileri düzey aradilin yeterince araştırılmamış olmasının iki nedeni vardır: Bunlardan biri veri eksikliğidir. Orta ve ileri düzey dil kullanıcılarının verileri, bu kişilerin ne zaman dil öğrenmeye başladıkları ve öğrenme tarzları açısından çeşitlilik gösterdiği için üzerinde incelemeye yapmaya çok olanak tanımazlar. Ayrıca, ileri düzey öğrenenlerin dil gelişiminin büyük bir kısmı ikinci dilde okuma ve yazmayı öğrenmeyi kapsar, yazılı etkileşim ise veri toplanması açısından öğrenciler arasındaki sözlü etkileşim kadar uygun olmaz. İkinci neden, geç dil edinimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmaktan kaynaklanır. İleri düzeyde dil öğrenmenin birtakım ortak noktaları mevcut olsa bile bunlar dilbilgisi, söylem ve pragmatik gibi biçimbilimle sözdiziminin ötesinde kalan alanların içinde yer alır ki bu alanlar ana dil konuşucuları açısından bile yeterince irdelenmemiştir.

Derlem çalışmaları, aradil, özellikle de ileri düzey öğrenenlerin aradili ile ilgili varsayımların sınanmasında büyük bir rol oynar. Cobb (2003), bu tür varsayımların derlem dilbilimi yöntemleriyle ele alındığı üç araştırmadan bahseder. Ringbom (1998) öğrenen dilinin belirsiz ve basmakalıp olduğu savını kanıtlayarak bu durumun öğrenenlerin kullanım sıklığı yüksek olan öğeleri gerektiğinden fazla kullanmalarından ve genel kavramlar arasındaki farkları ayırt etmekte zorlanmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Cock, Granger, Leech ve McEney (1998), öğrenen dilinin hata içermemesine rağmen kulağa yabancı geldiği görüşünü ele alarak bunu öğrenen dilinde sınırlı sayıda kalıp ifadenin bulunmasına bağlamıştır. Petch-Tyson (1998), ileri düzey öğrenenlerin yazmalarının bağlam, durum ve yazı türüne bakılmaksızın yazıya dökülen konuşma dili olduğu varsayımının doğruluğunu araştırmıştır. Cobb (2003) yukarıda adı geçen araştırmaların ve kendi araştırmalarının bulgularına dayanarak, derlem dilbilimi aracılığıyla ispatlanmış sorunların dil eğitimi sürecinde nasıl çözülebileceği konusunda önerilerde bulunmuştur.

Öğrenen derlemlerinin eğitimcilerle sağladığı en büyük katkı, dil öğrenenlerin kullandığı belli başlı yapı ve kelimelerin sıklığı hakkında bilgi vermesidir. Kullanım sıklığı, farklı dil kullanım düzeylerinde (sözcüksel, dilbilgisel ve pragmatik) ve öğelerin tek başına ya da birlikte kullanılması (eşdizimlilik) açısından analiz edilebilir. Konuşmacıların dilsel öğeleri kullanma sıklığı aradillerinin durumuna dair fikir verir ve bu öğelerin kendi dillerinde kullanılmalarına sebep olan etmenlerin araştırılmasına olanak tanır (Gablasova, Brezina ve McEney, 2017).

Sıklık listelerinin oluşturulması, bazı dilbilgisel yapıların ya da sözcüklerin öğrencilerce yeterince kullanılıp kullanılmadığının saptanmasına hizmet eder. Öğrencilerin hangi dil bilgisel yapıları ve sözcükleri kullanmaktan kaçındıklarının saptanması, öğretmenlerin derslerde hangi konular üzerinde daha fazla durmaları gerektiği konusunda onlara yol gösterici olabilir. Bazı dilsel öğelerin gereğinden fazla kullanıldığının ortaya konması ise öğretmenlere öğrencilerinin kendilerini hedef

dilde ifade etmekte güçlük çektiklerini gösterir, dolayısıyla da ifade biçimlerinin nasıl zenginleştirilebileceği üzerinde öğretmenlere düşünme fırsatı yaratır.

2. Öğrenen derlemleri derslerde kullanılacak kaynaklarının hazırlanmasında yol gösterici olur. Dil öğretiminde kullanılan kaynaklardan biri “öğrenen sözlükleri”dir. Öğrenen sözlükleri, genellikle bir yabancı dili orta veya ileri seviyede öğrenenleri hedef alan sözlüklerdir. Ana dil konuşucuları için hazırlanan sözlüklerden farklı olarak öğrenen sözlükleri sözcüklerin dilbilgisel, eşdizimsel, sözdizimsel, pragmatik vb. özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler verir. Öğrenen sözlüklerinde, ana dil konuşucuları sözlüklerine göre daha az sözcük bulunur ve sözcük tanımları olabildiğince basit tutulmaya özen gösterilir. Bunların dışında öğrenen sözlüklerinde etimolojik ve tarihî bilgilere yer verilmez (Heuberger, 2016: 25).

Günümüzde sözlükbilimciler sözlük maddelerini oluştururken neolojizmlere, kelime sıklıklarına, tipik kelime kullanımlarına, bağlamsallaştırılmış tanımlara ve özgün örneklerle kolayca erişmek için ana dili derlemleri ile derlem dilbilim araç ve yöntemlerini etkin olarak kullanırlar. Öğrenen derlemlerinden elde edilen verilerin sözlükbilime olan katkısından ilk bahsedenler ise Maingay ve Rundell (1987) olmuştur. “Öğrenenlerin hatalarını öngörme: Sözlük hazırlayanlar için çıkarımlar” başlıklı makalelerinde öğrenen derlemlerinin öğrencilerin hata yapmaya meyilli oldukları sözcüklerin maddesine eklenecek uyarı notlarının oluşturulmasında kullanılabileceği dile getirilmiştir (Akt. Granger, 2015: 489). Öğrenen derlemleri bir yandan dil öğrenenlerin yaptığı dilbilgisel ve sözcüksel yanlışlarla yazım ve üslup hatalarına dair bilgi verirken öbür yandan hedef dildeki sözcük ve ifadeleri doğru oranda kullanıp kullanmadıklarını gösterir. Bu bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenen sözlüklerine dâhil edilir:

tasteful



Şekil 1. Longman Dictionary of Contemporary English Sözlüğündeki Uyarı Notu Örneği

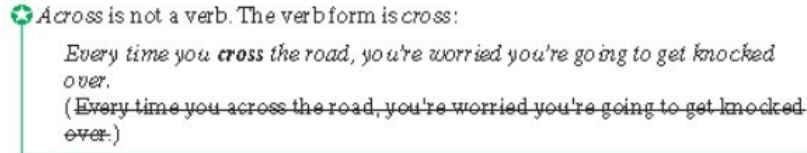
Yukarıdaki resimde, öğrencilerin “tasteful” ve “tasty” sözcüklerini karıştırmamaları için sözlük yazarlarınca uyarı notu düşüldüğü görülmektedir. Öğrenen derlemleri, öğrencilerin en çok hata yaptıkları sözcükleri sözlük yazarlarına göstermesi bakımından önemli bir işleve sahiptir.

Öğrenen sözlüklerindeki tanımlar genellikle tanımlayıcı sözlükçe kullanılarak yazılır. Tanımlayıcı sözlükçe; öğrencilerin bilmeleri gereken, kullanım sıklığı yüksek olan sözcüklerin listesidir. Örneğin, LDOCE'nin tanımlayıcı sözlükçesi yaklaşık 2000 sözcükten oluşur. Tanımlayıcı sözlükçe, bilinmeyi bilinmeyenle tanımlama riskini azaltarak kullanıcıların tanımları anlama şansını artırır (Adamska-Sałaciak, 2012: 327; Ostermann, 2015: 36). Öğrenen derlemlerinin öğrenen sözlükbilimine sağladığı bir başka katkı, tanımlarda kullanılan sözcüklerin öğrenenlerce anlaşılmasını kolaylaştırmasıdır. Örneğin, Longman tanımlayıcı sözlükçesindeki kelimelerin Longman Öğrenen Derlemi'ndeki kullanım sıklığı ve doğru kullanım oranlarıyla karşılaştırılması gerek bütün öğrenenler gerekse belli ana dili artalanlarından gelen öğrenenler için zorluk oluşturabilecek kelimelerin tespit edilmesine imkân tanımıştır (Granger, 2015: 489).

Öğrenen derlemleri, sözlükbilimcilerin belirli öğrenci kategorilerini ele almalarını da sağlar. Örneğin öğrenen derlemi öğrencilerin yeterlilik düzeyine göre filtrelenebilir, bu da bilgilerin sözlüğün hedef kitlesi için uygun olacak şekilde tasarlanmasına katkıda bulunur. Öğrenen derlemleri, öğrencilerin kelimeleri nasıl kullandıklarının yanı sıra hangi kelimeleri kullandıklarına da ışık tutar. Bu da öğrencilerin dil üretimi esnasında kullanmaya eğilim gösterdikleri kelimelerin dil bilgisi ve eşdizimlilik gibi kullanım özelliklerinin sözlük maddelerine dâhil edilmesine imkân verir (Walter, 2010: 440).

Anadili ile öğrenen dilinin karşılaştırılması da öğrenen sözlüklerinin tasarımını etkileyebilir. Örneğin, anadili konuşucuları tarafından yazılan metinlerde bazı sözcükler daha az tekrarlanırken, yabancı dil öğrenenlerce yazılan metinlerde sözcük tekrarı ile daha fazla karşılaşılabilir; çünkü dil öğrenenler o dili anadili olarak konuşanlar kadar eş anlamlı sözcük bilmemektedirler. Bu durum, sözlüklere kavram dizini türündeki bilgilerin eklenmesi gerekip gerekmediği konusunda sözlük yazarlarına bilgi verebilir.

Ders kitapları ile dil bilgisi kitapları da dil öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin başında gelmektedir. Granger (2015: 491), günümüzde dilbilgisi kitaplarının çoğunun hâlâ sezgiye dayalı olduğunu, oradaki kuralların yapay ve genellikle kullanım olasılığı düşük olan örneklerle açıklandığını ifade eder. Bu açıdan ana dili derlemleri gerçek dil kullanım durum ve örnekleri için kaynaklık edebilir. Hata etiketlemesi yapılan öğrenen derlemi ise öğrencilerin yaptığı tipik hatalar hakkında bilgi içeren uyarı notlarının oluşturulması için kullanılabilir. Genel öğrenci kitlesini hedefleyen dil bilgisi kitaplarında sadece en yaygın olan hatalara yer verilmesi gerekirken belirli bir öğrenci grubu (Örneğin İngilizce veya Rusça konuşucuları vb.) için tasarlanmış kitaplarda o gruba özgü hatalar gösterilebilir (Granger, 2015: 492). Örneğin Ronald Carter ve Michael McCarthy (2006) tarafından hazırlanan Cambridge Grammar of English adlı İngilizce dil bilgisi kitabı, Cambridge Uluslararası Derlemi'nden elde edilen kullanım örneklerinin yanı sıra İngilizce öğrenenlerin yaptığı başlıca hatalarla da ilgili bilgi içerir:



Şekil 2. Cambridge Grammar of English Kitabındaki Uyarı Notu Örneği

Ana dili derlemi ile öğrenen derlemi verileri üzerine kurulan bir başka dilbilgisi serisi Blass, Iannuzzi, Savage ve Reppen'in (2012) Grammar and Beyond adlı kitabıdır. Öğrenci derlemi, tüm ünitelerde yer alan "Yaygın Hatalardan Kaçınma" ve "Metin Düzeltme" bölümlerini oluşturmak için kullanılmıştır. "Yaygın Hatalardan Kaçınma" bölümleri, öğrencilerin yapmaya eğilimli olduğu hata örneklerini ve uyarıları içerir. "Metin Düzeltme" bölümleri ise tespit edilmesi ve düzeltilmesi gereken hataları içeren bir metinden oluşur:

5 Avoid Common Mistakes ⚠

- 1 Use the past perfect or past perfect progressive to give background information for a past tense event.
had
I ~~have~~ never seen my sister in real life, so I was nervous the first time we met.
had been dreaming
I ~~have dreamed~~ about meeting her, and I finally did.
- 2 Use the past perfect or past perfect progressive to give a reason for a past event.
had been crying
Her eyes were red and puffy because she ~~cried~~.
- 3 Use the past perfect (not the past perfect progressive) for a completed earlier event.
arranged
They ~~had been arranging~~ a time to meet, but both of them forgot about it.
- 4 Use the past perfect (not present perfect) to describe a completed event that happened before a past event.
had
I ~~have~~ visited her in Maine twice before she came to visit me.

Editing Task

Find and correct seven more mistakes in the paragraphs about sibling differences.

had
I ~~have~~ never really thought about sibling differences until my own children were born. When we had our first child, my husband and I have lived in Chicago for just a few months. We have not made many friends yet, so we spent all our time with our child. Baby Gilbert was happy to be the center of attention. He depended on us
5 for everything.

Şekil 3. Grammar and Beyond Kitabındaki Uyarı Notu Örneği

Geleneksel başvuru kaynakları olan sözlük ve dil bilgisi kitaplarının yanı sıra, ikinci dil edinilenlerle yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere derleme dayalı yeni nesil kaynakların da tasarlandığı görülmektedir. Bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) geniş anlamda teknolojinin dil öğrenimi ve öğretimi için kullanılması olarak tanımlanabilir. Öğrenen derlemlerinin bilgisayar destekli dil öğreniminde doğrudan kullanımına nadir olarak rastlanır. Bunun sebebi, öğretmenlerin öğrencilerini hatalı girdiye maruz bırakmayı istememeleridir. Bununla birlikte, öğrenen derlemlerinin bilgisayar destekli dil öğreniminde kullanımı üzerine yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri, Hegelheimer ve Fisher'in (2006) Internet Writing Resource for the Innovative Teaching of English (iWRITE) sistemidir. Sistemin geliştirilmesinin birinci aşamasında Iowa Eyalet Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı öğrencilerden dört farklı konuda açıklayıcı anlatım türünde birer kompozisyon yazmaları istenmiş ve bunun sonucunda 45 metinden oluşan 12.839 kelimelik bir derlem oluşturulmuştur. Hata etiketlemesi yapıldıktan sonra öğrencilerin metinleri HTML olarak görüntüleyebilmeleri ve onlarla etkileşime girebilmeleri için birtakım uygulamalar yapılmıştır. Sonunda öğrencilere çeşitli hataların nasıl düzeltilebileceğini gösteren, onların ülkeye ve TOEFL puanına göre sıralanmış yazıları görüntülemelerini sağlayan, edisyon ve hata düzeltme becerilerini geliştirecek boşluk doldurma alıştırmalarını Word formatında indirmelerine ve eğitimcilerin hata düzeltme sürecini izlemelerine olanak tanıyan, ayrıca öğrencilere kelimelerin nasıl kullanıldığını görmeleri için eşdizimlilik programından yararlanma olanağı veren iWRITE sistemi geliştirilmiştir.

Öğrenen derlemlerinin bilgisayar destekli dil öğrenimindeki dolaylı kullanımını Grammar Talk (Chuang ve Nesi, 2006), ESL Writing Tutor (Cowan, Choo ve Lee, 2014) ve Check My Words ve Mark My Words (Milton, 2006) gibi kaynaklar örneklendirmektedir. Grammar Talk İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin akademik yazmalarında en sık yaptığı hatalar üzerine odaklanmaktadır. Program farkındalık artırma etkinlikleri ile üretim odaklı etkinlikleri içerir. ESL Writing Tutor da benzer şekilde Koreli öğrencilerin İngilizcede yaptıkları dil bilgisi hatalarını tespit etme ve düzeltme becerilerini geliştirebilen bir eğitim yazılımıdır. Check My Words programı, başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerin yazı yazarken çevrimiçi dilbilgisi kılavuzuna erişmelerini sağlar. Mark my Words ise öğretmenlerin öğrenci metinlerine dönüt verirken Check My Words araç çubuğundaki kaynaklara bağlantılar içeren yorumlar eklemek için kullanabildiği bir başka araç çubuğudur. Bahsedilen bütün bu elektronik kaynaklar öğrenen derlemlerinden elde edilen verilere dayanmaktadır.

Akıllı bilgisayar destekli dil öğrenim (ICALL) uygulamaları, gerçek zamanlı otomatik hata çözümü ve öğrencilere anında geri bildirim sağlama olanağı sunar. Öğrenen derleminin kullanıldığı ilk ICALL uygulaması, Akıllı Web Tabanlı Etkileşimli Dil Öğrenimi (Intelligent Web-based Interactive Language Learning - IWiLL) adlı uygulamadır. IWiLL başlangıçta öğrencilerin yazılarını toplamak için geliştirilen bir öğrenme platformu olarak kullanılmıştır. Yazılar bir araya getirilip hata etiketlemesi yapıldıktan sonra İngilizce fiil ve isimlerin eşdizimsel açıdan yanlış kullanım örneklerini tespit eden birtakım CALL araçları geliştirilmiştir (Meunier, 2016: 479-480). Bu alanda oluşturulmuş başka bir çalışma da on yılı aşkın bir zamandır kullanılan E-Tutor Almanca öğrenme platformudur. E-Tutor öğrenci girdisinin dilbilimsel analizini gerçekleştirerek ve geri bildirim mesajlarını öğrencinin uzmanlığına uygun şekilde ayarlayarak hatalara dair kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamaktadır (Heift, 2000).

3. Öğrenen derlemleri dil öğrenenlere hedef dilin kullanım örneklerini sunar. Öğrenen derlemlerinin bir kısmı dil öğrenenlerin doğrudan kullanmaları amacıyla hazırlanır ki bu derlem türü "pedagojik derlem" olarak adlandırılır. Öğrenen derlemlerinin dolaysız bir şekilde kullanılması durumunda, derlemler öğretmenler tarafından hazırlanır ve hemen akabinde öğrencilerin kullanımına sunulur. Öğrenciler ise hem derlem verilerini sağlayan hem de bu verilerden faydalanan taraf olur (Granger, 2015: 486).

Braun (2005) tarafından hazırlanan English Language Interview Corpus as a Second-language Application (ELISA) adlı derlem, pedagojik derlem türüne örnek olarak verilebilir. Bu derlem İngilizcenin farklı varyantlarını konuşan ve farklı yaşam alanlarından gelen anadili İngilizce olan kişilerle yapılan röportajları içerir. ELISA yaşamın mesleki, sosyal ve kültürel boyutlarına ışık tutan çeşitli konuları kapsar. Başka bir deyişle ELISA'nın mesleki ve kişisel alanlarla ilgili farklı dil

kullanımlarını yansıttığı söylenebilir. Ayrıca söz konusu derlem sözlü anlatım örneklerine dayandığı için öğrencilerin konuşma dili konusundaki farkındalığını artırmak için de kullanılabilir.

Ana dili konuşucularının yanı sıra yabancı dil öğrenenlerden elde edilen veriler de pedagojik amaçlarla kullanılabilir. Eğiticilerin kendi öğrencilerinin dil kullanım örneklerinden oluşturduğu yerel öğrenen derlemleri derlem dilbilimi araştırmalarıyla sınıf içindeki dil öğretiminin arasında köprü görevi görebilir (Mukherjee ve Rohrbach, 2006). Eğiticilerin kendi öğrencilerinin çıktıkları üzerine odaklanmaları, daha fazla öğretmenin derlem temelli etkinliklere karşı ilgisini arttıracak; öğrencilerin öğrenen verileri ile aşına olmaları ise birçok öğrenciyi dil kullanımları üzerine düşünmeye ve böylece dil farkındalıklarını artırmaya yönlendirecektir (Mukherjee ve Rohrbach, 2006: 228). Yerel öğrenen derlemlerinin kullanımı, tipik hataların nesnel olarak değerlendirilmesine olanak sağlar. (Mukherjee ve Rohrbach, 2006: 225). Bunun dışında bu tür derlemler gerek sınıf düzeyinde gerekse bireysel düzeyde öğrenenlerin dilsel gelişimlerini kayıt altına alır ve öğrenenlerin yaptıkları hataları görerek doğru dil kullanımlarını öğrenmelerini sağlar (Mukherjee ve Rohrbach, 2006: 225, 227).

Öğrencileri hata içeren verilere maruz bırakmanın sorun teşkil edeceğini öne süren Granger (2002: 26), öğrenen derlemlerinin şu iki bağlamda kullanılması gerektiğini belirtir: a. Yapı odaklı öğretim (form-focused instruction) bağlamında, ana dili konuşucularıyla ana dili konuşucusu olmayanların ürettiği bağımlı dizinlerin karşılaştırılması yoluyla öğrencilere, bu iki kitlenin dil kullanımları arasındaki farkın gösterilmesi yararlı olabilir. b. Öğrenen derlemleri veri güdümlü öğrenimden (data-driven learning) ziyade öğrenim güdümlü veriler (learning-driven data) bağlamında değerlendirilebilir. Bu durumda öğrencilerden kendi ürettikleri metinleri çözümlenmeleri istenir, böylelikle öğrenciler kendi öğrenim çıktıkları üzerinde çalışmış olur.

4. Öğrenen derlemleri müfredat oluşturma sürecinde yol gösterici olur. Öğrenen derlemlerinin müfredattaki konuların seçimi ve sıralanışında önemli bir yeri vardır. Öğrenen derlemlerinden elde edilen veriler hangi sözcüklerin ve dilbilgisel yapıların öğrenciler için sorun oluşturduğuna, dolayısıyla da öğretmenlerin hangi yapılara daha fazla zaman ayırması gerektiğine ışık tutar. Derlemlerin sağladığı sıklık bilgileri ise öğretilecek öğelerin önem derecesine göre, yani çok kullanılanlardan az kullanılanlara doğru sıralanmasına imkân tanır (Granger, 2002: 21-24).

Öğrenen derlemi çalışmalarının müfredat oluşturmaya katkıda bulunabilecek başka bir çıktısı, hatalı kullanımlardan ziyade doğru kullanımlara odaklanarak dilbilgisel yapıların başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar nasıl edinildiğinin takip edilmesi ve bu yapıların edinim aşamasına göre sıraya konulması ile ilgilidir. Örneğin, Cambridge Öğrenen Derlemi ile Cambridge İngilizce Profili Derleminden yararlanılan English Profile programı, İngilizce öğrenenlerin her düzeyde bildikleri ve kullandıkları tipik dilsel öğeleri tanımlayarak İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde tanımlanan dil düzeylerinin İngilizce ile nasıl ilişkili olduğunu anlamalarına yardımcı olmayı amaçlar (Harrison, 2015: 1). Programın bir alt dalı olan İngilizce Dilbilgisi Profili, öğrencilerin dil seviyeleri yükseldikçe, dilbilgisel biçim ve anlamın yanı sıra pragmatik uygunluk konusunda nasıl yeterlilik kazandıklarını görmemizi sağlar (bkz. <https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile>).

Öğrenen derlemleri vasıtasıyla kelime dağarcığı ile sözdizimsel özelliklerin kullanımları arasında yapılan karşılaştırma, öğrencilerin hangi sözcük veya yapıları yetersiz kullandıklarını, dolayısıyla da hangi konuların üzerine odaklanılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Hangi sözcüklerle hangi dilbilgisel yapıların ne zaman öğretilmesi gerektiği sorusu bu alanda çalışanların en çok zorlandıkları konulardan biridir. O'Donnel (2013: 577) yeterlilik seviyelerinin gerçekte mevcut olmadığını, her dil öğrenenin yabancı dili farklı şekilde edindiğini, ancak dilbilimsel öğelerin belli bir sıraya göre edinildiğini, dolayısıyla da bu öğelerin edinim zorluklarına göre sıralanabileceğini ileri sürmektedir. Bir başka deyişle O'Donnell (2013: 575), öğrenen derlemlerinin dilbilgisel öğelerin hangi yeterlilik düzeyinde daha çok kullanıldığını ortaya koymak için değil, dilbilgisel öğelerin hangi düzeyden itibaren kullanılmaya başlandığını saptamak için kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

5. Öğrenen derlemleri ölçme ve değerlendirme sürecine rehberlik eder. Dil yeterliliğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, disiplinlerarası bir alan olup dilbilim, uygulamalı dilbilim, dil edinimi, dil öğretimi ile ölçme ve değerlendirmenin sağladığı kuram ve tanımlar üzerine kurulmuştur. Dil yeterliliğini ölçme ve değerlendirme, dili kullanma kalitesinin ölçülüp değerlendirilmesi için uygun

olan dilsel araçların araştırılması, kuramsallaştırılması ve geliştirilmesini amaçlar. Dil yeterliliğini ölçme ve değerlendirme birbiriyle bağlantılı olan iki alt alandan oluşur: Bunlardan biri “neyin” değerlendirilmesi üzerine odaklanırken diğeri değerlendirmenin “nasıl” yapılacağını konu alır (Shohamy, 2008: xiii).

1960’lardan bu yana dil yeterliliğini ölçme ve değerlendirmedeki gelişmelerin incelenmesi, bu alana ait kuram ve uygulamaların her zaman dil yeterliliği tanımlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrık nitelikli sınavların (discrete-point testing) kabul gördüğü dönemde dilin sözel ve yapısal öğelerden oluştuğu düşünülmuş, dolayısıyla o dönemin dil testleri birbirinden izole olan dilsel öğelerin ölçülüp değerlendirilmesini hedeflemiştir. İçerik temelli öğretim döneminde dil sınavları dilin bütünlük ve söylemsel boyutlarını öne çıkarmıştır. İletişimsel yaklaşım çağında dil yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede özgün sözlü ve yazılı metinler kullanılarak gerçek etkileşim biçimlerinden yola çıkılmıştır. Edimbilimin yaygınlık kazandığı dönemde dil sınavlarına katılanlardan “gerçek hayat” bağlamındaki görevleri yerine getirmeleri istenmiştir. Dilin tek bir uygulama kullanılarak değerlendirilemeyen karmaşık bir olgu olduğu anlaşıldıktan sonra ise alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri oluşturulmuştur (Shohamy, 2008, xiii-xiv).

Öğrenen derlemleri dil yeterliliğini ölçme ve değerlendirme alanına da birtakım yeni olanaklar sunmuştur. Öğrenen derlemleri demografik değişkenlerin (cinsiyet, ana dili, dil öğrenme deneyimi vb.), ölçme usulü (kâğıt üzerinde/bilgisayar tabanlı) ve öğrenme ortamının öğrencilerin ürünlerini ne derecede etkilediğini ortaya koyarak dil sınavlarının tasarımına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca belli yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin neler yapabildiklerini gösteren öğrenen derlemleri, değerlendirme ölçeklerinin şekillendirilmesi ve otomatik değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi aşamalarında yol gösterici olmaktadır (Barker, Salamoura ve Saville, 2015: 521-524).

Callies, Diez-Bedmar ve Zaytseva (2014), öğrenen derlemlerinin dil ölçme ve değerlendirmedeki kullanımını (I) derlem verilerinin nasıl kullanıldığına, (II) dil ölçme ve değerlendirmeye olan katkısına ve (III) araştırmacının verilerin elde edilmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında aktif rol alıp almadığına göre üç başlık altında incelemektedir. Derleme dayalı yaklaşımda öğrenen derlemleri testlerin içeriğini şekillendirmek ve değerlendirme yapanların kararlarını doğrulamak amacıyla kullanılmaktadır. Bir başka deyişle, derlemler dil öğrenenlerin neler yapabildiklerini ortaya koyar, bu da belli bir seviyede nelerin ölçüleceğini ve bunların nasıl değerlendirileceğini etkiler (Barker, 2010: 639).

Derlem temelli yaklaşımda öğrenen derlemleri sık sık ana dili derlemleriyle karşılaştırılarak araştırmacının varsayımını doğrulamak veya çürütmek için aradığı ampirik kanıtların kaynağı olarak değerlendirilir. Derlem güdümlü yaklaşım ise araştırmacının herhangi bir varsayımda bulunmasını gerektirmez. Araştırmacı, derlem verilerini istatistiksel analize tabi tuttukten sonra ortaya çıkan verilere dayanarak fikir yürütür.

6. Öğrenen derlemleri akademik amaçlı ve özel amaçlı dil öğretiminde yol gösterici olur. Öğrencilerin özel amaçlı dil öğretimi veya alan dersleri çerçevesinde ortaya koydukları metinleri içeren özel amaçlı dil öğrenen derlemleri, gelecek vaat eden ancak henüz yaygınlık kazanmamış bir öğrenen derlemi türüdür. Özel amaçlı dil öğrenen derlemleri, belirli bir alana ait makale, vaka takdimi, proje raporları gibi metin örneklerini içerir. Özel amaçlı dil öğrenen derlem araştırmalarının amacı, yabancı dil öğrenenlerin bu alanlarda yaşadıkları zorluklarını ortaya çıkarmak suretiyle kişiye özel öğretim yöntem ve araçlarını tasarlamaktır (Granger ve Paquot, 2013).

Özel amaçlı dil öğretimiyle ilgili başka bir derlem türü, tercüman adaylarının yaptığı çevirileri içeren çeviri öğrenen derlemidir. Student Translation Archive (Bowker, 2002) ve MeLLANGE Learner Translator Corpus (Castagnoli vd., 2011) gibi çeviri öğrenen derlemleri ana diline yapılan çevirilerden oluşurken, PELCRA çeviri öğrenen derlemi (Uzar ve Waliński, 2001) hedef dile çevrilen metinleri içermektedir (Akt. Granger ve Paquot, 2013). Öğrenen derleminin özel amaçlı dil öğretimi kapsamında kullanıldığı çalışmalardan biri Lee ve Swales’e (2006) aittir. Bu çalışmada Akademik Amaçlı İngilizce kursunda öğrenim gören doktora öğrencilerinden iki derlem oluşturmaları istenmiştir. Bunlardan biri öğrencilerin kendi yazdıklarından (dönem sonu projeleri, tez taslakları, düzenlenmemiş makale taslaklarından), diğeri ise uzmanlık alanlarıyla ilgili olan profesyonel makalelerden oluşmaktadır. Lee ve Swales’e (2006) göre bu çalışmanın öğrenim çıktısı, ileri düzey öğrencilerin kendi

yazdıkları metinlerden oluşan derlemi, ana dili konuşucularının yazma örnekleriyle karşılaştırmaları yoluyla alternatif ifade biçimlerini öğrenmelerini sağlamaktır.

Özel amaçlı dil öğrenen derlemlerinin dilbilimsel analizi söylem ve metasöylem çözümlemesine dayanır (Granger ve Paquot, 2013; Flowerdew, 2015). Örneğin, Luzón (2009) İspanyol öğrencilerin yazdığı 55 rapordan oluşan bir derlemde “biz” zamirinin söylem işlevlerini incelemiştir. Luzón (2009) öğrencilerin, “biz” zamirini içeren deyimsel kalıpların akademik yazı türlerinde belirli işlevleri yerine getirmek için kullanıldığı konusunda bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmiştir. Yabancı öğrencilerin problem çözme sürecinde sözcüksel ve dilbilgisel örüntü kullanım oranlarını inceleyen Flowerdew (2008), öğrencilerin sınırlı sayıda fiili kullandıklarını, neden/etki ile sonuç/etki fiillerini karıştırdıklarını saptamıştır. Hewings ve Hewings (2002) ana dili İngilizce olmayan MBA öğrencilerinin yazdığı tezlerde meta söylemin dilbilgisel özelliklerinden biri olan ve okuyucuları iddiaların geçerliliği konusunda ikna etmek için başvurulan öngörülü “it” ile ertelenen özne kullanımlarını inceleyerek öğrencilerin bu yapıyı gereğinden fazla kullandıklarını, ayrıca önermeleri daha güçlü bir şekilde ifade ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

7. Öğrenen derlemleri doğal dil işleme sürecinde kullanılabilir. Öğrenen derlemlerinin kullanıldığı bir başka alan, doğal dillerin kurallı yapısının çözümlenerek anlaşılmasını veya yeniden üretilmesini sağlayan Doğal Dil İşleme (Natural Language Processing – NLP) sürecidir. Meurers (2015: 537-538), öğrenen derlemlerinin NLP’de üç farklı şekilde kullanılabileceğini ileri sürer: (I) NLP araçları öğrenen derlemlerini etiketlemek ve dil edinim süreciyle öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek için kullanılabilir. (II) NLP araçları öğrenenlerin ana dilini veya yeterlilik düzeylerini belirleme gibi öğrenen dilinin belli başlı çözümlene tekniklerini sunar. (III) Öğrenen derlemlerine NLP araçlarının, özellikle bu araçların istatistik ve makine öğrenimi (machine learning) bileşenlerinin geliştirilmesi için başvurulur.

Öğrenen derlemlerinin NLP araçlarının geliştirilmesinde kullanıldığı örnek çalışmalardan biri Zechner, Higgins, Xi ve Williamson’a (2009) aittir. Araştırmacılar TOEFL®Practice Online (TPO) testinin konuşma bölümünde verilen sözlü cevaplardan oluşturulan öğrenen derleminden yararlanarak, sınav ortamında ana dili İngilizce olmayan bireylerin doğaçlama olarak yaptığı konuşmaları otomatik olarak puanlandıran Speech Rater sistemini geliştirmiştir. Mitton ve Okada (2007) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilerinin yazılı anlatım örneklerinin hata çözümlenmesini yaparak Japonlara has yazım hatalarını tespit etmişler ve Britanya İngilizcesi konuşucuları için tasarlanan yazım denetleyicisini Japon öğrencilere uyarlamışlardır.

Öğrenen derlemlerinden elde edilen veriler ana dilini tanımlama alanında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Ana dilini tanımlama, yazar veya konuşurun ana dilinin yalnızca hedef dilde ürettiği yazılı veya sözlü metinlere dayanarak otomatik olarak belirlenmesidir (Jarvis ve Paquot, 2015: 605). Bu tür çalışmalar konuşma tanıma yazılımlarının geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır.

Sonuç

Öğrenen derlemi araştırmaları 1980’li yılların sonunda bağımsız bir disiplin olarak şekil almaya başlayan, oldukça yeni olmasına rağmen dinamik olarak gelişen bir derlem dilbilim dalıdır. Öğrenen derlemleri, dil öğrenenlerin ürettiği yazılı ve sözlü metinlerin elektronik koleksiyonları olarak tanımlanabilir. Öğrenen derlemleri belli bir amaç doğrultusunda belirli tasarım ölçütlerine göre oluşturulur. Bu ölçütler dille ilgili olanlar (biçim, tür, taraz, konu), görevle ilgili olanlar (veri toplama, çıktı, referans kullanımı, süre kısıtlılığı) ve öğrenenle ilgili olanlar (yaş, tutum, ana dili, hedef dil) olmak üzere üç başlık altında incelenebilir. Öğrenen derlemleri tek dilli/iki dilli, genel/mesleki, eşzamanlı/artzamanlı, yazılı/sözlü, küresel /yerel, ticari amaçlı/akademik amaçlı, büyük ölçekli /küçük ölçekli gibi türlere ayrılmaktadır.

Öğrenen derlemi çalışmalarında araştırmacı ve eğitimcilerin sezgilerine dayalı incelemeler yerine, özgün metin kullanımını temel alan dil verilerinin tercih edildiği görülür. Sezgiye dayalı araştırmalar ile öğrenen kitlesini temsil gücü düşük olan küçük örneklemelerin kullanıldığı çalışmalarda, araştırmacının kendi bireysel dil kullanımı, kısıtlı deneyimi, dış etkilenmeleri, önyargıları gibi incelemeyi etkileyen etmenler söz konusuysen, derlem tabanlı araştırmalarda bu tür sorunlar yaşanmamaktadır.

Öğrenen derlemlerinde en çok başvurulan iki teknik, bilgisayar destekli hata çözümlemesi ve karşılaştırmalı aradil analizidir. Bu teknikler öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hataların tespit edilmesini sağlar, ayrıca öğrenen diline özgü özellikleri ortaya çıkararak dilbilimci ve eğitimcilerin çeşitli öğrenci grupları hakkında genellemeler yapmalarına imkân tanır. Derlem kullanımı, büyük miktarda özgün dilsel verinin kısa sürede işlenebilmesini sağladığından elde edilen bulgulara nesnel bir nitelik kazandırır. Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım örneklerinin derlem dilbilimi yöntemleri ile incelenmesi de bu alanda yapılan çalışmaların genellenebilirliğini ve nesnellliğini sağlayacaktır.

Öğrenen derlemleri, ikinci dil edinimi ile yabancı dil öğrenimi araştırmalarında çok önemli bir yere sahiptir. Çeşitli yazılımlar aracılığıyla çözümlenen öğrenen derlemleri, dil öğrenenlerin sözcüksel ve sözdizimsel düzeyde hedef dili nasıl edindikleri konusunda araştırmacılara bilgi verir. Öğrenen derlemleri farklı yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek ve anadillere sahip olan öğrencilerin aradil özelliklerine ışık tutar. Aradil araştırmaları bir yandan dil öğrenim sürecinin, bu süreci etkileyen faktörlerin ve aradilin zihinsel temsilinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunurken, diğer yandan dil öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların giderilmesi için öğretim ve öğrenim araçlarını tasarlayan araştırmacılara kaynak sağlar.

Öğrenen derlemlerinden elde edilen veriler, dilbilgisi kitapları ve öğrenen sözlüklerine dil öğrenenlerin en sık yaptığı dilbilgisel ve sözcüksel yanlışlarla yazım ve üslup hatalarını içeren uyarı notlarının eklenmesine olanak sağlar. Ayrıca öğrenen derlemleri, bilgisayar destekli dil öğrenme araçlarının geliştirilme sürecinde de dolaylı olarak kullanılır. Öğrenen derlemlerinden ders içi etkinliklerde de yararlanılabilir. Öğrencilerden kendileri veya başka öğrenciler tarafından üretilen metinleri çözümlemeleri ya da bu metinleri ana dili konuşucularına ait metinlerle karşılaştırmaları istenebilir.

Öğrenen derlemleri müfredattaki konuların seçiminde ve sıralanışında da belirleyici bir role sahiptir. Öğrenen derlemleri, farklı dil düzeylerinde bulunan öğrencilerin ne gibi yeterliliklere sahip olduklarını, ayrıca o düzeylerin öğrencilerin gerçek hayattaki dil edinme özelliklerine tekabül edip etmediğini gösterir. Dil öğrenenlerin neler yapıp yapamadıklarını ortaya koyan öğrenen derlemleri, nelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine de ışık tutar. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme esnasında kullanılan sınav ve ölçeklerin şekillendirilmesine katkıda bulunur. Öğrenen derlemleri özel amaçlı dil öğretimi bağlamında da özellikle öğrencilerin pragmatik yeterliliklerini geliştirmek için kullanılabilir veya özel amaçlı dil öğretim materyallerin içeriğini şekillendirebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50

Çıkar Çatışması

Bu çalışmanın hazırlanmasında ve yayınlanmasında çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Aarts, J., & Meijs, W. (1984). *Corpus Linguistics: recent developments in the use of computer corpora in English language research*. Amsterdam: Rodopi.
- Adamska-Sałaciak, A. (2012). Dictionary definitions: Problems and solutions. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 129(4), 323-339.
- Adolphs, S., & Knight, D. (2010). Building a spoken corpus: what are the basics? A. O’Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 38-52). London: Routledge.

- Agan, C., & Diri, B. (2016). Türkçe derlemler için söz dizimsel görselleştirme ve sorgulama aracı. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 9(1), 1-10.
- Akın, L. (2015). Konuşma dili grameri ve sözlü derlemlerden yararlanarak konuşma dili özelliklerinin tespiti. *Türkiyat Mecmuası*, 25, 1-27.
- Aksan D. (2011). Derlem dilbilim ve dil eğitimi. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* (s. 349-343). Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Barker, F. (2010). How can corpora be used in language testing? A. O'Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 633-645). London: Routledge.
- Barker, F., Salamoura, A., & Saville, N. (2015). Learner corpora and language testing. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 511-534). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., Conrad, S. ve Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blass, L., Iannuzzi, S., Reppen, R., & Savage, A. (2012). *Grammar and beyond level 3 student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, S. (2006). ELISA - a pedagogically enriched corpus for language learning purposes. S. Braun, K. Kohn ve J. Mukherjee (Ed.), *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods* (pp. 25-47). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Callies, M. (2015). Learner corpus methodology. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 35-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Callies, M., Díez-Bedmar, M. B., & Zaytseva, E. (2014). Using learner corpora for testing and assessing L2 proficiency. P. Leclercq, H. Hilton, A. Edmonds (Ed.), *Proficiency assessment measures in SLA research: measures and practices* (pp.71-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Can, C. (2009). İkinci dil edinimi çalışmalarında bilgisayar destekli bir Türk öğrenici İngilizcesi derlemi: ICLE'nin bir alt derlemi olarak TICLE. *Dil Dergisi*, 144, 16-34.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, A. (2015). The learner corpus as a pedagogic corpus. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 445-464). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2004). The master and his performance: An interview with Noam Chomsky. *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 93-111.
- Chuang, F., & Nesi, H. (2007). Grammar talk: Developing computer-based materials for Chinese EAP students. O. Alexander (Ed.), *New Approaches to Materials Development for Language Learning* (pp. 315-330). Oxford: Peter Lang.
- Cobb, T. (2003). Analyzing late Interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European studies. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 59(3), 393-424.
- Cock, S., Granger, S, Leech, G., & McEnery, T. (1998). An automated approach to the phrasicon of EFL learners. S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 67-79). London: Longman.
- Cowan, R., Choo, J., & Lee, G. S. (2014). ICALL for improving Korean L2 writers' ability to edit grammatical errors. *Language Learning & Technology*, 18(3), 193-207.
- Flowerdew, L. (2008). *Corpus-based analyses of the problem solution pattern*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flowerdew, L. (2015). Learner corpora and language for academic and specific purposes. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 465-484). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gablasova, D., Brezina, V., & McEnery, T. (2017). Exploring learner language through corpora: Comparing and interpreting corpus frequency information. *Language Learning*, 67(S1), 130-154.

- Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of computer learner corpus research. S. Granger, J. Hung ve S. Petch-Tyson (Ed.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 3-33). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Granger, S. (2008). Learner corpora. A. Lüdeling ve M. Kytö (Ed.), *Corpus linguistics: An international handbook* (pp. 259-275). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Granger, S. (2015). The contribution of learner corpora to reference and instructional materials design. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp.486-510). Cambridge: Cambridge University Press.
- Granger, S., & Paquot, M. (2013). Language for specific purposes learner corpora. C.A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3142-3146).Oxford: Wiley.
- Guilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, J. (2015). The English grammar profile. J. Harrison ve F. Barker (Ed.), *English profile in practice* (pp. 28-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegelheimer, V., & Fisher, D. (2006). Grammar, writing, and technology: A sample technology-supported approach to teaching grammar and improving writing for ESL learners. *CALICO Journal*, 23(2), 257-279.
- Heift, T. (2010). Developing an intelligent language tutor. *CALICO Journal*, 27(3),443-459.
- Heuberger, R. (2016). Learner's dictionaries: History and development; current issues. P. Durkin (Ed.), *The Oxford handbook of lexicography* (pp. 25-43). Oxford: Oxford University Press.
- Hewings, M.,& Hewings, A. (2002). "It is interesting to note that ...": a comparative study of anticipatory 'it' in student and published writing. *English for Specific Purposes*, 21(4), 367-383.
- Jarvis, S., & Paquot, M. (2015). Native language identification. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 605-627). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D. Y.W. (2010). What corpora are available? A. O'Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 107-121). London: Routledge.
- Lee, D.,& Swales, J. (2006). A Corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes*, 25(1), 56-75.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics. Proceedings of Nobel symposium 82* (pp. 105–122). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Luzon, M. J. (2009). The use of "we" in a learner corpus of reports written by EFL engineering students. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 192-206.
- Mark, K.L. (1998). The Significance of learner corpus data in relation to the problems of language teaching. *Bulletin of General Education*, 312, 77-90.
- McEnery, T., Brezina, V., Gablasova, D., & Banerjee, J. (2019). Corpus linguistics, learner corpora, and SLA: Employing technology to analyze language use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 74–92.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T., Xiao,R.Z., & Tono, Y.(2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Meunier, F. (2016). Learner corpora and pedagogic applications. A. O'Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 376-387). London: Routledge.
- Meurers, D. (2015). Learner corpora and natural language processing. S. Granger, G. Gilquin ve F. Meunier (Ed.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 537-565). Cambridge: Cambridge University Press.

- Milton, J.(2006). Resource-rich Web-based feedback: Helping learners become independent writers. K. Hyland ve G. Hyland (Ed.), *Feedback in second language writing* (pp. 123-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitton, R.,& Okada, T. (2007). *The adaptation of an English spellchecker for Japanese writers*. London: Birkbeck ePrints. Erişim adresi: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/592/>
- Mukherjee, J.,& Rohrbach, J.-M. (2006). Rethinking applied corpus linguistics from a language-pedagogical perspective: New departures in learner corpus research. B. Kettemann ve G. Marko (Ed.), *Planing, gluing and painting corpora: Inside the applied corpus linguist's workshop* (pp. 205-232). Frankfurt: Peter Lang.
- Nelson, M. (2010). Building a written corpus: what are the basics? A. O'Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 53-65). London: Routledge.
- Nesselhauf, N. (2006). Researching L2 production with ICLE. S. Braun, K. Kohn ve J. Mukherjee (Ed.). *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods* (pp. 141-156). Frankfurt: Lang.
- O'Donnell, M. (2013). From learner corpora to curriculum design: An empirical approach to staging the teaching of grammatical concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95,571-580.
- Ostermann, C. (2015). *Cognitive lexicography: A new approach to lexicography making use of cognitive semantics*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Petch-Tyson, S. (1998). Writer/reader visibility in EFL written discourse. S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 107-118). London: Longman.
- Ringbom, H. (1998). Vocabulary frequencies in advanced learner English: Across-linguistic approach. S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 41-52). London: Longman.
- Ruhi, Ş., Aksan, M., & Aksan, Y. (2014). Derlem dilbilim yöntemlerinin etkin olarak araştırmalarda kullanımı: Uygulamalar. *Proceedings of the 27th national linguistics conference* (ss. 264-270). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3),209-231.
- Shohamy, E. (2008). Introduction to volume 7: Language testing and assessment. E. Shohamy ve N. Hornberger (Ed.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education*, 7 (pp. xiii-xxii). New York: Springer.
- Stubbs, M. (1993). British traditions in text analysis: From firth to sinclair. M. Baker, G. Francis ve E. Tognini Bonelli (Ed.), *Text and technology: In honour of John Sinclair* (pp.1-36). Amsterdam: John Benjamins.
- Stubbs, M. (2001). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell.
- Stubbs, M. (2004). Language corpora. A. Davies ve C. Elder (Ed.). *The handbook of applied linguistics* (pp. 106-132). London: Blackwell Publishing.
- Taylor, C. (2008). What is corpus linguistics? What the data says. *ICAME Journal*, 32, 179-200.
- Thompson, G., & Hunston, S. (2006). System and corpus: two traditions with a common ground. G. Thompson ve S. Hunston (Ed.), *System and corpus: Exploring connections* (pp. 1-14).Bristol: Equinox.
- Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(1), 1-13.
- Teubert, W., & Krishnamurthy, R. (2007). General introduction to corpus linguistics. W. Teubert ve R. Krishnamurthy (Ed.), *Critical concepts in linguistics* (pp. 1-37). London and New York: Routledge.
- Tognini Bonelli E. (2010). Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics. A. O'Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 14-27). London: Routledge.
- Tono, Y. (2003). Learner corpora: Design, development and applications. D. Archer, P. Rayson, A. Wilson ve T. McEnery (Ed.), *Proceedings of the 2003 Corpus Conference* (pp. 800-809). Erişim adresi: <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2003/papers/tono.pdf>

- Walter, E. (2010). Using corpora to write dictionaries. A. O’Keeffe ve M. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 428-443). London: Routledge.
- Zechner, K., Higgins, D., Xi, X., & Williamson, D.M. (2009). Automatic scoring of non-native spontaneous speech in tests of spoken English. *Speech Communication*, 51(10), 883-895.

Extended Abstract

Introduction

Corpora are electronically stored and processed collections of written and/or spoken language data compiled by means of balanced and layered sampling and representing a specific language or language variety. There are different types of corpora according to the design criteria and the purpose for which a corpus is built:

1. Sample Corpus: A sample corpus is a “snapshot” of a particular language in a particular period of time. The main purpose of a sample corpus is to reflect the standard features of a language or language variety similar to those that can be found in general use. It is also called a reference corpus as it displays all the features of the given language.

2. Comparable Corpora: Two or more corpora are comparable when they are based on the same design criteria or are of similar size. These are called comparable corpora.

3. General Language and Specialized Corpora: General language corpora consist of texts that do not belong to a single text genre, subject area, or register. Specialized corpora, on the other hand, instead of representing the language as a whole, only represent a certain segment of the language.

4. Written and Spoken Corpora: Written corpora are compiled of written texts of a particular language. Spoken corpora are created by transcribing the spoken data obtained by means of sound recordings in various areas of language use. Spoken corpora are smaller than written ones, therefore they cannot ensure that some phrases are repeated at the same rate as in written corpora.

5. Diachronic / Historical and Monitor Corpora: Diachronic corpus is a collection of texts from different periods of time used to examine the development of language (Lee, 2010, p. 113). Monitor corpus aims to keep track of the language development by continuously adding new content and comparing this content with the reference corpus that has a static character (Walter, 2010, p. 430).

6. Bilingual and Multilingual Corpora: Bilingual and multilingual corpora were originally developed to meet the needs of machine translation, which was the main goal of computer linguistics. A parallel corpus is a corpus consisting of two monolingual corpora, one of which is a translation of the other. The most well-known parallel corpus is the Canadian Hansard Corpus, which consists of the Canadian Parliament debates published in English and French, which are the official languages of Canada (Tognini Bonelli, 2010, p. 23).

7. Parsed Corpora / Treebanks: A treebank is a parsed text corpus that annotates syntactic or semantic sentence structure. Since it is difficult to ensure a consistent approach in tagging of an entire corpus, such corpora are usually small in size (Agan & Diri, 2016, p. 1).

8. Multimedia Corpora: Multimedia corpora are collections of transcripts synchronized with the original audio or video recordings. This type of corpora allows researchers and users to access auditory and visual elements of discourse such as prosody, gestures, gaze, interval, etc. (Lee, 2010, pp. 114-115).

9. Pedagogic Corpora: Pedagogic corpora are large and representative collections of spoken and written language which learners are exposed to or are likely to be exposed to through various channels. These corpora include written and spoken texts that learners may encounter inside and outside the classroom as well as in the course of technology-supported communication (Chambers, 2015, pp. 447-448).

10. Developmental Language Corpora: Developmental language corpora are collections of texts produced by native-speaking children at various stages of development (Lee, 2010, p. 116).

Learner Corpora

Defining the target language, education environments (task, curriculum, teaching methods, etc.) and learner characteristics (motives, learning styles, attitudes, etc.) have been the most studied

aspects of language teaching. As for the learner language, it has always been ignored by researchers and educators (Mark, 1998, p. 84).

Learner corpus research refers to research conducted on corpora representing foreign or second language use (McEnery et al., 2019, p. 76). Learner corpus research, which emerged in the late 1980s, bridged the gap between the two fields that developed independently of each other, namely, corpus linguistics and second/foreign language research.

According to Callies (2015, p. 36), most of the learner corpus studies today are corpus-based, quantitative, cross-sectional and comparative. Learner corpora are used within such methodological approaches as contrastive interlanguage analysis and computer-aided error analysis. Contrastive interlanguage analysis involves carrying out quantitative and qualitative comparisons between native and non-native data or between different varieties of non-native data, while computer-aided error analysis focuses on errors in interlanguage and uses computer tools to tag, retrieve and analyze them.

Meunier (2016, p. 476) summarized the main objectives of learner corpus research as follows: a. Describing the language use and linguistic development of learners through cross-sectional and longitudinal approaches. b. Shedding light on second language acquisition processes. c. Developing pedagogical materials and data-driven learning activities.

Result and Discussion

The results of research on learner corpora demonstrate that learner corpora can be used in teaching Turkish in the following ways:

1. Learner corpora are used in interlanguage analysis. They shed light on the interlanguage of learners of different ages and genders, coming from various educational, professional and L1 (first language) backgrounds.

2. Learner corpora are used during the design process of reference materials to be used in lessons. They give information about the grammatical, lexical, spelling, and stylistic errors made by language learners. This information about language learners contributes to the process of development of learner dictionaries, textbooks, and grammar resources.

3. Learner corpora provide language learners with examples of the use of the target language. Some of the learner corpora are compiled for the direct use of language learners. These are called "pedagogic corpora". In this case corpora are prepared by teachers and subsequently made available to students. Therefore, learners both provide and benefit from the corpus data (Granger, 2015, p. 486).

4. Learner corpora inform the curriculum design. They play an important role in the selection and ordering of teaching content in the curriculum. The data obtained from the learner corpora shed light on the words and grammatical structures that cause problems for students and therefore require more time and attention from teachers.

5. Learner corpora have the potential to contribute to language testing and assessment. They demonstrate what students at a certain level of proficiency can do, which helps to shape assessment scales. In addition, learner corpora contribute to the design of language exams by revealing to what extent demographic variables (gender, mother tongue, language learning experience, etc.), the testing mode (paper/computer-based) and learning environment affect learners' output (Barker et al., 2015, pp. 521-524).



İkna Edici Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği

Mehmet KURUDAYIOĞLU*
Büşra GOCİAOĞLU**

Öz

Başarılı bir ikna edici konuşmada fikirlerin ve argümanların organize edilerek konuşma metninin yapılandırıldığı hazırlık aşaması büyük önem taşır. Öğrenciler konuşmaya karşı istekli olsalar dahi hazırlık aşamasında uygun strateji ve tekniği belirlemede zorlanabilmektedir. MÖ. 4. yüzyıldan beri üzerinde yoğun ve sistematik bir şekilde çalışılmış, çeşitli kuram ve modellerle zenginleştirilmiş bir alan olarak ikna, ikna edici dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde strateji ve tekniklerden yararlanmak adına oldukça geniş bir alan sunmaktadır. Alan Monroe tarafından geliştirilmiş Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi sırasıyla dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme ve eylem adımlarını içeren ikna tekniklerinden biridir. Çalışmada Dizi konuşma eğitimi kapsamında ele alınmış, öğrencilerin ikna edici konuşma çalışmalarında rehber olarak kullanabilecekleri bir konuşma taslağına ve taslağın kullanımını içeren etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Alan yazından elde edilen bulgular bu tekniğin kullanılmasıyla öğrencilerin konuşma kaygısının azaldığını, etkinliklere katılımlarının ve konuşma performanslarının arttığını göstermektedir. Teknik, yapısı gereği eleştirel dinleme ve ikna edici yazma kapsamında da ele alınabileceği gibi problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde de yararlanılabilecek niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: İkna, Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi, konuşma eğitimi, ikna edici konuşma

Monroe's Motivated Sequence Technique for Developing Persuasive Speaking Skill

Abstract

In a successful persuasive speech, the preparation step in which the ideas and arguments are organized and the speech text is structured is significant. Even if students are willing to speaking, they may find it difficult to determine the appropriate strategy and technique. Persuasion as a field that has been studied intensively and systematically since the 4th century B.C., enriched with various theories and models, offers a wide range of activities to use strategies and techniques in activities aimed at developing persuasive language skills. Developed by Alan Monroe, Monroe's Motivated Sequence is one of the persuasion techniques that include attention, need, satisfaction, visualization and action steps, respectively. In this study, the sequence has been discussed within the scope of speaking training and examples of activities including the use of a speech outline and the draft that students can use as a guide in persuasive speech studies are included. Data of this study has been obtained through document review. The findings obtained from the literature show that the use of the technique decreases the speech anxiety of the students, increases their participation in the activities and their speaking performance. The sequence can be handled within the scope of critical listening and persuasive writing, and can be used in the development of skills such as problem solving, creative and critical thinking.

Keywords: Persuasion, Monroe's Motivated Sequence, speaking training, persuasive speaking

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mkurudayıoglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-002-0447-5236

** Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Karaman, busragociaoğlu@kmu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4321-6605

Giriş

Dilin işlevlerinden biri olan ikna; psikoloji, hukuk, ekonomi, siyaset, pazarlama gibi birçok farklı alanda çeşitli yaklaşımlar dikkate alınarak tanımlanmış olsa da tanımların ortak noktası bir iletişim sürecinin varlığı ve bu süreçte alıcıların düşünce, tutum veya davranışlarının istendik yönde değiştirilmesi üzerinedir. İkna, iletişim yoluyla bir başkasının zihinsel durumunu etkilemeye yönelik kasıtlı bir çabadır (O'Keefe, 2015, s.4). İkna çabasındaki birey, çeşitli duygusal ve bilişsel tekniklerden yararlanarak bir başka bireyin belirli bir davranış, inanç ya da tutumu benimsemesine rehberlik eder (Reardon, 1991, s.2).

Başkalarının düşünce, tutum veya davranışlarını değiştirme isteği antik çağlardan beri süregelmektedir. İkna üzerine yapılan çalışmalar farklı perspektiflerle çeşitlenerek günümüze kadar gelmiş ve günümüzde de güncel yaklaşımlarla birlikte etkin bir şekilde devam etmektedir. Tarihsel açıdan incelendiğinde iknanın Aristoteles'e kadar doğuştan gelen bir yetenek olarak değerlendirildiği, öğrenilebilir ve öğretilbilir bir beceri olarak ele alınmadığı görülmüştür. MÖ. 4. yüzyılda özellikle dönemindeki politikacıların, pazar yerleri ve mahkeme salonlarındaki insanların ikna edici iletişim süreçlerini gözlemleyerek çalışmalarını başlatan Aristoteles (çev. 1995), retorisi, "Belirli bir durumda elde var olan inandırma yollarını kullanma yetisi" şeklinde tanımlamıştır. Kanıtama ve inandırma tarzlarının retorik sanatının özünü oluşturduğunu belirterek rethorisi; ethos (kaynak), patos (duygu), logos (mesaj) üçgeninde ele almıştır. Kendinden önceki çalışmalardan farklı olarak Aristoteles iknayı sistematik bir şekilde ele alıp formüle etmiş, ikna üzerine ilk bilimsel yaklaşımı geliştirmiştir. Aristoteles'in en büyük katkısı retorinin bilimsel terimlerle, belirli kavramlarla ve olasılıklara başvurarak tanımlanabilecek bir fenomen olarak görülebileceğini fark etmesi olmuştur (Golden, Berquist ve Coleman, 2000, s.3).

İknanın öğrenilebilir bir beceri olarak değerlendirilmesiyle başlayan süreçte ise başarılı bir ikna edici konuşmada ağırlıklı olarak konuşmacı niteliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Çoğunlukla konuşmacının konuşma esnasındaki diksiyonu, beden dili, vurgu ve tonlamaları vb. üzerinde çalışılmıştır. Ancak iknaya yönelik güncel yaklaşımlarla birlikte, konuşmacı nitelikleri dikkate alınsa da, dinleyici kitlesi odak noktası hâline gelmiştir. Bilgi işleme ve bilişsel tepki modelleriyle paralel olarak dinleyicilerin ikna esnasındaki bilişsel süreçlerine odaklanılmış, beynin mantıksal itirazlara nasıl tepki verdiği incelenmiştir. Bu yaklaşımlara göre, dinleyiciler ikna esnasında pasif alıcı konumunda olmamakta, ikna olup olmayacaklarına karar vermek adına aktif bir zihinsel süreç içerisine girmektedir.

Sears ve diğerlerine (1985, s. 164) göre, insanlar maruz kalıkları mesajların pasif alıcısı değil mesajlara karşı bilişsel tepkiler üreten aktif bilgi işleyicilerdir (Akt. Sandıkçioğlu, 2012). Bireyler ikna edici bir mesaj aldıklarında mesajın argümanlarının mesajın iddiasını ne ölçüde desteklediklerini değerlendirmek için büyük ölçüde bilişsel çaba gösterirler (Stiff, 1986, s.2). Dinleyiciler kendilerine sunulan argümanları yetersiz, tutarsız ve güvenilmez buldukları takdirde çaba sarf etmenin bir sonucu olarak mesajı reddedebilirler. Bu durumda dinleyiciler mesaj içeriğini bilişlerinde bir değerlendirmeye tabi tutarken konuşmacıdan gelecek olan argümanların dinleyicinin bilişsel süreçlerine uygunluğu ve mesajın ulaşılabilirliği iknada kritik bir rol oynamaktadır.

İkna Edici İletişim

İkna edici konuşmalar günlük yaşamın getirdiği doğal iletişim süreçlerinden bağımsız, sosyal yaşamdan kopuk bir beceri olarak düşünülmemelidir. Alıcıları etkileme amacı taşıyan neredeyse tüm iletişimsel faaliyetler ikna edici konuşmalar üzerinden gerçekleştirilir. Ne yediğimiz, ne giydiğimiz, kimi dinlediğimiz, hangi müziği tercih ettiğimiz, hangi partiye oy verdiğimiz gibi davranışları şekillendiren ve sürdüren iletişim aslında bir ikna edici iletişimdir (Yılmaz, 2007; Akt. Okur, Süğümlü ve Göçen, 2013). Sosyal doğası gereği toplumun bir parçası olma ve toplumda var olabilmek adına onaylanma ihtiyacı taşıyan insanın ikna edici iletişimde bulunması kaçınılmazdır. İkna; insanların birbirlerini etkilemeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, karşıdaki insana kendini kabul ettirebilmeleri, toplumda bir şeyleri birilerine inandırabilmeleri adına bireylerde bulunması gereken bir beceridir (Kaptan, 2015, s.19). Covelli (1966, s.3), ikna edici konuşma becerisini "insanın sosyal anlamda hayatta kalma ve varoluş meselesi" olarak tanımlamıştır. Sosyal ilişkilerde aktif veya pasif bireyler

arasındaki farkı belirleyen ikna edici konuşma becerisidir. Dolayısıyla ikna edici konuşmalar bireylerin iletişimsel deneyimlerinin önemli bir parçasıdır. Etkili iletişimde başarı ölçütlerinden biri de ikna edebilme becerisidir.

İkna'yı iletişimsel boyutuyla ele alan kimi yaklaşımlara göre ikna, dilin ve iletişimin bir işlevi olmaktan öte iletişimin kendisi olarak konumlandırılmıştır. Hovland (1953), ikna modelinde iletişimin temelinde bütünüyle ötekini ikna etme üzerine kurulu olduğunu belirtir. Lazar (2001), iletişim sürecinin bir parçası olan herkesin alıcıyı etkileme ve istedik yönde değiştirme amacı taşıdığını ve bu amaca yönelik açık ya da örtük mesajlar ürettiğini öne sürer. Öyle ki insan kimi zaman kendini dahi ikna etme çabası içine girmekte, kendi kendisiyle ikna edici konuşmalar gerçekleştirebilmektedir. Bu durumda içsel konuşmaların da ikna edici bir iletişimin unsurlarını içerdiği söylenebilir.

İletişim ve ikna yapısı gereği de birbirinden ayrılmaz süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özodaşık (2012), ikna edici iletişimin normal bir iletişim sürecinin öğelerini barındıran kaynak, ileti, kanal ve alıcı öğelerini kapsadığını belirtmektedir. İnsan, iletişim esnasında kimi zaman kaynak kimi zaman alıcı konumundadır. İkna edici iletişim söz konusu olduğunda da bu durum geçerliliğini sürdürmektedir. Günlük hayatta bireyler birtakım amaçlarla ikna edici mesajlar verme gereksinimi duymakta, aynı zamanda gerek sosyal yaşantılarında gerekse medya aracılığıyla neredeyse her gün ikna amacıyla hazırlanmış dilsel kodlara ya da retorik araçlara maruz kalmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin ikna edici bir iletişim esnasında pasif bir konumda olmaması için ikna edici anlatımda alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine yönelik çalışmaların ana dili eğitimi sürecine dâhil edilmesi önemlidir.

Ana dili eğitimi dil becerilerinin yanında düşünme becerilerinin de geliştirildiği çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte strateji ve tekniklerin önemi yadsınamaz. Alan Monroe tarafından geliştirilmiş "Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi", hedef kitlede istedik yönde düşünce, tutum veya davranış değişikliği oluşturma amacı taşıyan ikna tekniklerinden biridir. Bu çalışmada, öğrencilerin ikna edici konuşma becerisinin geliştirilmesinde organize edilmiş net bir konuşma yapısı sunması açısından etkili bir teknik olduğu düşünülen Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği alan yazından hareketle tanıtılmış, öğrencilerin ikna edici konuşma çalışmalarında rehber olarak kullanabilecekleri bir ikna edici konuşma taslağı oluşturulmuş ve taslağın derslerde kullanımını içeren etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma süreci boyunca veri olarak toplanan dokümanların anlamının araştırmacı tarafından analiz edildiği veya değerlendirildiği bir yöntemdir (Smulowitz, 2017). Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman incelemesi de anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008). Çalışma kapsamında Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne yönelik alan yazın taranmış, elde edilen veriler doküman analizine uygun olarak incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle, ikna edici konuşma etkinliklerinde öğrencilere rehber olması amacıyla bir ikna edici konuşma taslağı oluşturulmuş ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. İkna Edici Konuşma Taslağı Ek 1' de gösterilmektedir.

İnceleme Nesnesi

Literatürde konuya ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan 1943-2021 yılları arası doğrudan Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne yönelik akademik çalışmalar inceleme nesnesi olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Akademik yayınlarda yer alan bilgiler çoğunlukla araştırma çalışmasına ve yöntemine destek sağlamak için kullanılırken, nitel bir araştırmacı da bu belgeleri bir araştırma kaynağı olarak kullanabilir (Rapley, 2007). Yapılan alan yazın taraması sonucunda iki kitap ve üç araştırma makalesi inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. İnceleme nesnesi olarak belirlenen dokümanlar Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışmada İncelenen Dokümanlar

No	Künye
1	Monroe, A. H. (1943). <i>Monroe's principles of speech</i> . New York: Scott & Foresman.
2	McKerrow, R. E., Gronbeck, B. E., Ehninger, D., ve Monroe, A. H. (2000). <i>Principles and types of speech communication</i> . New York: Addison-Wesley/Longman.
3	Micciche, T., Pryor, B., ve Butler, J. (2000). A test of Monroe's motivated sequence for its effects on ratings of message organization on attitude change. <i>Psychological Reports, 86</i> , 1135-1138.
4	Irawati, E. (2017). Penggunaan Monroe's Motivated Sequence untuk meningkatkan keterampilan publik speaking mahasiswa dalam menyampaikan pidato persuasif. <i>Jurnal Kajian Pendidikan Dan Pengajaran, 3</i> (2), 188-195.
5	Parviz, E. (2020). How to survive a zombie apocalypse: Using Monroe's Motivated Sequence to persuade in a public-speaking classroom. <i>Communication Teacher, 34</i> (1), 40-46.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

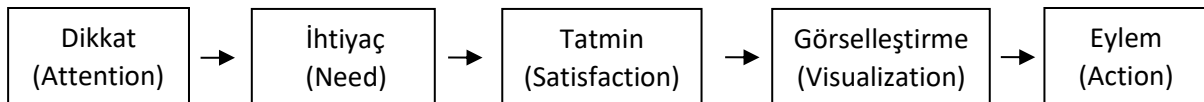
Çalışmanın bu bölümünde öncelikle Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne ilişkin alan yazından elde edilen bulgulara sonrasında bu tekniğin kullanımını içeren ikna edici konuşma etkinliklerine yer verilmiş, Dizi ikna edici konuşma becerisi bağlamında ele alınmıştır.

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi

Alan Monroe, ikna psikolojisi üzerine yaptığı çalışmalardan yola çıkarak "Principle of Speech" adlı kitabında, ikna edici ve motivasyonel konuşmaları bir problem çözme süreci gibi tasarlayarak adım adım organize etmiştir. Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi, dinleyicilerin düşünce veya tutumlarını değiştirerek onları ikna etmeyi ve istedik yönde harekete geçirmeyi amaçlayan beş adımlık bir konuşma taslağıdır.

Dizinin her bir adımı, ikna sürecinde dinleyicilerde meydana gelen bilişsel süreçler üzerine kuruludur. Bu yaklaşım konuşmacıdan çok dinleyici kitlesine odaklanmasıyla kendi dönemindeki ikna yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Dinleyicilerin ikna edici bir konuşma esnasında konuşmacıya değil kendi bilişsel süreçlerine odaklandıkları, kendi yararlarını ön plana alarak ikna olup olmayacaklarına dair tercihlerde buldukları düşüncesinden yola çıkmıştır.

Monroe'ya (1943) göre, ikna edici bir konuşma sırasıyla aşağıdaki adımları içermelidir:



Şekil 1. Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi

Monroe'nun dizisi, dinleyiciler için bir sorun belirler ve bu sorunu çözmelerine yardımcı olacak şekilde onları adım adım çözüm sürecine götürür (Griffin, 2010). Monroe (1943), bu diziyi oluştururken insanın bir sorunla karşılaştığında gerçekleştirdiği doğal düşünme sürecini temel aldığı

belirtmektedir. Dizinin her bir adımı, insanın bir problemle karşı karşıya kaldığındaki düşünme sırasına karşılık gelir. Monroe'ya (1943) göre, insan bir problemle karşılaştığında:

1. Problemin varlığını fark etmek üzere dikkatini soruna yöneltir (Dikkat),
2. Problem için bir şeyler yapma ihtiyacının farkına varır (İhtiyaç),
3. Problemin üstesinden gelebilmek için en uygun çözüm yolunu seçer (Tatmin),
4. Çözüm yolunu uygulamak üzere harekete geçer (Eylem).

Monroe (1943), insanın bir problemle karşılaştığında onu çözmeye eğilimli olduğunu ve bu sebeple ikna edilmesi istenen düşünce, tutum ya da eylemin bir problemin çözümü olarak sunulmasının ikna edici olacağını vurgular. Miller ve Hewgill'e (1966) göre, bu yaklaşımın ikna sürecine uygulanması, herhangi bir ikna edici mesajın en az iki işleve sahip olması gerektiğini düşündürür:

1. Mesaj alıcıları üzerinde bilişsel dengesizliğin uyarılması
2. Bilişsel dengeyi düzeltmek için özel araçların önerilmesi; yani, dengesizliği ortadan kaldıracak belirli bir dizi gizli veya açık davranışların savunulması (s.378)

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne göre organize edilmiş bir konuşmada öncelikle bir problem durumu tanımlanarak dinleyicilerin zihninde bir uyumsuzluk duygusu uyandırılır ve dinleyiciler yeni bir denge durumu elde etmek için tutum veya davranış değişikliğine motive edilir. Problemin tanımlanmasıyla bilişsel dengesizlik içinde bırakılan dinleyici, bir sonraki adımda dengeye ulaşmasını sağlayacak çözüm önerisiyle karşılaştırılır. Monroe'nun bu yaklaşımının öğrenme kuramlarıyla da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Piaget'nin öğrenme kuramına göre, insanın doğasında dengeye ulaşmak için içsel bir eğilim vardır ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir. Şemalarında yer almayan yeni bir durumla karşılaşan bireylerde çelişkiden doğan bir dengesizlik durumu oluşmaktadır. Bu çelişkiden kurtulmak için birey, eski tutumunu yeni davranışa uyacak biçimde değiştirir (Cüceloğlu, 1990). Monroe (1943), insanın doğasında bulunan dengeye ulaşma arzusunun ikna sürecinde nasıl kullanılabileceğini şu şekilde belirtir:

Bireyler bir ölçüde değişebilse de araştırmaların çoğu insanın bilişleri arasında tutarlılık veya denge aradığını göstermiştir. Doğal yönelimlerini bozan bir sorunla karşılaştıklarında bir çözüm ararlar, bir istek veya ihtiyaç hissettiklerinde onu tatmin etmenin bir yolunu ararlar. Kısaca, bir şey onları bir dağınıklık veya uyumsuzluk durumuna soktuğunda yeni bir denge durumu elde etmek için bilişlerini ve değerlerini ayarlamak veya davranışlarını değiştirmek için motive olurlar (s.197).

Dizi'nin nihai amacı problemin çözüm yolu sunulduktan sonra çözüm yolunu uygulamak üzere dinleyicileri harekete geçirmektir. Ancak dinleyiciler sunulan çözüm önerisini onaylamak konusunda herhangi bir zorunluluk duymamalıdır. Sunulan problemi çözmek zorunda hissetmemeli, problemi çözmek istemelidir. Aksi takdirde bu durum onlarda yaratılan tutum veya davranış değişikliğinin kalıcılığını olumsuz yönde etkileyecektir. Monroe (1943), bu aşamada istek ve motivasyonu eylemin ön koşulu olarak ele almıştır. Ona göre, dinleyiciler ikna olup olmayacaklarına karar verme konusunda aktif alıcılardır ve dinleyiciler tarafından alınan kararların niteliği eyleme geçme açısından belirleyicidir. Monroe (1943), dinleyicileri harekete geçiren başarılı bir ikna edici konuşmada dinleyici tarafından alınan kararların niteliğini şu şekilde açıklar:

Aradığınız şey gerçek bir karardır. İsteksiz alınmış bir kararın değeri azdır. Çünkü böyle bir karar genellikle kısa bir süre sonra iptal edilir veya sonrasında alınacak kararlara bir engel görevi görür. Hedef kitlenize teklifinizi yapmak zorunda olduklarını hissettirmek yerine yapmak istemelerini sağlamalısınız (s. 196)

Bu nitelikte bir kararın alınmasını sağlamak için dinleyicilerde gerçekleştirecekleri eylemin sonuçları üzerine güçlü inançlar oluşturulmalıdır. Eylem ve inanç birbiriyle yakından ilişkilidir (Monroe, 1943). Dinleyicileri eyleme davet etmeden önce onlarda sunulan çözüm önerisine dair güçlü bir inanç oluşturulması, önerilen tutumun veya eylemin bir fark yaratacağının düşündürülmesi ikna olasılığını arttırmaktadır. Schwarzer'e göre (2014; Akt. Keith ve Lundberg, 2015) insan, konfor bölgelerinin dışında düşünmenin veya hareket etmenin bir fark yarattığına inanç duyduğu zaman farklı düşünme veya hareket etme olasılığı daha yüksek olacaktır. Bu duruma örnek olarak ürün satış

İkna Edici Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği

reklamlarında, elde edilen gelirin bir kısmıyla yoksul çocuklara destek olunacağını bilgisinin veriliyor olması gösterilebilir.

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi konuşmacılara sırasıyla dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme ve eylem olmak üzere beş adımı içeren organize edilmiş net bir konuşma taslağı sunmaktadır. Adımların sırası sabit olmakla birlikte adımlara ayrılacak süreler, adımlarda kullanılacak yöntemler veya vurgulanacak noktalar konuşmacıya, hedef kitleye, konuşma konusuna ve amacına göre değişiklik gösterebilmektedir. Monroe (1943), dizinin içerdiği adımları geliştirmek ve etkisini güçlendirmek adına çeşitli yöntemler önermiştir. Aşağıda her bir adım ayrı ayrı ele alınarak, adımlarda kullanılması önerilen yöntemler açıklanmıştır. Adımların temel amaçları ve yöntemleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'nde Amaç ve Yöntemler

No	Adım	Amaç	Yöntemler
1	Dikkat	Dinleyicinin konuşmanın içeriğine ve probleme ilgi duymasını sağlama	<ul style="list-style-type: none">• Konu veya probleme atıf• Retorik sorular• Şok etme• Mizah içeren hikâye/ fıkra anlatımı• Örnek olay/ hikâye ile zihinde canlandırma
2	İhtiyaç	Dinleyicilerde problemin çözümü için bir şeyler yapma ihtiyacı oluşturma	<ul style="list-style-type: none">• Problemi tanımlama• Örnek olay/ hikâye ile zihinde canlandırma• İstatistikî veriler ve alıntılarla destekleme• Problemi kişiselleştirme
3	Tatmin	Dinleyicileri sunulan çözüm yolunun en uygun çözüm yolu olduğuna ikna etme	<ul style="list-style-type: none">• İstenen tutum/eylemi belirtme• Şema, tablo, grafikler vb. ile açıklama• Teoride gösterme• Pratikte gösterme• İtirazları engelleme
4	Görselleştirme	Çözüm yolunun sonuçlarını dinleyicilerin zihninde canlandırma	<ul style="list-style-type: none">• Pozitif yöntem• Negatif yöntem• Karşılaştırma yöntemi
5	Eylem	Çözüm yolunu uygulamak üzere dinleyicileri eyleme davet etme	<ul style="list-style-type: none">• Meydan okuma/ itiraz etme• Referans gösterme• Kişisel niyeti açıklama• Örnek olay/ hikâye anlatımı• Konuşmayı özetleme• Eyleme davet etme

1. Dikkat

Dikkat konuşma boyunca canlı tutulmalıdır fakat bu adımda konuşmanın başlangıcında dikkat çekme temel amaçtır. Başlangıçta dinleyicinin ilgisini ve dikkatini çekebilmek konuşmanın diğer adımlarında verilen mesajların daha etkili olmasını sağlayacaktır. Konuşma esnasında dinleyiciler kimi zaman isteksiz ve sıkılgan bir tutum içerisinde bulunabilmektedir. Bu tutum değiştirilmedikçe konuşmanın diğer adımları da başarısız olacaktır. Monroe (1943), dikkat unsurlarının konuşmanın ana fikrine yönelik olması gerektiğini belirtmiş, dikkat çekmek için aşağıdaki yöntemleri önermiştir:

- Retorik sorular sorma
- Şaşırtıcı bir gerçeğin açıklanmasıyla şok etme
- Konu veya probleme atıf

- Mizah içeren hikâye veya fıkra anlatımı
- Örnek olay veya hikâye anlatımı ile zihinde canlandırma

2. İhtiyaç

İhtiyaç adımı dinleyicinin konuşmayla ilgilenmesi için bir nedenin sunulduğu adımdır. Bu aşamada temel nokta problemi açık bir şekilde tanımlayıp sorunun dinleyicileri kişisel veya sosyal açıdan nasıl etkilediğini belirtmektir. Dinleyiciler problemi net bir şekilde anlayıp sahiplenmelidir ki problemi çözmek için kişisel bir ihtiyaçları olduğuna dair tutum geliştirebilirler. Petty, Ostrom ve Brock'a (1981) göre, ikna edici bir konuşmada tutum değişikliği sunulan problemin dinleyicilerin kişisel veya sosyal ihtiyacı ile ne ölçüde ilişkili olduğuna bağlıdır. Aksi takdirde kendi kendilerine "Bu çok kötü, ama benimle ne ilgisi var?" diyeceklerdir (Monroe, 1943, s. 205).

Monroe (1943), konuşmanın amacına göre şekillenen iki tür ihtiyaç bulunduğunu belirtmektedir. Dinleyiciler, ya mevcut koşullar olumsuzlanarak değişikliğe ya da mevcut koşulları tehdit eden tehlikelere dikkat çekerek istikrara teşvik edilir. Konuşmanın içeriği bu ihtiyaç türüne göre belirlenmelidir. İhtiyaç adımının geliştirilmesi için aşağıdaki yöntemler önerilmiştir:

- Problemi net, kısa ve öz bir şekilde tanımlama
- Örnek olay veya hikâye anlatımı ile zihinde canlandırma
- Ek bilgi, alıntı, istatistikî veriler vb. ile destekleyerek konuyu genişletme
- Sorunun dinleyicileri kişisel olarak nasıl etkilediğini gösterme

3. Tatmin

Tatmin adımı bir önceki adımda belirlenmiş olan ihtiyacın karşılandığı, problemin çözümünün sunulduğu aşamadır. Dinleyicileri, problemin çözümü için önerilen tutum ya da davranışın en uygun çözüm yolu olduğuna inandırmak amaçlanmaktadır. Monroe'ya (1943, s. 207) göre bu adım, hedef kitlenin "O haklı, bu mantıklı bir çözüm." demesini sağlamalıdır.

Monroe (1943), bu aşamanın geliştirilmesinde aşağıdaki yöntemleri önermektedir:

- Kitlenin benimsemesi istenilen tutum veya eylemi net, kısa ve öz bir şekilde belirtme
- Şema, tablo ve grafiklerden yararlanarak çözüm yolunu açıklama
- Teoride gösterme: Çözümün belirtilen ihtiyacın karşılanmasında mantıklı ve yeterli olduğunu gösterme
- Pratikte gösterme: Gerçeğe dayalı örnekler, olaylar, rakamlar ve uzman alıntılarını kullanma
- İtirazları karşılama: Dinleyicilerden gelecek olası bir karşı argümanın nasıl üstesinden geleceğini göstererek muhalefeti engelleme

4. Görselleştirme

Monroe'ya (1943) göre, görselleştirme adımı sunulan çözüm yolunun gerçekliğinin test edildiği adımdır. Projeksiyon (yansıtma) olarak da adlandırılan bu adımdaki konuşmanın etkileyciliği, söz konusu hayalî yansıtmanın ne düzeyde canlı ve gerçekliğe yakın olduğuna bağlıdır. Canlandırılan koşullar gerçeklikten uzak olmayan olası koşullar olmalı, dinleyiciler bu canlandırmada aktif rol almalıdır. Görselleştirme adımı dinleyiciyi geleceğe göndermeli ki gelecekteki koşulların görüntüsünden etkilenebilsinler (Monroe, 1943, s.207). Monroe (1943), bu aşamada soyut olunmaması gerektiğini, duyu organlarına hitap eden anlatıların daha canlı ve etkili olacağını belirtir. "İzleyicileri fiilen resme koymalısınız. Canlı ve inandırıcı görüntüler kullanın: kitlenin görmesini, duymasını, hissetmesini, tatmasını ve koku almasını sağlayın." (Monroe, 1943, s.208).

Sunulan çözüm yolunun onaylanması durumunda getirilerinin, onaylanmaması durumunda oluşacak kayıpların dinleyicilerin zihninde canlandırmasını sağlamak teklife karşı duyulan arzuyu arttıracaktır. Önerinin onaylanmasıyla kazanılacak güvence, zevk, gurur, kâr gibi konulara değinilmelidir. Önerinin onaylanmamasıyla gelecek olumsuz şartlar ise tehlike, tatsızlık gibi durumlarla zihinde canlandırılmalıdır. Bu yöntem ihtiyaç adımı ile sıkı bir ilişki içerisinde. İhtiyaç adımı tanımlanan problem burada tekrar hatırlatılır.

Monroe (1943), görselleştirme adımının geliştirilmesinde üç farklı yol belirlemiştir:

- Pozitif Yöntem: Dinleyicilerin önerilen çözüm yoluna ikna olmaları hâlinde gelecekteki olumlu koşulları zihinde canlandırma
- Negatif Yöntem: Dinleyicilerin önerilen çözüm yoluna ikna olmamaları hâlinde gelecekteki olumsuz koşulları zihinde canlandırma
- Karşılaştırma Yöntemi: Dinleyicilerin çözüm yoluna ikna olmamaları hâlinde oluşacak istenmeyen durumu zihinde canlandırdıktan sonra hemen arkasından çözüm yoluna ikna olmaları hâlinde oluşacak arzu edilen durumu zihinde canlandırma

5. Eylem

Dizinin nihai amacı dinleyicileri harekete geçirmektir. Harekete geçme kavramı yalnızca fiziksel bir eylemde bulunmayı değil düşünsel olarak da bir değişim yaşamayı kapsamaktadır. Eylem adımının işlevi, görselleştirme adımıyla yaratılmış arzuyu; sabit tutuma, inançlara veya açık eyleme dönüştürmektir (Monroe, 1943, s.209). Konuşma sonlandırılırken, dinleyicilerden beklenen tutum veya davranış biçimi net, kesin, kısa ve öz bir biçimde ve genellikle bir cümle ile belirtilmiş olmalıdır.

Monroe'ya (1943) göre, bu aşamada kullanılacak yöntemler şu şekildedir:

- Karşıt görüşlere meydan okuma veya itiraz etme
- Alanında uzman veya kitlenin saygısını ve güvenini kazanmış kişileri referans gösterme
- Örnek olay veya hikâye anlatımı ile zihinde canlandırma
- Önerilen davranış biçimine veya tutum değişikliğine yönelik kişisel amacını açıklama (Bu yöntem konuşmacı kitle karşısında saygın ve güvenilir bir konumdaysa önerilmektedir.)
- İhtiyaç ve tatmin adımlarının ana noktalarını özetleme
- Özetlemenin hemen ardından açık, kısa ve net bir şekilde eyleme davet etme

Aşağıda Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi kullanılarak hazırlanmış bir örnek konuşma metnine yer verilmiştir:

1. Dikkat

Bunu bir daha yapmak zorunda kalmamak için dua ediyorum. Çocuk ve ölüm arasına sadece yer fıstığı koymaktan daha kötü bir şey olabilir mi? Umarım bunu asla yapmak zorunda kalmazsınız ve daha sonrasında onu hatırlayarak yaşamaya devam etmezsiniz. Eğer seslerini duymuş ve gözlerini görmüş olsaydınız... Ocak ayında, Atina'da, bombadan yara izleri olan işçilerin bölgesinde kalan tek şey, bıraktığım yarım kiloluk bir fıstık konservesiydi. Açmak için uğraşırken düzinelerce bakımsız çocuk bedenimi çılgınca tırmalayıp tutmaya çalışıyordu. Çok sayıda anne, kollarında bebekleri, itiştiler ve bana ulaşmaya çalıştılar. Bebeklerini bana doğru tuttular. Bir deri bir kemik minicik eller kasılarak uzandı. Her yer fıstığını saymaya çalıştım. Aşırı sevinçten neredeyse ayaklarıma sarıldılar. Yüzlerce elden başka bir şey yok. Eller yalvarıyor, eller tutuşuyor, eller umutsuz oluyor; hepsi acınacak derecede küçük eller... "Buraya bir tuzlu fıstık, buraya bir yer fıstığı...". Avuçlarımda kalmış altı tane fıstık ve ayaklarımda bir deri bir kemik bedenlerin vahşi mücadelesi. Buradaki fıstık başka, oradaki başka. Uzanıp yalvaran yüzlerce el, umudun ışığıyla dışarı fırlamış yüzlerce göz. Çaresiz durdum; ellerimde mavi, boş bir kutu... Evet, umarım bu asla başınıza gelmez.

2. İhtiyaç

Bir çocuğun hayatının haftada bir film, bir rujdan veya birkaç paket sigaradan daha az değerli olduğunu kim söyleyebilir? Ancak bugünün dünyasında, özel yardım kuruluşlarına ve başkalarının yardımına bağımlı olan en az 230.000.000 çocuk var. Amiens'den Atina'ya, Kahire'den Kalküta'ya ve Chungking'e savaş hala milyonlarca kimsesiz çocuğa ölümü bir kol mesafesinde tutuyor. Onların tek umudu, tamamen size ve bana bağlı olan, onları ne kadar önemseyeceğimize ve ne verdiğimizimize bağlı olan özel yardım kuruluşlarında yatmaktadır.

3. Tatmin

Birleşmiş Milletler halklarının bunu önemseyeceğini gösteren dünya çapında bir kampanya var. Genel merkezi New York City, Broadway'deki Birleşmiş Milletler Çocuklar için Başvuru Merkezi olan UNAC'taki kendi birimiz Amerikan Denizaşırı Yardımı. Amerikan Denizaşırı Yardımı, şubat ayında, Amerikalılardan 60.000.000 dolar toplama çağrısında bulunuyor. Bu, yer fıstıklarını sonsuza dek

onlara verebileceğimiz bir fırsat. Her Amerikalının içinde olmak isteyebileceği kadar büyük bir şey. Amerikan Denizaşırı Yardımı'na katkıda bulunan her kuruluş, milyonlarca savaş kurbanı çocuğa yiyecek, tıbbi bakım ve yeni bir hayat getirmeye yardımcı olacak.

4. Görselleştirme

Seslerini duyabiliyor ve gözlerini görebiliyor olsaydık; şimdi aç ve hastalıklı ya da yakında ölecek olan milyonlarca çocuk koşacak, bir kez daha oynayacak ve gülecekti. Bu sadece kaçımızın onları işiteceğine ve kaçımızın onları göreceğine bağlıdır. Size ulaşmaya çalışan her yere yayılmış parmaklarına bakın ve

5. Eylem

katkınızı American Broadcast, 39 Broadway, New York'a gönderin. (Leland Stowe; Akt. Monroe, 1943).

Ana Dili Eğitiminde İkna Edici Konuşma Becerisi

İkna edici konuşmalar etkili iletişim kurma sürecinde oldukça önemli olduğu gibi içerisinde barındırdığı unsurlar da dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin kazandırılması açısından işlevseldir. İknaı yalnızca iletişimsel amaç bağlamında ele alarak alıcıda düşünce, tutum veya eylem değişikliği yaratmak olarak görmek bu unsurların gözden kaçırılmasına sebep olacaktır. İkna edici bir konuşma yetkin bir dil kullanımı, net bir fikir organizasyonu, sorunların sağlam bir analizi ve mantıksal çıkarımın uygun kullanımını içerir (Covelli, 1966, s.2). İkna edici konuşmalar içerisinde barındırdığı bu unsurlar açısından hem konuşmacı hem dinleyiciler için yaratıcı, eleştirel, analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte bir yapıya sahiptir.

Kurudayıoğlu'na (2013) göre, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tasarlanan ve uygulanan etkinliklerin konuşma becerisi ile birlikte eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerileri de geliştirmesi gerekmektedir. Dizi, temelinde bir problem belirleme ve belirlenen problem için seçilen en uygun çözüm yoluna dinleyicileri ikna etme üzerine kuruludur. Dolayısıyla problem ve çözüm yollarını belirlemek, sonrasında en uygun çözüm yoluna karar vermek bu tekniğin uygulanmasında kaçınılmazdır.

Problemin tanımlanması ve çözüm yollarının üretilmesi yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından da önemli görülmektedir. Dizi, konuşmayı organize etme aşamasında öğrencilere net bir yapı sunar. Ancak ikna edici bir konuşmadaki ana hatlara göre oluşturulmuş bu konuşma taslağı katı ve sabit değil, konuşmacıya ve dinleyicilere göre değişebilen esnek bir yapıya sahiptir. Tekniği uygularken öğrenciler konuşmada yalnızca adımların sırasına bağlı kalmaktadır. Seçecekleri problem ve çözüm yollarında, adımlarda uygulayacakları yöntemler ve kullanacakları materyaller konusunda belirleyici olan yaratıcı düşünme becerileridir. "Bu yapıyla, konuşmacılar kendilerinden ne beklediğinin tam olarak farkında olduklarından, ancak yaratıcılık pahasına değil, artan bir güven ile teslim olurlar. Yeni konuşmacılar ikna edici becerilerini geliştirdikçe, gerektiğinde inşa edip başvurabilecekleri sağlam bir teorik temele sahip olmuşlardır." (Miller ve Hewgill, 1966).

İkna edici konuşmaların temelinde argüman geliştirme bulunur. Paul'a (1995) göre, argümantasyon becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar öğrencilere eleştirel düşünme eğitimi vermenin en temel yoludur. Bu süreçte hem konuşmacı hem dinleyici tarafından destekleyici, çürütücü ya da önleyici argümanlar üretilir. Dinleyiciler de ikna edici bir konuşma sırasında kendilerine sunulan argümanları sorgulayıcı bir biçimde değerlendirirken karşıt argümanlar geliştirebilmektedir. Karşılıklı bir konuşma yapılmassa bile, dinleyiciler konuşmacının argümanlarını değerlendirirken zihinsel olarak itiraz edebilirler (Simonds, Hunt ve Simonds, 2008). Konuşmacı ise yalnızca ikna etmek istediği düşünceyi, tutumu veya eylemi destekleyici argümanlar geliştirmekle kalmaz. Daha ikna edici olmak adına oluşturmuş olduğu bu argümanlara karşı dinleyiciden gelebilecek itirazları ve çürütücü argümanları da önceden tahmin etmeye çalışır. Bir başka deyişle, konuşma gerçekleşmeden önce kendisini dinleyicinin yerine koyarak konuşma esnasında kendi argümanlarına karşı gelebilecek olası itirazlar ve çürütücü argümanlar ortaya koyar ve sonrasında bunlara karşılık olarak muhalefeti önleyici argümanlar geliştirir. Önleyici argümanlar geliştirmek ise konu üzerinde çok yönlü düşünebilme ve tek taraflı mesajlar yerine iki taraflı mesajlar sunabilmeyi gerektirir.

Temel dil becerileri birbirleri ile etkileşim hâlinindedir ve eğitim öğretim ortamları bu ilke esas alınarak yapılandırılmaktadır. Konuşma esnasında yalnızca konuşmacı değil dinleyici öğrenciler de aktif bir şekilde sürece dâhil edilmelidir. İkna edici bir konuşma esnasında dinleyici olan öğrenciler de eleştirel dinleme yaparak süreçte aktif rol almalı, konuşmaya sorgulayıcı bir gözle bakabilmeli, ikna olup olmayacaklarına karar verme aşamasında pasif alıcı konumunda olmamalıdır. Monroe'ya (1943) göre, nasıl ikna edebileceğini bilmek ikna edici bir mesajı nasıl değerlendireceğini de bilmeyi sağlar. Monroe'nun ikna tekniğini uygulayarak nasıl ikna edileceğini öğrenen öğrenciler, ikna edici bir konuşma esnasında da eleştirel dinleme yaparak ikna edici bir mesajı nasıl değerlendireceklerini öğreneceklerdir.

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne Yönelik İkna Edici Konuşma Etkinlikleri

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği'nin kullanımına yönelik tasarlanmış konuşma etkinliklerinde ikna edici konuşma becerisinin yanı sıra problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanılmış; simülasyon oluşturma ve rol yapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin problem ve çözüm odaklı ikna edici konuşmalar yapması için uygun ortamı sağlamak amacıyla tasarlanan bu etkinliklerde, öğrenciler Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne ilişkin gerekli arka plan bilgisine sahip olmalı ve etkinlikler süresince konuşma taslağından yararlanmalıdır.

Etkinlikler arasında konu/problem durumu seçiminin öğrenciye bırakıldığı etkinlikler olduğu gibi problem durumunun önceden belirlenmiş olduğu etkinlikler de bulunmaktadır. Konu seçiminin serbest olduğu konuşma etkinliklerinde öğrenciler duygusal olarak yakın oldukları konuları seçmeye eğilimli olabilirler. Bu durum konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlasa da kimi zaman konuşma etkinliğinin amacından uzaklaştırabilmektedir. Öğrencilerin problem durumunun öğretmen tarafından belirlendiği, konuya karşı olan duygusal bağlarının azaltıldığı etkinliklerle daha çok tekniğin adımlarına ve konuşmanın stratejik bir şekilde organize edilmesine odaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple başlangıçta ikna edici konuşmalara olumlu tutum geliştirmeleri için problem durumu seçiminin serbest olduğu konuşma etkinliklerinden, sonrasında problem durumunun öğretmen tarafından belirlenmiş olduğu etkinliklerden yararlanılması önerilmektedir. Aşağıda tasarlanan etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

1. Etkinlik

Öğrencilerden iki kâğıt parçasından birine küresel, toplumsal veya bireysel düzeyde bir problem belirleyerek yazmaları, diğer kâğıt parçasına ise günlük hayatlarında hiç kullanmadıkları/ kullanmayacakları bir ürün yazmaları istenir. Kâğıtlar iki ayrı torbada toplanır. Her bir öğrenci iki torbadan da birer kâğıt seçer. Öğrencilerden seçtikleri ürünleri kullanarak seçtikleri sorunları nasıl çözeceklerine dair İkna Edici Konuşma Taslağı'na uygun konuşmalar hazırlamaları istenir. Bu etkinlik, ikna edici konuşma becerisini geliştirmesinin yanı sıra öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik etmektedir. Örneğin öğrencileri bir tornavida ile hava kirliliği sorununu nasıl çözebilecekleri üzerine düşündürtebilir.

2. Etkinlik

Öğrenciler kendi problemlerini oluşturmaları ve problemin çözümüne yönelik ürün tasarımları konusunda yönlendirilir. Sonrasında tasarladıkları ürünlerin satışı için bir reklam metni hazırlamaları ve sunmaları istenir. Dinleyici öğrenciler potansiyel alıcı konumundadırlar. Ürün tasarlayan öğrencilerin amacı ise en çok satışı yapmak için dinleyicileri ürünlerini satın almaları konusunda ikna etmektir. Problem belirleme ve ürün tasarımı konusunda öğrenciler sınırlandırılmamalı, yaratıcı düşünmeye teşvik edilmelidir. Belirledikleri problemi dinleyicilerle ilişkilendirmek, onların problemi kişiselleştirmelerini sağlayarak tasarladıkları ürüne ihtiyaçları olduğunu hissettirmek bu etkinliğin temel amacıdır. Öğrenciler ürün tasarımı aşamasında kendi oluşturdukları çizim ve materyallerden yararlanarak sunumlarını zenginleştirebilir. Dinleyiciler Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'nin adımlarını ölçüt alarak argümanların sunum şeklini ve ürünlerin tasarımının argümanlara uyumlu olup olmadığını değerlendirir ve satın almak istedikleri ürünü seçer.

3. Etkinlik

Öğrencilerin ıssız bir adada mahsur kaldıklarına dair hayalî bir durum oluşturulur. Bu aşamada görseller ve ses efektlerinden yararlanılabilir. Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılır ve oluşturulan gruplardan biri karar heyeti olarak seçilir. Grupların amacı Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ni kullanarak karar heyetini kendi adadan kaçış planlarının en uygun çözüm yolu olduğuna ikna etmektir. Gruplar öncelikle adadan kaçış için kendi çözüm yollarını belirler. Sonrasında gruplardaki her bir öğrenci dizinin bir adımını oluşturur ve konuşma metni uygun geçişlerle bir bütün hâline getirilerek sunuma hazırlanır. Her bir öğrenci sırayla kendi oluşturduğu bölüme ilişkin konuşmasını yapar. Karar heyeti dizinin adımlarında kullanılan yöntemleri değerlendirecek, tekniği en doğru şekilde uygulamış grubun çözüm yolu adadan kaçış için seçilecektir.

4. Etkinlik

İş görüşmesi olarak tasarlanan bu etkinlikte öğrencilerden söz konusu iş için en uygun adayın kendileri olduğuna dair şirket sahiplerini ikna etmek amacıyla bir konuşma hazırlamaları istenir. Beş öğrenciden oluşan bir grup bu esnada şirketlerini kurar, iş tanımını ve işe alınacak kişide aranan özellikleri belirtirler. Öğrenciler ikna edici konuşmalarını hazırladıktan sonra sırayla şirket grubunun mülakatına katılırlar. Şirket üyelerinin her biri dizideki bir adımın değerlendirilmesiyle görevlidir. Tekniği en doğru şekilde kullanan ve belirlenen özelliklere en uygun aday/adaylar işe kabul edilir. Şirket üyeleri konuşma esnasında adaylara soru sorabilir, adayların söylediklerine karşı argümanlar üretebilirler. Bu aşamada aday olan öğrencilerden özellikle tatmin adımındaki itirazları karşılama tekniğini kullanmaları beklenmektedir.

5. Etkinlik

İkna edici konuşmalar yapmak üzere oluşturulan gruplar bir problem oluşturmaları ve bu problemin çözümü için bir bağış kampanyası başlatmaları gerektiği konusunda bilgilendirilir. Bu etkinlikte grupların amacı dinleyicileri kendi bağış kampanyalarına yardımda bulunmak için ikna etmek ve en çok bağışı toplayabilmektir. Dinleyici öğrenciler yapacakları bağış miktarı konusunda özgürdür, farklı miktarlarda birden fazla kampanyaya bağış yapabilirler. Ancak konuşmalarda kullanılan dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme ve eylem adımlarının her birini ayrı ayrı değerlendirerek her bir adıma yapacakları bağış miktarını belirlemelidirler. Beş adımın değerlendirilmesi sonucunda yapılan toplam bağış miktarları açıklanır. Toplamda en çok bağış miktarını elde eden grup kazanan olarak belirlenir.

Tartışma ve Sonuç

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi dikkat, ihtiyaç, tatmin, görselleştirme ve eylem olmak üzere beş adımdan oluşan, kitleleri ikna etmek amacıyla organize edilmiş bir konuşma tekniğidir. Tekniğin, topluluk önünde konuşmaktan endişe duyan, konuşmalarını planlama ve organize etmede zorlanan öğrenciler için net bir konuşma taslağı sunacağı düşünülmüştür. Bu amaçla Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne ilişkin alan yazından elde edilen bulgulara yer verilmiş, tekniğin ikna edici konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanımına yönelik bir ikna edici konuşma taslağı ve etkinlik örnekleri sunulmuştur. Dizinin içerdiği adımlar ve yapısı gereği konuşma becerisinin yanı sıra problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, argümantasyon ve özetleme becerisi gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'ne ilişkin alan yazın incelendiğinde bu tekniğin ve ikna üzerine etkisinin araştırıldığı sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Türkçe eğitiminde ise tekniğe yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Micchie (2000), tekniğin literatürde şaşırtıcı şekilde az ilgi gördüğünü belirtmiş, ikna üzerine etkisinin ölçülmesinde deneysel çalışmaların olmadığına dikkat çekmiştir. Bu amaçla çalışmada Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'nin alıcılar üzerindeki algı ve tutum değişikliğine etkisini incelemiştir, tekniğin kullanılmasıyla verilmek istenen mesajın anlaşılabilirlik düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Irawati E. (2017), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada topluluk önünde konuşma derslerinde Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi'nin kullanımıyla öğrencilerin konuşma performanslarının ve etkinliğe katılım düzeylerinin arttığını gözlemlemiştir. Parviz (2020),

benzer şekilde topluluk önünde konuşma sınıflarında uygulamış olduğu Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği'nin sonucunda öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düştüğünü ve katılımın arttığını belirtmiştir.

Strateji, yöntem ve tekniklerin hedefe ulaşmayı kolaylaştırarak zamandan tasarruf sağladığı ve böylece eğitim-öğretim sürecini daha verimli hâle getirdiği bilinmektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2000) göre, Türkçe dersinin çok yönlü yapısı eğitim-öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımını gerektirmektedir. Ana dili eğitimi ile geliştirilmesi beklenen temel dil becerilerinin kendi içerisinde türlere ayrılıyor oluşu, bu türlere özgü hazırlanmış yöntem ve tekniklerin önemini arttırmaktadır. Birçok farklı alanda üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmış olan ikna; çeşitli kuram, model, strateji ve tekniklerle zenginleştirilmiş bir alandır. Dolayısıyla ikna edici konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, ikna tekniklerinden yararlanmak adına oldukça elverişlidir. İknaya yönelik strateji ve tekniklerden yararlanarak yapılandırılmış ve organize edilmiş konuşma etkinlikleriyle öğrencilerin ikna edici konuşmalarda daha hazırlıklı ve motive olacağı, bununla paralel olarak üst düzey düşünme becerilerinin daha sistematik bir şekilde geliştirileceği düşünülmektedir.

İkna edici konuşmalar bireylerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştığı ve kullanmak durumunda kaldığı konuşma türlerinden biri olsa da bilgi, motivasyon veya özgüven eksikliği gibi sebeplerden kaynaklı konuşmaya yönelik kaygı yaşanabilmektedir. Topluluk karşısında yapılacak konuşmalar söz konusu olduğunda ise kaygı düzeyi oldukça artmaktadır. Fellows ve Madden (2006) öğrencilerin, başlangıçta topluluk önünde konuşmaya karşı istekli ve özgüvenli olsalar dahi; konuşmanın konusuna yönelik araştırma yapmada, konuşmaya uygun strateji ve teknik geliştirmede, konuşma bölümlerini oluşturmada ve sıralamada, bilgilendirici ve ikna edici konuşma arasındaki farkı ayırt etmede zorlandıklarını belirtmektedir. İyi bir hazırlık sürecinden geçmemiş, yöntem ve tekniklerden yararlanarak organize edilmemiş konuşmalar; öğrencilerin konuşmalarında başarısız olmalarına, konuşmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve konuşma kaygılarının artmasına sebep olacaktır. Bu sebeple konuşmayı planlama ve yapılandırma aşaması hazırlıklı konuşmaların en önemli aşamalarındandır. Güneş'e (2014) göre, konuşmalar zihinsel tasarım aşamasında belirlenen çerçeveye göre yapılandırılır. Çalışma kapsamında oluşturulmuş ikna edici konuşma taslağı, konuşmanın amacının belirlenmiş ve içeriğinin düzenlenmiş olduğu bir taslak olarak, konuşmalarını planlama ve organize etmede zorlanan öğrenciler için zihinsel tasarım aşamasında net bir çerçeve oluşturmakta, bir düşünme taslağı sunmaktadır.

Bu çalışmada Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği konuşma eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Ancak Teknik ikna edici yazma, eleştirel dinleme ve okuma eğitimi kapsamında da ele alınabilecek niteliktedir. İkna edici konuşma etkinliklerinde kullanılacak konuşma taslağı yazma, dinleme ve okuma çalışmalarına da uyarlanabilir. Konuşmacılar konuşmaya hazırlık aşamasında teknikten etkin bir şekilde yararlanırken dinleyiciler de akran değerlendirmesi esnasında tekniğin adımlarının içerdiği yöntemleri ölçüt olarak kullanmaya teşvik edilebilir. Dizi'nin konuşma etkinliklerinde kullanımının konuşma performansı ve konuşma kaygısına veya üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisinin ölçülmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Tutum ve davranış değişikliğine etkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunduğu farklı çalışma gruplarıyla Dizi'nin bireyler üzerindeki ikna ediciliği 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın 1. yazarı olan Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu %50, 2. yazarı olan Arş. Gör. Büşra Gociaoğlu %50 oranında çalışmaya katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aristoteles. (1995). *Retorik* (M. H. Doğan Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. In *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (s. 65-86). California: Sage Publications.
- Covelli, E. F. (1966). Why persuasive speaking?, *Today's Speech*, 14(2), 40-43.
- Cüceloğlu, D. (1990). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Golden, J. L., Berquist, G. F., ve Coleman, W. E. (2000). *The rhetoric of Western thought*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Griffin, C. L. (2002). *Invitation to public speaking handbook*. Boston: Cengage Learning.
- Hovland, C. I., Janis I. L., ve Kelley H. H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven: Yale University Press.
- Irawati, E. (2017). Penggunaan Monroe's Motivated Sequence untuk meningkatkan keterampilan publik speaking mahasiswa dalam menyampaikan pidato persuasif. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Pengajaran*, 3(2), 188-195.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keith, W., ve Lundberg, C. O. (2013). *Public speaking: Choice and responsibility*. Boston: Cengage Learning.
- Fellows, K. L., ve Madden, S. J. (2006). Persuasive speaking: It's just a game!, *Communication Teacher*, 20(2), 49-52.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Lazar, J. (2001). *İletişim bilimi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- McKerrow, R. E., Gronbeck, B. E., Ehninger, D., ve Monroe, A. H. (2000). *Principles and types of speech communication*. New York: Addison-Wesley/Longman.
- Micciche, T., Pryor, B., ve Butler, J. (2000). A test of Monroe's motivated sequence for its effects on ratings of message organization on attitude change. *Psychological Reports*, 86, 1135-1138.
- Miller, G. R., ve Hewgill, M. A. (1966). Some recent research on fear-arousing message appeals. *Speech Monographs*, 33(4), 377-391.
- Monroe, A. H. (1943). *Monroe's principles of speech*. New York: Scott, Foresman & Company.
- O'keefe, D. J. (2015). *Persuasion: Theory and research*. California: Sage Publications.
- Okur, A., Göçen, G., ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Özodaşık, M. (2012). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Parviz, E. (2020). How to survive a zombie apocalypse: Using Monroe's Motivated Sequence to persuade in a public-speaking classroom. *Communication Teacher*, 34(1), 40-46.
- Paul, R.W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Petty, R. E., Ostrom, T. M., ve Brock, T. C. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. NJ: Erlbaum.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. California: Sage Publications.
- Reardon, K. K. (1991). *Persuasion in practice*. California: Sage Publications.
- Sandıkçioğlu, B. (2012a). *İkna edici iletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Simonds, C. J., Hunt, S. K., ve Simonds, B. K. (2008). *Presenting ideas: Becoming critical producers and consumers of messages*. Boston: Pearson.
- Smulowitz, S. (2017). Document analysis. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-8.
- Stiff, J. B. (1986). Cognitive processing of persuasive message cues: A meta-analytic review of the effects of supporting information on attitudes. *Communication Monographs*, 53(1), 75-89.

Extended Abstract

Introduction

The preparation step in which ideas and arguments are organized and the speech is structured, is significant in a successful persuasive speech. Speeches that have not undergone a strong preparation process and are not organized using methods and techniques, causes students to develop a negative attitude towards speaking and increase their speech anxiety and thus to fail in their speech. Even if they have developed a positive attitude towards persuasive speech and are willing, they may have difficulty in determining the appropriate strategy and technique and organizing speech parts. Using structured speech activities using persuasive strategies and techniques, students will be more prepared and motivated in persuasive speech, and higher-order thinking skills will be developed in parallel with speaking skills.

Persuasion as a field that has been studied intensively and systematically since the 4th century B.C., enriched with various theories and models, offers a wide range of activities to use strategies and techniques in activities aimed at developing persuasive language skills. Developed as a problem solving process by Alan Monroe, Monroe's Motivated Sequence is one of the persuasion techniques aimed at changing the attitudes or behaviors of the target audience in the desired direction. The Sequence provides the speakers with an organized clear speech outline that includes attention, need, satisfaction, visualization and action steps, and methods to be used in the development of these steps.

Method

Document analysis, one of the data collection techniques used in qualitative research, was used in the study. Document analysis is a method by which the researcher analyzes, or evaluates the meaning of, documents collected as data throughout the research process. Like other analytical methods in qualitative research, document analysis requires that data be examined and interpreted in order to elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge (Corbin ve Strauss, 2008).

In this study, the literature on Monroe's Motivated Sequence was reviewed and the data obtained was analyzed in accordance with the document analysis. Based on the data obtained, a speech outline (see Appendix 1) was created to guide students in persuasive speech activities and examples of speaking activities were included.

Result and Discussion

Based on his work on persuasion psychology, Alan Monroe organized persuasive and motivational conversations step by step, designing them as a problem-solving process in his book "Principle of Speech". Monroe's Motivated Sequence is a speech technique organized with the aim of persuading the listeners, consisting of five steps:

1. Attention: It ensures that listeners is interested in the speech.
2. Need: A problem situation is defined and the listeners is made to feel the need to do something to solve the problem.
3. Satisfaction: Solution is offered and listeners are persuaded that this is the most appropriate solution.
4. Visualization: In future positive or negative conditions are visualized in case the listeners are persuaded or not persuaded of the solution.
5. Action: Listeners are invited to change their attitude or behavior to implement a solution.

When the literature on Monroe's Motivated Sequence was examined, a limited number of studies were found that researched this technique and its effect on persuasion. Micchie (2000) pointed out that the technique received surprisingly little attention in the literature and that there are no empirical studies to measure its effect on persuasion. In her study, she found that using Monroe's Motivated Sequence technique, the level of understandability of the message wanted to be given increased. Irawati E. (2017), in her study on university students, observed that the use of Monroe's Motivated Sequence in public speaking classes increased students' speaking performance and activity participation levels. Similarly, Parviz (2020) stated that as a result of Monroe's Motivated Sequence Technique which she applied in public speaking classes, the speech anxiety levels of the students decreased and participation increased.

The technique provides a clear speech outline for students who are concerned about speaking in public and have trouble planning and organizing their speech. Due to its nature, we think that Monroe's Motivated Sequence will contribute to the development of high-level skills such as problem solving, decision-making, organization, creative and critical thinking, argumentation and summarizing skills. It is known that strategies, methods and techniques save time by making it easier to reach the goal and thus make the education-training process more efficient. The basic language skills expected to be developed with mother tongue education are divided into types within themselves, increases the importance of methods and techniques prepared specifically for these types. We think that students will be more prepared and motivated in persuasive speeches with structured speech activities using persuasion techniques, concordantly their higher-order thinking skills will be developed more systematically.

Ek-1. İkna Edici Konuşma Taslağı

İkna Edici Konuşma Taslağı

Problem:

Çözüm Yolu:

Konuşma Süresi:

Materyaller:

1. DİKKAT

Probleme atıf:

.....

Retorik sorular:

.....

Şok etme:

.....

Mizahi hikâye/ fıkra:

.....

Örnek olay/ hikâye:

.....

2. İHTİYAÇ

Problem durumu:

.....

Örnek olay/ hikâye:

.....

Destekleyici veriler:

.....

İkna Edici Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Monroe'nun Motive Edilmiş Dizisi Tekniği

Problemi kişiselleştirme:

3. TATMİN

Çözüm önerisi:

Şema/ tablo/grafik:

Teoride gösterme:

Pratikte gösterme:

İtirazları engelleme:

4. GÖRSELLEŞTİRME

Pozitif yöntem:

Negatif yöntem:

Karşılaştırma yöntemi:

5. EYLEM

Meydan okuma/itiraz:

Referans gösterme:

Örnek olay/ hikâye:

Kişisel niyet:

Özetleme:

Eylem/onay isteme:



Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi*

Mert GÖKDEMİR**
Ayşe Dilşad YAKUT***

Öz

Araştırmanın genel amacı, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini inceleyerek öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesindeki performanslarını belirlemektir. Araştırma Konya ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören özgül öğrenme güçlüğü olan 79 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini değerlendirebilmek amacıyla kullanılan “Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II” kullanılmıştır. Öğrencilerin %98.73’inin (n= 78) doğru okuma, %100’ünün (n= 79) okuduğunu anlama ve %100’ünün (n= 79) okuma hızı becerilerinde kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinin birbirlerini etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Doğru okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı, özgül öğrenme güçlüğü

Examining Reading Skills of Students with Specific Learning Disabilities

Abstract

The purpose of this study is to determine the performance of students with specific learning disabilities at specific grade and age level by examining their reading accuracy, reading comprehension, and reading rate. This study was conducted with 79 third grade students with specific learning disabilities who were receiving their education in special education and rehabilitation centers in Konya province. The Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test, used to evaluate the reading accuracy, reading comprehension, and reading rate of students, was administered in this study. Findings of the study showed that students with specific learning disabilities performed below their chronological ages and grade levels in reading accuracy (98.73%), reading comprehension (100%), and reading rate (100%). Reading accuracy, reading comprehension, and reading rate were found to influence each other. The findings were discussed in the light of the relevant literature.

Keywords: Reading accuracy, reading comprehension, reading rate, specific learning disabilities

Giriş

Özgül öğrenme güçlüğü olan birey; “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel

* Bu makale, Mert Gökdemir’in “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup çalışmanın erken bir örneği FSMVU–EAK 2020 Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, mertgokdemir@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4717-6583

*** Dr. Öğr. Üyesi, İbn Haldun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, ayse.yakut@ihu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8277-6213

eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Bu güçlüğe sahip olan öğrenciler, okuma, yazma veya matematik alanlarından herhangi birinde zorluklar yaşarken yine aynı alanların birinde üstün başarıya sahip olabilirler (Harwell ve Jackson, 2008). Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitime sahip olmaması öğrencilerin eğitsel performansını değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturma sürecinde problemlere neden olmaktadır (Vural ve Yıkılmış, 2008). Örneğin Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gören özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve müdahale süreçleriyle ilgili görüş ve uygulamalarını incelemiş, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem tekniği ile yapılan nitel araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve müdahale programı oluşturma konusunda eksikliklerinin olduğunu ve uygulama aşamasında zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Eğitsel değerlendirme sürecinde öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili kavramsal yanılgılarının olduğu, uygulama sürecinde ise özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik öğretim planı hazırlamadıkları araştırma bulguları arasındadır. Yapılan bir diğer araştırmada ise Saraç ve Çolak (2012) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaşadıkları sorunları incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim almadıklarını ve öğretimsel düzenleme yapmadıklarını, bazı öğretmenlerin bireysel eğitim planı hazırlamadıklarını, bazı öğretmenlerin ise bireysel eğitim planını uygulayamadıklarını göstermiştir. Alanyazın, özgül öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi konusunda öğretmenlerin akademik becerileri değerlendirilme, eğitsel değerlendirme ve gerekli eğitim programı oluşturma konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadığı göstermektedir.

Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci sayısı 2007-2008 eğitim öğretim yılında 5500 öğrenci ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise 7429 öğrenci olup özgül öğrenme güçlüğü oranı tüm özel eğitim öğrencilerinin %3’ünü oluşturmaktadır (MEB, 2014; Akt. Melekoğlu, 2018). Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısı artış gösterse de bu veriler diğer ülkelere kıyasla düşüktür. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özel eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin %39,2’sini meydana getirmektedir (The United States Department of Education, 2016). Birçok etmen özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecini etkilese de, bu düşük oran tanılama ile ilgili yetersizliklere işaret etmektedir (Melekoğlu, 2018).

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâya sahip olup okuma, yazma veya matematik alanlarının herhangi birinde düşük başarı sergilerken yine aynı alanların birinde üstün başarıya sahip olabilirler (Harwell ve Jackson, 2008). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler en fazla okuma becerilerinde problemler yaşamaktadır (American Psychological Association [APA], 2013). Ülkemizde ise özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %90’ında okuma problemi olduğu tahmin edilmektedir (Çakıroğlu, 2018). Benzer bir şekilde Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmaya göre özgül öğrenme güçlüğü içinde yaklaşık %80 ile en fazla görülen problemin okuma alanında olduğu saptanmıştır (Harwell ve Jackson, 2008). Özetle okuma güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızında yaşitlarının altında performans sergilediği görülmektedir.

Doğru okuma öğrencinin metinde doğru okuduğu kelime oranı şeklinde tanımlanmaktadır (Keskin ve Akyol, 2014). Doğru okuma, metinleri seslendirirken ses ve harflerin uyumlu bir şekilde kullanılmasını ve kelimelerin tanınmasını gerektirmektedir (Katzir ve diğerleri, 2006). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma alanında problem sergilediklerini gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Jenkins, Furhs, Broek, Espin ve Deno (2003) dördüncü sınıfta öğrenim gören, okuma yetersizliğine sahip olan 24 öğrenci ve okuma yetersizliğine sahip olmayan 85 öğrenci olmak üzere toplam 109 öğrencinin okuma doğruluklarını değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları okuma yetersizliği olmayan öğrencilerin, okuma yetersizliği olan öğrencilere kıyasla dakikada üç kat daha fazla kelimeyi doğru okuduklarını göstermiştir. Araştırmacılar özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun düşük çıkmasını kelime bilgilerinin akranlarına göre düşük seviyede

olmasına bağlamışlardır. Bir diğer araştırmada ise Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017) okuma hızı yetersiz olan ($n = 26$) ve okuma hızı yetersiz olmayan ($n = 26$) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Okuma hızı yetersiz olan öğrencilerin okuma hızı yetersiz olmayan öğrencilere göre doğru okuma becerilerinde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Rasinski (2004) okuma hızını öğrencinin dakikada okumuş olduğu doğru kelime sayısı olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler okumayı anlamı bozmadan, noktalama işaretlerine uyararak ve akranları seviyesinde bir hız ile tamamlamalıdır (Varol, 2017). Akyol (2012) ise öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okuma hızlarını; birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 25-100, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 100-200, beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 200-300 ve yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 300-350 kelime olarak belirtmiştir. Sarıpinar ve Erden (2010) ise ilköğretime devam eden ve okuma güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuma hızlarını, okuduğunu anlama ve okuma hatalarını incelemiştir. Araştırmaya 64 okuma güçlüğü olan ve 64 okuma güçlüğü olmayan öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler dakikada ortalama 43.40 kelime okumuşlardır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarında daha düşük performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan anlaşılacağı gibi okuma hızı becerilerinde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere daha düşük seviyede performans göstermiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem yaşadığı alanlardan biri de okuduğunu anlamadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Okuduğunu anlama “öğrencilerin okuma esnasında okuyucunun ön bilgilerini, deneyimlerini ve muhakeme becerilerini kullanarak metinde sunulan görseller ve diğer kavramlardan da yararlanarak anlam çıkarması” olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2018:3). Okumanın gerçek anlamıyla olması, anlamayı gerektirir. Eğer okumanın sonucu okuduğunu anlama ile sonuçlanmıyorsa, okuma sadece robotik bir beceri olarak kalmaktadır. Öğrencinin okuduğunu anlaması için, metinde bulunan kelimeleri tanıması ve bu kelimelerin anlamını kendi zihninde canlandırması gerekmektedir (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Carr ve Thompson (1996), özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya sekizinci sınıfa devam eden özgül öğrenme güçlüğü olan 16 öğrenci, sekizinci sınıfa devam eden özgül öğrenme güçlüğü olmayan 16 öğrenci ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle benzer okuma seviyesine sahip olan ve beşinci sınıfa devam eden 16 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bütün öğrencilere metinler okutulmuş ve metinlerle alakalı çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama sorularında akranlarına göre düşük performans sergilediği ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerle yakın seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir araştırmada Güldenoğlu, Kargın ve Milller (2012) okuma yetersizliği olan ($n = 23$) ve okuma yetersizliği olmayan ($n = 26$) ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime işleme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada veriler üç işlem ve bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olmayan öğrencilerin, okuma yetersizliği olan öğrencilere göre daha iyi okuduğunu anlama ve kelime işleme becerisine sahip olduğu, okuduğunu anlama ve kelime okuma becerisinin birbirlerini yordadığı bulunmuştur. Diğer bir araştırmada ise Dünder ve Akyol (2014) okuma yetersizliği olan ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesine yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Yanlış analiz envanteri ile öğrencinin atlama, ekleme, yanlış okuma ve ters okuma hataları yaptığını tespit edilmiştir. Öğrenciye müdahale programı uygulanmadan önce yapılan ön testte öğrencinin okuma becerilerinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciye 11 haftalık bir müdahale programı uygulanmış ve müdahale programından sonra öğrencinin okuma hatalarında azalma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Öğrenciye müdahale programından sonra yapılan son testte okuma becerilerinin öğretim düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kordan ve Akyol (2018) okuma yetersizliği olan öğrencilerin koro, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Tek denekli araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırmaya okuma yetersizliği olan 6 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde endişe düzeyinde olduğu ve yapılan müdahale sonucunda okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan da anlaşıldığı gibi

özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama becerilerinde akranlarından daha düşük seviyede performans göstermektedir.

Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi, eğitim hayatının ilk yıllarında kazanılması gereken ana beceridir. Eğitimde “Matthew Etkisi” teorisi okuma yazma eğitime başarıyla başlayan öğrencilerin daha sonraki yıllarda başarılı olmaya devam edeceği, okumayı üçüncü veya dördüncü sınıftan önce öğrenmeyen öğrencilerin ise daha da başarısız olacağıyla ilgili yaklaşımdır (Stanovich, 2009). Bu durumun önlenmesi için öğrencilerin erken tanınması ve doğru müdahalelerin zamanında yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde başarılı okuyucular ile başarısız okuyucular arasındaki seviye farkı başarısız olan öğrencilerin okumaya karşı daha az istekli olması nedeniyle kapatılmayacak bir duruma gelebilir, okuma sorunu yaşayan öğrencinin gelecek yaşamını olumsuz olarak etkiler (Stanovich, 2009).

Alanyazında özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızının bir arada incelendiği araştırmalar sınırlıdır (Seçkin, Yılmaz, Baydık, 2017; Melekoğlu, Erden ve Çakiroğlu, 2019; Çelik, Erden, Özmen ve Hesapçioğlu, 2018). Öğrenciler için müdahale planı oluşturulurken öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı seviyelerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve öğrencilerin performanslarının takip edilmesi açısından kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca öğrencinin ve müdahalenin etkililiğinin değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Sonuç olarak özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanacak müdahalenin ilk aşaması seviye tespittir. Bu araştırmada özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerileri incelenecek olup olası müdahale programları için öğretmenlere yol gösterecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarının incelenerek bu öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesindeki performanslarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır: (1) Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma becerisinde sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı? (2) Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma hızında sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı? (3) Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinin sınıf ve yaş seviyelerine göre tespit edildiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte olan ya da halen var olan bir olayın olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Tarama modelinin bir avantajı, çok sayıda bireyden oluşan evrenden genel bir yargıya varmamızı sağlamasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirci, 2008). Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere ulaşma açısından tarama modelinin bu araştırma için elverişli olduğu düşünülmektedir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma grubu, “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, örneklemin evreni temsil edeceği seçilme şeklini belirtmektedir. Araştırmaya katılan grubun özellikleri belirlenerek seçilmesini, ölçüt örnekleme şeklinde ifade edilmektedir (Gay ve diğerleri, 2006). Bu araştırmada a) öğrencilerin birlikte çalıştıkları özel eğitim öğretmenleri tarafından çalışma için önkoşul olan kelime düzeyinde okuma becerisine sahip olma, b) üçüncü sınıf öğrencisi olma, c) özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış olma ve d) en az 15 dakika dikkat süresine sahip olma araştırmaya alınma kriterleri olarak belirlenmiştir. Özgöl öğrenme güçlüğü dışında bir tanıya sahip olma ise araştırmadan dışlanma kriteri olarak belirlenmiştir.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi

Konya ilinde bulunan 30 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülerek kuruma devam eden ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 305 özgül öğrenme güçlüğü öğrencisi tespit edilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya dahil olmak isteyen 11 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğrenim gören 68 erkek (%68) ve 32 kız (%32) olmak üzere toplam 100 üçüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II uygulanmıştır. SOBAT-II,7-11 yaşları arasında olan çocukların okuma hızı, akıcı okuma, doğru okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirilebilmek amacıyla Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından geliştirilmiştir. SOBAT-II, A ve B formu olarak iki adet benzer formdan meydana gelmektedir. Her bir form toplam 13 metinden oluşmaktadır. En kısa metinde 16 kelime, en uzun metinde ise 338 kelime vardır. Testteki her bir formda yer alan metinlerin zorluk seviyesi gittikçe artmaktadır. Yazı tipi ve büyüklükleri farklı olan metinler, süreölçer kullanılarak çocuğa sesli olarak okutulmakta, bu sırada çocukların hatalı okudukları kelimeler kayıt edilmektedir. Formda bulunan bütün metinlerin sonunda çocuklara metinle alakalı çoktan seçmeli beş soru yöneltilmektedir. Öğrenciler, metinleri okurken üç metinde üst üste 10 ve üzeri hata yaptıklarında uygulama sonlandırılmaktadır (Melekoğlu ve diğerleri, 2019). Araştırmacı veri toplama aşamasından önce SOBAT-II uygulayıcı kullanım sertifika eğitimine katılarak uygulama ile ilgili gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veri toplamada şu aşamalar izlenmiştir: (1) Araştırma için gerekli olan Etik Kurul izni alındıktan sonra Konya ilinde yer alan 30 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülmüştür. (2) Araştırmaya 11 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dahil olmak için onam vermiştir. (3) Araştırmaya dahil olmak isteyen 11 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi idarecileri ile iletişime geçilmiş, ailelerden ve öğrencilerden onam formu alınmıştır. (4) Ailelerden ve öğrencilerden onam formu alındıktan sonra veri toplamaya başlanmıştır. Öğrenci veya veli herhangi bir durumda araştırmaya devam etmek istemediklerinde ise uygulama sonlandırılmıştır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören 100 üçüncü sınıf öğrencisi tespit edildikten sonra araştırma için önkoşul olan kelime düzeyinde okuma becerisi edinmemiş 18 erkek ve 3 kız olmak üzere toplamda 21 öğrenci (%21) araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırma 50 erkek (%63) ve 29 kız (%37) olmak üzere toplamda 79 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile yapılmıştır. Betimsel olarak yapılan araştırmalarda evrenin en az %10'unun örneklem olarak alınması gerekmektedir (Gay, 1987; Aktaran: Arlı ve Nazik, 2010). Araştırma örnekleminin evrene oranı %25.90 (79/305*100) şeklinde hesaplanmıştır. Bu durumda örneklemin evreni temsil ettiği görülmektedir.

Veri toplama sürecinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki sınıflarda masa, sandalye ve kitaplık dışında dikkat dağıtacak nesnelere bulunmamasına dikkat edilmiştir. Sınıfın ses, ışık ve temizlik yönlerinden uygun olmasına önem verilmiştir. Sınıf içinde bulunan masaya araştırmacı ve öğrenci, karşılıklı oturacak şekilde bir plan yapılmıştır. Uygun ortam sağlandıktan sonra SOBAT-II başlangıç yönergesi ile araştırmaya başlanmıştır. Öğrenci metni okumaya başlaması ile süreölçer başlatılmıştır ve yapılan hatalar araştırmacı önünde bulunan forma not alınmıştır. Metni okuyan öğrenciye daha sonra metinle ilgili beş soru araştırmacı tarafından okunmuştur. Sorulan sorulara öğrencinin verdiği cevaplar araştırmacının önündeki forma kaydedilmiştir. Her metin için bu süreç devam etmiştir. Öğrencinin üç metin üst üste 10 ve üstü hata yaptığı durumda öğrenciye araştırmaya katıldığı için teşekkür ederek SOBAT uygulamasına son verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan öğrenci kitapçığına, her bir öğrenci için numara verilmiştir. Excel programında doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı tablosu oluşturulup, verilen numaraya göre öğrencilerin ilgili alanlardaki verileri tabloya yazılmıştır. SOBAT-II testi uygulayıcı kitapçığında yer alan doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri tablolarına göre öğrencilerin standart

puanları ve yüzdeleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları yaş ve sınıf seviyelerine göre hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

SOBAT-II A formunun Cronbach Alfa güvenirlilik verileri okuma hızı için 0.97, doğru okuma için 0.93 ve okuduğunu anlama için 0,60 olarak, SOBAT-II B formunda ise okuma hızı 0.97, doğru okuma 0.93 ve okuduğunu anlama 0,73 olarak belirlenmiştir (Melekoğlu vd., 2019). SOBAT-II, paralel form güvenirlilik verileri ise okuma hızı 0.92, doğru okuma 0.87, okuduğunu anlama 0.82 ve toplam puan 0.91 şeklinde bulunmuştur (Melekoğlu vd., 2019). SOBAT-II B formunun güvenirlilik verileri daha yüksek olduğu için araştırmada bu formu 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulu

Karar tarihi= 07.02.2020

Belge sayı numarası= 2020/37-18

Bulgular

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerileri SOBAT-II testi uygulanarak incelenmiş, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 1.

Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama

	Minimum	Maksimum	Ortalama Puan	Standart Puan Ortalaması
Doğru Okuma	0	32	4.75	2.03
Okuma Hızı	0	24	4.07	1.65
Okuduğunu Anlama	1	38	17.8	1.50

Tablo 1’de öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde aldıkları en düşük, en yüksek, ortalama ve standart puanlarının ortalamaları verilmiştir. SOBAT-II testi uygulamasında doğru okuma puanında en düşük 0 ve en yüksek ise 32 olduğu bulunmuştur. En düşük doğru okuma puanı 7 yaş veya 2. sınıf altı ve en yüksek doğru okuma puanı ise 8 yaş 6 ay veya 3. sınıfa denk gelmektedir. Araştırmada doğru okuma puanı ortalaması 4.75 ve standart puan ortalaması ise 2.03 olarak bulunmuştur. Okuma hızı puanı en düşük 0 ve okuma hızı puanı ise en yüksek 24 olduğu bulunmuştur. En düşük okuma hızı puanı 7 yaş veya 2. sınıf altı ve en yüksek okuma hızı puanı ise 7 yaş 6 ay veya 2.5. sınıfa denk gelmektedir. Okuma hızı puanında ortalama 4.07 ve standart puanda ise ortalama 1.65 olarak bulunmuştur. En düşük okuduğunu anlama puanı 1 ve en yüksek okuduğunu anlama puanı ise 38 olduğu bulunmuştur. Okuduğunu anlama puanı en düşük 7 yaş veya 2. sınıf ve en yüksek okuduğunu anlama puanı ise 7 yaş 6 ay veya 2. sınıfa denk gelmektedir. Ortalama okuduğunu anlama puanı 17.8 ve ortalama standart puan ise 1.50 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

Doğru Okuma Becerisi

N	Sınıf Seviyesi	%
75	<2	94.94

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi

3	2	3.79
1	3	1.27

Bu araştırmanın ilk alt amacı olan öğrencilerin doğru okuma becerileri incelenmiştir. Tablo 2'ye göre araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %98.73'ünün ($n = 78$) doğru okuma becerilerinin sınıf seviyesi altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %94.94'ünün ($n = 75$) doğru okuma becerileri 2. sınıf seviyesinin altında, %3.79'unun ($n = 3$) ise 2. sınıf seviyesinde performans göstermiştir. Sadece bir öğrencinin (%1.27) 3. sınıf seviyesinde doğru okuma becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.
Doğru Okuma Becerisi

N	Yaş Seviyesi	%
77	<7	97.46
1	7	1.27
1	8.6	1.27

$N = 79$.

Tablo 3'e göre araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinden %98.73'ünün ($n = 78$) doğru okuma becerisinde kronolojik yaşlarının altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %97.46'sinin ($n = 77$) doğru okuma becerileri 7 yaş altında, bir öğrenci (%1.27) 7 yaş seviyesinde performans göstermiştir. Sadece bir öğrencinin (%1.27) 8.6 yaş seviyesinde doğru okuma becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.
Okuma Hızı Becerisi

N	Sınıf Seviyesi	%
67	<2	84.81
9	2	11.39
3	2.5	3.80

$N = 79$.

Bu araştırmanın ikinci alt amacı olan öğrencilerin okuma hızı becerileri incelenmiştir. Tablo 4'e göre araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün ($n = 79$) okuma hızı becerilerinin sınıf seviyesinin altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %84.81'inin ($n = 67$) okuma hızı becerileri 2. sınıf seviyesinin altında, %11.39'unun ($n = 9$) 2. sınıf seviyesinde ve %3.80'inin ($n = 3$) ise 2.5 sınıf seviyesinde performans göstermiştir.

Tablo 5.
Okuma Hızı Becerisi

N	Yaş Seviyesi	%
69	<7	87.34
6	7	7.60
4	7.6	5.06

$N = 79$.

Tablo 5'e göre araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün ($n = 79$) okuma hızı becerilerinin kronolojik yaşlarının altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %87.34'ünün ($n = 69$) okuma hızı becerilerinde 7 yaş seviyesinin altında, %7.60'ının ($n = 6$) 7 yaş seviyesinde ve %5.06'sinin ($n = 4$) ise 7.6 yaş seviyesinde performans göstermiştir.

Tablo 6.
Okuduğunu Anlama Becerisi

N	Sınıf Seviyesi	%
71	<2	89.87
8	2	10.13

N = 79.

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı olan okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Tablo 6'ya göre araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün (n = 79) okuduğunu anlama becerilerinin sınıf seviyesinin altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %89,87'sinin (n = 71) okuduğunu anlama becerileri 2. sınıf seviyesinin altında, %10.13'ünün (n = 8) 2. sınıf seviyesinde performans göstermiştir.

Tablo 7.
Okuduğunu Anlama Becerisi

N	Yaş Seviyesi	%
77	<7	97.46
1	7	1.27
1	7.6	1.27

N = 79.

Tablo 7'ye göre araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün (n = 79) okuduğunu anlama becerisinde kronolojik yaşlarının altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %97.46'sının (n = 77) okuduğunu anlama becerisinde 7 yaş seviyesinin altında performans göstermiştir. Sadece bir öğrencinin (%1.27) 7 yaş seviyesinde ve bir öğrencinin (%1.27) 7.6 yaş seviyesinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarını incelenerek bu öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesindeki performansları belirlenmiştir. İlk alt problemin sonuçları öğrencilerin doğru okuma becerileri açısından kronolojik yaş ve sınıf seviyesi altında olduğunu göstermektedir. Önceki çalışmalarda benzer sonuçlar ulaşılmıştır. Sarıpınar ve Erden (2010) ilköğretim 1-5. sınıfa devam eden 909, okuma güçlüğü tanısı almış 55 ve hiçbir tanı almamış 55 öğrencinin okuma becerilerini incelemiştir. Öğrencilere metinler okutulmuş öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, okuma güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinin akranlarına göre anlamlı derecede düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde de akranlarından düşük seviyelerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Denton, Fletcher, Anthony ve Francis (2006) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlı 5 birinci sınıf, 11 ikinci sınıf ve 11 üçüncü sınıf öğrencisi ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilere 16 haftalık bir müdahale programı uygulanmış, yapılan müdahale sonucunda 12 öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Bu araştırmanın özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinde kronolojik yaş sınıf seviyesi altında olduğu sonucu alanyazını destekler niteliktedir.

İkinci alt problemin sonuçları öğrencilerin okuma hızı becerileri açısından kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında olduğunda göstermektedir. Benzer bulgular mevcuttur. Örneğin, Orsolini, Fanari, Cerracchio ve Famiglietti (2009) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin fonolojik okumalarını ve kelime okumalarını incelemiştir. Araştırmaya birinci sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan 14 öğrenci ve okuma yetersizliği olmayan 70 öğrenci katılmış, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üçüncü sınıfta dakikada ortalama 43.40 kelime okudukları tespit edilmiştir. Araştırmada

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin İncelenmesi

okuma yetersizliğine sahip olan öğrencilerin okuma hızları okuma yetersizliğine sahip olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ergül (2012) okuma güçlüğü olan 112 öğrencinin okuma performanslarını değerlendirmiş ve öğrencilerin okuma hızlarının üçüncü sınıf seviyesi altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızı becerisinde akranlarından ortalama iki yıl geride olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuma hızlarının kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında olması alanyazını desteklemektedir.

Üçüncü alt problemin sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde de kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında olduğunu göstermektedir. Betjemann ve Keenan (2008) okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve fonolojik farkındalık becerilerini incelemiştir. Araştırma 8-18 yaş aralığında olan 280 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin tamamı okuduğunu anlama becerilerinde düşük seviyede performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Baydık (2011), okuma yetersizliği olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımını ve öğretmenlerin okuduğunu anlama ile ilgili öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırma üçüncü sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan ve olmayan 192 öğrenci ve 39 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin metinde açık ve kapalı olarak verilmiş bilgiye götüren sorularda ve metnin ana temasını bulmada yaşlılarından düşük seviyede oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin metni anlama stratejilerini kullanmadan okudukları ve okuma hızında da yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, alanyazını destekler niteliktedir.

Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme bireyin yapabildikleri ve yapamadıklarını belirleyebilmek, bireye etkili bir eğitim programı hazırlayabilmek, bireyin gelişimini sürekli takip edebilmek, gelecek süreçleri planlayabilmek açısından önemlidir (MEB, 2008). Öğrencileri tanılamak üzere özel eğitimde önemli bir aşama olmakla birlikte tanılama sonrası yapılan ölçme ve değerlendirme de özel eğitim sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerinin değerlendirilmesi yapılmış, bu öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde kronolojik yaş ve sınıf seviyelerinin altında performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkili müdahaleler ile desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Etkili müdahale ve stratejilerin uygulandığı çalışmalarda (Denton vd., 2006; Dündar ve Akyol, 2014) kanıtlandığı gibi özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere gerekli destek sağlandığında akademik becerilerde gelişme gösterebilmektedir. Dolayısıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin daha yoğun bir eğitime tabi olduklarında daha iyi bir akademik performans sergileyecekleri düşünülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde yaş ve sınıf seviyelerinin altında performans göstermesi etkili stratejilerin ve kanıta dayalı müdahalelerin gerekliliğini göstermektedir. Uygulamaya yönelik öneri olarak hem sınıf öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin hizmetçi eğitimlerle desteklenmesi ve sınıflarda kanıta dayalı müdahalelerin uygulanması öğrencilerin okuma becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmaya sadece üçüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Farklı sınıflarda öğrenim gören özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle veya özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin kendi sınıflarında eğitim gördükleri akranlarının da dâhil edildiği bir çalışmanın gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Etkili stratejilerin ve kanıta dayalı müdahalelerin yer aldığı deneysel bir çalışma, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulu

Karar tarihi= 07.02.2020

Belge sayı numarası= 2020/37-18

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar (%60) araştırmanın literatür taramasından araştırmanın son halini almasına kadar bütün bölümlerine katkı sağlamıştır. İkinci yazar (%40) ise araştırmanın fikir aşamasından araştırmanın tamamlanmasına kadar fikren ve geri bildirimlerle katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makale ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-364-001-1
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi. DOI: 10.14527/9789758792917
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı, DSM-V Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arılı, M. & Nazik, H. (2010). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 97895757313908.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Betjemann, R. S. ve Keenan, J. M. (2008). Phonological and semantic priming in children with reading disability. *Child Development*, 79(4), 1068-1102. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01177.x
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş, & Demirci F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carr, S. C. ve Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48-61.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özgül öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.39). Ankara: Vize Akademi. ISBN: 978605798208.
- Çelik, C. Erden, G., Özmen, S., & Hesapçioğlu, S.T. (2018). Okuma becerisi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 65-76.
- Denton, C.A., Fletcher, J. M., Anthony, J.L., & Francis, D. J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 447-466. DOI: 10.1177/00222194060390050601
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ergül, M. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2033-2057. ISSN: 1303-0485 / 2148-7561.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New York: Prentice Hall.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller. P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işlemlere ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.

- Harwell, J. M. ve Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. San Francisco, CA: Joseey-Bass. ISBN-13: 978-0787997557.
- Jenkins, J. R., Furhs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C. & Deno. S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 237-245. DOI: 10.1111/1540-5826.00078
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. ve ark. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51-82. DOI: 10.1007/s11881-006-0003-5
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 104-119. DOI: 10.16916/aded.09329
- Kordan, H., ve Akyol H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179. DOI: 10.15390/EB.2018.7385
- Kuruyer, H., ve Çakıroğlu A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12494
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2019). Development of the oral reading skills and comprehension test- II (SOBAT-II) for assessment of Turkish children with specific learning disabilities: Pilot study results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 131-149. DOI: 10.5296/jei.v5i2.15379
- Melekoğlu, O. (2018). Özgül öğrenme güçlüğüne giriş. M. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.13). Ankara: Vize Akademi. ISBN: 978605798208.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_2006.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dil ve konuşma güçlüğü destek eğitim programı. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/14093220_dilvekonumagldestekeitimprogram.pdf
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S., & Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933. DOI: 10.1007/s11145-008-9134-x
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assesment, diagnosis and teaching*. Boston, MA: Pearson College Division. ISBN-13: 978-0205459643.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarıpınar, E.G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duygusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(26), 56-66.
- Seçkin Yılmaz, S. Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1674. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342983
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 189(1-2), 23-55.
- The United States Department of Education (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572027.pdf>

- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scarlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.

Extended Abstract

Introduction

Students with specific learning disabilities are generally educated in inclusive settings in Turkey. Teachers who received no training for students with specific learning disabilities may have difficulty in evaluating the students' educational performance and creating individualized educational program (Vural & Yıkılmış, 2008). Research has indicated that general education teachers are not well prepared to evaluate students' academic skills, conduct an educational evaluation, and create programs to address the needs of students with specific learning disabilities (Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Saraç & Çolak, 2012).

Students with specific learning disabilities predominantly have problems in reading (Harwell & Jackson, 2008), especially in three dimensions: reading accuracy, reading comprehension, and reading rate (American Psychological Association, 2013). It is critical to evaluate the reading accuracy, reading comprehension, and reading rate of students with specific learning disabilities while creating intervention plans and monitoring students' progress. The purpose of this study is to determine the performance of students with specific learning disabilities at specific grade and age level by examining their reading accuracy, reading comprehension, and reading rate. In this study following research questions were addressed: (1) do students with specific learning disabilities perform at their grade and age level in reading accuracy? (2) do students with specific learning disabilities perform at their grade and age level in reading rate? and (3) do students with specific learning disabilities perform at their grade and age level in reading comprehension?

Method

Purposeful sampling procedure was employed in this study. There were 305 third grade students with specific learning disabilities attending to 30 special education rehabilitation centers in Konya province in Turkey. Among those centers, 11 of them agreed to participate in this study. The data were collected from 100 students with specific learning disabilities; however, 21 students were excluded from data analysis due to the lack of skills in word-level reading. Thus, final sample included 79 third grade students with specific learning disabilities, 50 males (68%) and 29 females (32%).

Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test-II (SOBAT-II) was administered in this study. SOBAT-II was developed by Melekoğlu et al. (2019) to evaluate the reading accuracy, reading comprehension, and reading rate of children between the ages of 7-11. SOBAT-II consists of two parallel forms each of which includes 13 texts. Students were asked to read from the first text and keep reading until 10 or more reading errors in two consecutive text. Students were also asked to answer five open-ended questions after reading each text. Reading errors and students' answers were recorded by the test administrator.

Descriptive analysis was used to obtain information about students' demographic information (gender and age) and students' reading performance. Each student's performance (reading accuracy, reading comprehension and reading rate) was typed into an excel form according to the SOBAT-II Administration and Scoring Manual. Percentages and frequencies of students' performance by grade level and age level were calculated.

Result and Discussion

Results of this study showed that students with specific learning disabilities performed below their chronological ages and grade levels in reading accuracy (98.73%), reading comprehension (100%), and reading rate (100%). Further examination indicated that 94.94% of students ($n = 75$) performed below the second-grade level, 3.79% of them ($n = 3$) performed at second-grade level, and 1.27% of them ($n = 1$) performed at third-grade level in reading accuracy. Similarly, 97.46% of students ($n = 77$) performed below 7-year-old, 1.27% of them ($n = 1$) performed at 7-year-old, and 1.27% of them ($n = 1$) performed at 8.6-year-old in reading accuracy. In respect of reading comprehension, 89.87% of students ($n = 71$) performed below the second-grade level and 10.13% of them ($n = 8$) performed at second-grade level. In addition, 97.46% of students ($n = 77$) performed below 7-year-old, 1.27% of them ($n = 1$) performed at 7-year-old, and 1.27% of them ($n = 1$) performed at 7.6-year-old. With respect to reading rate, 84.81% of students ($n = 67$) performed below the second-grade level, 11.39% of them ($n = 9$) performed at second-grade level, and 3.8% of them ($n = 3$) performed between second grade and third grade. Furthermore, 87.34% of them ($n = 69$) performed below 7-year-old, 7.6% of them ($n = 6$) performed at 7-year-old, and 5.06% of them ($n = 4$) performed at 7.6-year-old in reading rate. Results of this study may also show that reading accuracy, reading comprehension, and reading rate influence each other.

Evaluation in special education is important in terms of determining students' abilities, preparing intervention programs, monitoring students' progress, and planning future needs of students (Ministry of National Education, 2008). Although identification of students with special needs is an important step, assessment and evaluation after diagnosis is also vital to determine the effectiveness of the special education process. In this study, third grade students with specific learning disabilities performed below their grade and age level in reading accuracy, reading comprehension, and reading rate. As is evidenced in the research (Denton et al., 2006; Dündar & Akyol, 2014), students with specific learning disabilities can improve their academic skills when appropriate supports are provided. Therefore, it can be concluded that students who receive their education in special education and rehabilitation centers would demonstrate better academic performance when they receive more intense education. According to the Matthew Effect (Stanovich, 2009), there is a gap in the literacy skills between students who are likely to be successful and who are likely to fail. This gap becomes wider as students continue their education (Stanovich, 2009). In this study, it was revealed that students with specific learning disabilities could not perform at their grade and age level in reading. Thus, it is critical to provide proper interventions in order to close the gap and prevent academic failure.

This study was conducted with third grade students with specific learning disabilities. One avenue of research is to conduct a study with students with specific learning disabilities at different grade levels and their peers without disabilities. Future research might apply an experimental study involving effective strategies and evidence-based interventions to contribute to the field in terms of improving reading skills of students with specific learning disabilities and evaluating the effectiveness of the intervention program.



Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

*Damla ELDELEKLİÖĞLÜ ONUK**
*Barış AVCI***

Öz

Uluslararası değerlendirme programı sonuçları ile çeşitli araştırmaların bulguları okuma becerisi alanında Türkiye'nin alt sıralarda yer aldığını, öğrencilerin uzun metinlerden ziyade kısa metinleri okumayı tercih ettiğini göstermektedir. Buna ek olarak yetişen bireylerin üst bilişsel becerilere ulaşmasındaki güçlüklerin de vurgulanması nedeniyle 5. ve 6. sınıflar seçmeli Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri ile 5 boyutta toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, ölçüt kapsamında öğretim programında yeterli bilgi verilmediği ancak programın bir felsefesinin olduğu ve bu doğrultuda programın şekillendirildiği, hedef/kazanımların yatay ve dikey boyutta çoğunlukla uyumlu olduğu, içerik ve öğretme-öğrenme süreci açısından programda kısıtlı bilgiye yer verildiği ve öğretmenin içerik seçimi ve öğretme-öğrenme süreci konusunda esnek bırakıldığı, ölçme ve değerlendirme kapsamında da öğretmeni yönlendirecek araç ve gereçlere yer verildiği söylenebilir. Ders kapsamında uygun içerikli kitapların önerilmesi, üst bilişsel beceri gerektiren kazanımların saatlerinin artırılması ve programda iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, öğretim programı, nitel araştırma, doküman inceleme

The Examination of Reading Skills Curriculum

Abstract

International assessment program results with the findings of various researches show that Turkey is located in the bottom row in the field of reading skills and students prefer to read short texts rather than long texts. In addition to that, because of emphasizing the difficulties in reaching metacognitive skills of grown-up individuals, it was aimed to examine the 5th and 6th grades elective Reading Skills Course Curriculum. Accordingly, the collected data in five dimensions using document analysis, one of the qualitative research methods, and DACEM curriculum evaluation criteria was analysed by descriptive analysis method. As a result of the examination, within the scope of the criteria, it can be inferred that the information in the curriculum is inadequate but, the program has a philosophy and developed according to it, the target/attainments of the program are mostly coherent in horizontal and vertical dimensions, the limited information was given in terms of context and learning-teaching process and the teacher is flexible in terms of selection of context and learning-teaching process, assessment and evaluation instruments were included to lead the teachers. Within the course, it is recommended to propose appropriate thematic books for the course, increase the course hours for learning outcomes requiring Meta cognitive skills and improve the program.

Keywords: Reading skills, curriculum, qualitative research, document analysis

*Öğr. Gör. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, damlaeonuk@gmail.com , ORCID: orcid.org/0000-0002-8207-7719

**Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eskişehir, barisavci@anadolu.edu.tr , ORCID: orcid.org/0000-0002-7584-7113

Giriş

Okumak eylemi, ilk okumayı da içerisine alan, harfleri tanıma, kelimeleri ve cümleleri okuyabilme, sese dökme olarak tanımlanırken; okuma becerisi, okunulan kelimelerin, cümlelerin anlamlarını idrak edip bunlar üzerine düşünme, eleştirel fikir geliştirebilme ve kendi fikrini oluşturma şeklinde ifade edilebilmektedir. Buna göre; okumak eylemi ve okuma becerisi birbirlerinden ayrılan iki kavramdır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre okumak, yazılmış bir metnin iletme istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek, kavramak olarak tanımlanmakta okuma ise; okumak işi olarak belirtilmektedir. Coşkun (2013), okumayı yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması, okuma becerisini ise; okumanın sürekli kullanılıp geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

OECD ise okuma becerilerini, kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2019). Okumanın bir beceri olarak tanımlanması, onun geliştirilebilir ve alışkanlığa dönüştürülebilir olduğu anlamına gelmektedir (Ceran ve Karabacak, 2013).

Bu beceriler ile donanmış, üstün niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde okuma eğitiminin özel bir yeri bulunmakta, bu yolla bireylerin birçok yönden gelişimi desteklenmektedir (Uyanık, 2014). Bu gelişimi desteklemek amacıyla okuma eğitimi üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmekte, okuma eğitiminin daha verimli ve kalıcı hâle gelmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Arıcı, 2018). Bu bağlamda okuma eğitimi kapsamındaki okuma becerilerinin Türkçe (1.-5. sınıflar) ve Türkçe (5.-8. sınıflar) ile seçmeli okuma becerileri dersi (5.-6. sınıflar) öğretim programlarındaki yeri incelenmekte (Demirtaş ve Süğümlü, 2013) ve alanyazında 19 okuma çeşidinin öğretime yer verildiği görülmektedir (Erdağı Toksun, 2018).

Okuma becerilerinin gelişimi ilköğretim süresince gerçekleşirken, bu becerilerin sürekli gelişerek devamı zorunlu eğitim süresince atılan temele bağlı olmaktadır (Özbay, 2009). Bu süreç içerisinde Türkçe dersinin bir parçası olarak yürütülen okuma becerileri, 2012 yılında seçmeli ders olarak ilköğretim programlarında 5. ve 6. Sınıflar için ayrı bir ders olarak yapılandırılmıştır. 2012 yılında oluşturulan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı genel itibarıyla metni merkeze alarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2012). 2012 yılında hazırlanan bu programda değişiklikler yapılarak, 2018 yılında okuma becerileri dersi programı yeniden yapılandırılmıştır.

Programın yeniden yapılandırılma sürecinde, Türkiye'nin okuma becerileri yeterliklerinin de ölçüldüğü Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study) -PIRLS ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) -PISA sınavındaki düşük başarısı etkili olmuş olabilir.

Bu doğrultuda PIRLS, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği tarafından 2001 yılında hayata geçirilmiş olup bu alanda çalışmalarına günümüzde de devam etmektedir. 5 yılda bir düzenlenen bu sınava Türkiye 2001 yılında katılarak 35 ülke arasında okuma başarısında 28. sırada yer almasının ardından (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann ve Kennedy, 2003) bir daha bu sınava katılmamıştır.

PISA, OECD tarafından 2000 yılında uygulamaya başlanılan, 15 yaşındaki öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri ölçen ve ülkelerin eğitim sistemi hakkında fikir veren; okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında ölçüm yapan bir Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (MEB, 2010). Türkiye, 2003 yılında bu programa katılmaya başlamıştır (Eraslan, 2009). PISA ölçümleri, üçer yıllık aralarla yapılmakta ve her üç yıllık ölçümde bir döngü tamamlanmaktadır. Böylece, her ölçüm yapılan yılda bir alana daha fazla ağırlık verilmektedir (Bozkurt, 2014). 2000, 2009 ve 2018 yıllarında yapılan PISA ölçümlerinde, temel ağırlıklı alan okuma becerileri alanı olmuştur.

Türkiye'nin yıllara göre okuma performansları Tablo 1'de şu şekilde özetlenmektedir (MEB, 2019):

Tablo 1.

Türkiye'nin 2000-2018 Yılları Arası PISA Okuma Becerileri Performansı Sonuçları

Uygulama Yılı	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Puan	441	447	464	475	428	466

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Okuma Performansı OECD Ortalaması	494	492	493	496	493	487
OECD ülkeleri arasındaki sıralama	(28/29)	(28/30)	(31/34)	(31/34)	(32/34)	(31/37)

PISA okuma becerileri sonuçları incelendiğinde, Türkiye'nin bu alanda bekleneni karşılamayarak son sıralarda yer aldığı göze çarpmaktadır (Olkun, Altun ve Aydoğdu, 2003). Karşılaştırmaya imkân tanıyan bu sınav sonuçları da okuma becerileri konusundaki öğretim programlarının başarısının sorgulanarak (İnce ve Gözütok 2018) okuma eğitimi politikalarının gereksinime cevap verici şekilde iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Bozkurt, 2016). Çağımızın bir gereği olarak, düşündüklerini etkili ve doğru şekilde dile getiren, okuyan ve okuduklarını sentezleyebilen, edindiği kuramsal bilgileri günlük hayata aktarabilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çarkit, 2019). Bu gereksinime cevap veren birey yetiştirmede kullanılacak en etkili araçlardan biri olarak görülen okuma eğitimi, bilgi toplumuna ayak uydurma ve gelişmişlik düzeyini artırmada da oldukça önem arz etmektedir (Coşkun, 2002; Ortaş, 2014). Bu doğrultuda, okuma eğitimi üzerinde daha dikkatli bir şekilde durularak bu konuda gerekli tedbirlerin zaman geçirmeden alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005). Okuma becerileri dersi ve öğretim programı alanında yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Batur ve Alevli, 2014; Gençler, 2018; Çarkit, 2019; Yılmaz Aydın, 2019).

Bu araştırmada, uluslararası değerlendirme programı sonuçları ve yapılan çeşitli araştırmalarda okuma becerisi alanında Türkiye'nin sıralamalarda aşağılarda yer alması, öğrencilerin uzun metinlerden ziyade kısa metinleri okumayı tercih etmesi, yetişen bireylerin üst bilişsel becerilere ulaşmasındaki güçlükler (MEB, 2019) nedeniyle 5. ve 6.sınıflar Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) ile incelenmesi amaçlanmıştır. Modelin tercih edilmesinde (1) eğitim programının tasarlanması, (2) değerlendirilmesi (3) ve geliştirilmesi süreçlerinde izlenecek adımları net bir şekilde ifade ederek hangi ölçütlerin esas alınacağı konusunda çerçeve sunması etkili olmuştur. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutu nasıldır?
2. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın hedef/kazanım boyutu nasıldır?
3. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın içerik boyutu nasıldır?
4. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme/öğretme süreci boyutu nasıldır?
5. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemini esas almıştır ve doküman inceleme tekniği kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında, Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin yazılı belgeler analiz edilmiş ve veri sağlanmıştır. Doküman incelemesi denilen bu teknik; "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Turgut, 2014, s.239). Bowen (2009), doküman incelemesini, dokümanları inceleme ve değerlendirmenin sistematik bir süreci olarak ifade etmiştir. Doküman analizi, sadece dokümanlardan elde edilecek bilgilerden ötürü değil aynı zamanda doğrudan gözlem veya görüşme ile elde edilebilecek araştırmanın yolunu da belirleyebileceği için önemlidir (Patton, 2014, s. 294). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise; araştırılacak durumlara dair bilgi içeren yazılı materyaller olarak tanımlarken doküman analizinin aşamalarını (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğü kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde 5 aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Aşağıda verilen açıklamalar çerçevesinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir:

1. Dokümanlara ulaşma ve özgünlüğünün kontrol edilmesi: Bu araştırmada, Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı incelendiğinden Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasından öğretim programına ulaşılmıştır. Resmi internet sayfasından erişildiği için belge özgündür.
2. Dokümanları anlama: Araştırmanın amacı doğrultusunda incelemeye tabi tutulmuştur. İncelemede kullanılan ölçüt vasıtasıyla doküman derinlemesine incelenmiştir.

3. Verilerin analiz edilmesi ve kullanılması: Elde edilen veriler tablollaştırılmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda raporlaştırılmıştır.

Bu araştırmada doküman incelemesi kapsamında Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (5.-6. Sınıflar) ve MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi ile Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine basın açıklaması metni kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Yazçayır (2016) tarafından hazırlanan DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülerek saha çalışmaları yapılan somut ve yol gösterici bir çerçeve sunması modelin tercih edilme sebebi olmaktadır. Öğretim programının bağlam boyutu; program geliştirme çalışma grupları, programın felsefi temelleri, öğrenme kuramları, program tasarımı, program geliştirme modeli, ihtiyaç analizi ve programın kullanım kılavuzları, hedef/kazanım boyutu; hedef/kazanımların amaçlarla ilişkisi ve yatay boyutta özellikleri, içerik boyutu; içerik seçimi, içerik düzenlemesi ve tabloları, öğrenme-öğretme süreci boyutu; kuramsal temelleri, etkinliklerin uygunluğu, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisi ve materyaller, ölçme ve değerlendirme boyutu; ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel bilgiler, ölçme aracının özellikleri ve program değerlendirme ve geliştirme boyutlarından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öncelikle incelenen öğretim programına ulaşılmasının ardından öğretim programının incelenmesinde kullanılan DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçütte yer alan bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarında öğretim programının incelenmesi tamamlanmış ancak, öğretim programının program değerlendirme ve geliştirme boyutu incelemeye tabi tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfası üzerinden edinilen Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (5.-6.Sınıflar) (MEB, 2018) verileri, DAPDEM ölçütleri kapsamında mevcut durum analizi için hazırlanan inceleme formu kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.239) betimsel analizde elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabileceğini ve verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceğini belirtmekte; elde edilen veriler, sistematik bir biçimde betimlendikten sonra açıklandığını ve yorumlandığını, neden-sonuç ilişkileri irdelendiğini ve sonuçlara ulaşıldığını ifade etmektedir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmasından oluşan bir nitel veri analizidir (Özen ve Hendekçi, 2016). Bu kapsamda, araştırmanın soruları ve boyutları (bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) dikkate alınarak bir çerçeve oluşturulmuş, tematik olarak düzenlenen çerçeveye veriler işlenmiş, bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, tutarlılıkları [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamaları yapan araştırmacılar arasındaki uyum 0,85 olarak hesaplanmıştır. Uyum değerinin 0,70 ve üzeri olması yeterli kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) verilerin analizi için kodlayıcılar arası uyumun iyi ve yeterli bir güvenirlığe sahip olduğu söylenebilmektedir.

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

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde programın bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ile bulgularına yer verilmektedir.

Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (OBÖP) içerisinde bağlam boyutunu oluşturan tüm alt boyutlara ilişkin bilgi verilmediği göze çarpmaktadır.

Program Geliştirme Çalışma Grupları

Bu doğrultuda programda, karar ve koordinasyon grubu, programın felsefi ve öğrenme kuramları temelleri, program tasarım ve geliştirme modeli ile ihtiyaç analizi hakkında net bir bilgi verilmemektedir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarına ilişkin açıklamaları doğrultusunda çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Program karar ve koordinasyon grubundaki uzmanların sayıları ile yeterlikleri hakkında bilgi verilmediği ancak, programların “Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı okul türlerinde görev yapan öğretmen ve akademisyenlerden, referanslar ve tavsiyeler kullanılarak çalışma grupları oluşturulduğu.” ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Programın Felsefesi/Programın Felsefi Temelleri

“Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır” ifadeleri ile “eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir ...” ifadeleri esaslı yaklaşımın temel prensiplerini yansıtmaktadır. Program içerisindeki “eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar (s.4)” ifadesi ile birlikte yetkinliğe ulaşmak amacıyla da bilim/teknoloji alandaki yenilikleri takip etme, inisiyatif alma ve çağın gereklilikleri doğrultusunda hareket etme ifadelerinin kullanılması ise ilerlemecilik yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir.

Programın Öğrenme Kuramları Temelleri

Programın felsefi ve öğrenme kuramları temellerinin uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda programda bilişsel ve yapılandırmacı kuramların izlerine rastlanmaktadır. Bilişsel kurama ilişkin olarak “(1) öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan,” ve (2) “öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden” (s.11) ifadeleri örnek gösterilebilmektedir. (1) “... temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır” ifadeleri ile (2) “... anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş...” (s.3) ifadelerine yer verilirken; yapılandırmacı kurama ilişkin (1) “ öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan,” ve (2) “öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden” (s.11) ifadeleri örnek gösterilebilmektedir (MEB, 2017).

Program (Tasarım) Yaklaşımı ve Modeli

Program yaklaşımı ve modeli durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, “Sonuç olarak mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini karşılayacak şekilde yenilenmiştir” (s.4) ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenme kuramları ile tasarım yaklaşımları, programın felsefesi ile tutarlıdır. Buna ek olarak, programın genel itibarıyla hem konu merkezli hem de öğrenci merkezli bir yaklaşım şeklinde tasarlandığı görülmektedir. Konu merkezli yaklaşımın basitten zora, genelden özele yapılandırılması ile

içerik seçimindeki, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten öğrenci merkezli tasarım bağlamında programın her iki tasarım modeliyle de uyum içerisinde olduğu söylenebilmektedir. “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuma becerileri dersinin şekillenmesi, seçilecek metinlerin öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun olması, ruh dünyalarını olumlu etkileyecek metinlere yer verilmesi” gibi ifadeler öğrenci merkezli tasarımı destekler niteliktedir. Konu merkezli tasarım ile, öğrenme kuramı olan bilişselcilik kuramının örtüştüğü; diğer bir yaklaşım olan öğrenci merkezli tasarım ile de yapılandırmacılık kuramının uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Program Geliştirme Modeli

OBÖP’ün geliştirilmesinde kullanılan modele, programa ilişkin paylaşılan verilerle ulaşılması da oldukça güçtür; bu veriler birçok program geliştirme modelinin ortak aşamalarından meydana gelmektedir. Programın geliştirilmesinde kullanılan modelin belirtilmemesi modelin programın felsefesi ve uyumunun kontrol edilmesi ile öğrenme kuramları arasındaki ilişkinin net görülememesine de neden olmaktadır. Ancak, OBÖP modelinin önceden ve uzmanlar tarafından geliştirilmesi, programın bilgi ve konu odaklı olması, disiplin odaklı program geliştirme anlayışına önem vermesi, bilişsel hedeflerin daha önemli olmasıyla birlikte duyuşsal hedeflerin erdem, etik gibi kavramların geliştirilmesini içermesi modelin, esasici felsefe ilkeleri ile şekillendirildiğini de desteklemektedir. Bu bilgilere ek olarak, OBÖP’ün ağırlıklı olarak bilişsel öğrenme kuramları ile yapılandırmacılık öğrenme kuramları çerçevesinde şekillendirilmesi de konu ve öğrenen odaklı program geliştirme modeli ile uyum içerisinde dir. Program bir çerçeve sunarken, öğretmen ve öğrenciye esneklik sağlamıştır.

İhtiyaç Analizi

OBÖP içerisinde ihtiyaç analizine ilişkin veri paylaşılmamıştır. Ancak, MEB’in (2017) “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...” basın açıklaması metninde: “Sonuç olarak mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir” (s.4) ifadelerine yer verilmektedir. Bu doğrultuda, programın ihtiyaç analizi kısmını yerine getirdiği söylenebilmekle beraber bu süreç şeffaflıktan uzaktır. İlgili paydaşların görüşlerinin neler olduğu ve bunların programa yansımalarından bahsedilmemiştir. İhtiyaç belirleme yaklaşımına ilişkin tercih edilen yöntem hakkında programda bilgi yer almamaktadır.

Programın Kullanım Kılavuzları

OBÖP için hazırlanan öğretmen ve öğrenci kılavuzu bulunmamaktadır. Programda, öğretmenlere yönelik olarak “Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” a yer verilmiştir. Programda, öğrencilerin kullanımına ilişkin herhangi bir yönerge veya açıklama bulunmamaktadır. Buna ek olarak programda yer alan açıklamalar, programın etkili olarak uygulanmasını sağlayacak yeterlikte ve nitelikte değildir.

Hedef/Kazanım Boyutuna İlişkin Bulgular

Hedef ve kazanım boyutuna ilişkin bulgular, program kazanımlarının dikey ve yatay boyutta incelenmesidir.

Program Hedeflerinin/Kazanımlarının Dikey Boyutta Hedeflerle/Amaçlarla İlişkisi

Bu bağlamda, kazanımların millî eğitimin genel hedefleri ile programın yürütüldüğü öğretim düzeyi ve dersin genel amaçları ile uyumlu olduğu, dolayısıyla ülkenin uzak hedefleri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Programın genelinde öğretmenlerin Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun şekilde metinler seçmeleri, öğrenci kazanımlarını sağlamaları, öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerlere önem vermelerini sağlamaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerlerin öğrenciler tarafından tanınmasının sağlanması belirtilmektedir. Buna ek olarak, dersin genel amaçları, öğrencilerin görsel okuma, akıcı okuma, söz varlığını zenginleştirme, anlam kurma, eleştirel okuma ve okuma kültürü edinme becerilerini kazandırmaktır.

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Bu becerileri kazandırırken de öğretmenlerin millî eğitimin genel amaçları çerçevesinde programı uygulamaları beklendiğinden ilköğretimin amaçları ile de uyumlu olduğu söylenebilir.

Program Hedef/Kazanımlarının Yatay Boyutta Özellikleri

Programın kazanımlarının yatay boyutta incelenmesi ise; taksonomik sınıflama boyutunda ele alınmaktadır. Program içerisinde taksonomiye ilişkin bilgiye yer verilmemekle birlikte, araştırma kapsamında yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanımlar analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, 36 kazanım içerisinde bilişsel alanda 32 kazanıma yer verilirken, duyuşsal alanda 4 kazanım yer almıştır. Psikomotor alandaki kazanımlara ise programda yer verilmemektedir.

Kazanım sayıları incelendiğinde bilişsel alanda en çok anlama basamağındaki kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Üst bilişsel beceriler kapsamında taksonomik sınıflamaya bakıldığında çözümlenme basamağında 5 (beş), değerlendirme basamağında 5 (beş), yaratma basamağında 3 (üç) kazanımın kazandırılması amaçlanmıştır. Taksonomi basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde ilerleyip ilerlemediği açısından incelendiğinde; becerilerin başlıkları basitten karmaşığa doğru ilerlemekle birlikte her beceri altında yer alan kazanımlara bakıldığında bu sıralamaya uyulmadığı görülmektedir. Tablo 2’de de verildiği üzere, önceki ve sonraki kazanımların edinilmesinde taksonomi ilkelerine uyulduğu yorumu yapılamamaktadır.

Kazanımların, toplumsal koşul ve gereksinimlere uygunluğu incelendiğinde, ihtiyaç belirlenme aşamasının şeffaflıktan uzak olması kazanım-gereksinim ilişkisinin ortaya konulmasını güçleştirse de incelenen 36 kazanımın tümünün toplumda karşılığını bulan ifadeler olduğu görülmektedir. Kültür ve değer bağlamında anayasa, yasa ve yönetmeliklerce belirlenen çerçeve doğrultusunda hareket edilmiştir.

Tablo 2.

Okuma Becerileri Dersi Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Bilgi Boyutu	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma
a. Olgusal Bilgi	6.2	3.3	-	-	-	-
b. Kavramsal Bilgi	-	1.1-1.2- 1.3-3.2- 4.4-4.10	3.1-4.1	4.5-4.6-4.8- 5.5	3.4-5.4	-
c. İşlemsel Bilgi	-	4.3-4.9- 5.6	1.6-2.2-2.3	1.4	5.1	-
d. Üst bilişsel Bilgi	-	2.1-4.2	1.7	-	1.5-5.2	4.7-4.11- 5.3
TOPLAM	1	12	6	5	5	3
DUYUŞSAL SÜREÇ BOYUTU						
Alma	-					
Tepkide Bulunma	6.1 – 6.3					
Değer Verme	-					
Örgütlenme	-					
Kişilik Hâline Getirme	6.4 - 6.5					
TOPLAM	4					

Duyuşsal alanda ise, kazanımlar tepkide bulunma ve kişilik hâline getirme basamaklarında yoğunlaşırken diğer basamaklarda bir kazanıma yer verilmemiştir. Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre, kazanımların duyuşsal gelişimlerine uygun olduğu söylenebilmektedir.

11-12 yaş grubu devinsel olarak küçük kasların hızlı geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde top oynama, müzik enstrümanı çalma, çeşitli aletleri kullanma gibi alanlarda başarılı olabilirler. El yazısı daha okunaklıdır. Sinir, kas ve eklem koordinasyonu sağlanmaya başlanmıştır. Görme duyusu olgunlaştığından uzun süre yorgunluk belirtisi göstermeden okuyabilmektedirler. Devinsel alana uygun bir hedef/kazanımın öğretim programında yer alması da bilişsel kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrencilerin psikomotor gelişimi göz önüne alınmıştır.

Öğretim programının felsefi temellerinin esasılık ve ilerlemecilik felsefelerine dayandığı, programın öğretmene ve öğrenciye esneklik sağlaması, öğrenci merkezli olması gibi etkenlerden dolayı ilerlemecilik felsefesinin daha baskın olduğu görülmektedir. Programın kazanımları incelendiğinde; “çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir”, “okuma amacını ve yöntemini belirler”, “metinden hareketle anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını tespit eder ve anlamlarını bulur”, “okuduklarını kendi yaşantısıyla ve günlük hayatla ilişkilendirir”, “yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder” ve “edebi metinleri uygun ortamda ezberden paylaşır” gibi kazanımlar program kazanımlarının ilerlemecilik felsefesi ile uyumlu olduğuna örnektir. Bu doğrultuda, öğretim programı bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarından etkilenmiştir. Kazanımlar incelendiğinde, öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin yeni bilgiyi ve kendi öğrenmesini yapılandırmaya teşvik ettiği görülmektedir. Buna ek olarak, kazanımların kendi içerisinde tutarlı olmasıyla birlikte, çoğu kazanım ulaşılabılır düzeydedir. Ancak, öğrencilerin üst bilişsel becerileri kazanması ve eleştirel okuma becerisi edinmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğu düşünüldüğünden, bu kazanımlara ulaşılamayabileceği sonucuna ulaştırmaktadır.

Ayrıca, kazanımların taksonomik olarak incelenmesinin ardından kazanımların öğretmenin derste yapacağı etkinlik ve uygulamalarla süreç içerisinde ve sonunda ölçülebilir nitelikte olduğu görülmektedir. Kazanımlar, eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir olsa da özellikle okuma kültürü edinme becerisinin sadece formal eğitim yoluyla kazanılabileceği düşünülmemektedir; öğrencinin ailesi, çevresi, akran grupları da bu süreçte etkili olmaktadır.

İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

OBÖP içerik açısından incelendiğinde, içerik boyutu; içerik seçimi, içerik düzenlemesi ve içerik tablolarından oluşmaktadır.

İçerik Seçimi

İçerik seçimi boyutunun 9 (dokuz) alt basamağı ile ilgili programda herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir.

İçerik Düzenlemesi

İçerik düzenlemesi boyutunda 7 (yedi) alt basamak yer almaktadır ve bu basamaklardan sadece biri ile ilgili bilgi yer alırken diğer alt basamaklar ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Alt basamaklarda yer alan içeriğin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde dikkate alınması gereken ölçütler ile ilgili olarak, OBÖP içerisinde içerik seçimi hakkında dikkat edilecek hususlara yer verilmiş ve seçim öğretmenlere bırakılmıştır. Ancak, öğretmenlerin dersin amaç ve kazanımlarına uygun seçimler yapmaları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerini sınıf düzeyi, yaş seviyesi ve ruh dünyaları ön planda tutulmak suretiyle seçimlerini hassas yapmaları, seçilecek metinlerin içeriklerinin programın felsefesi ile tutarlı olacak şekilde öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirirken millî ve manevi değerler ile evrensel yargıları da kapsayacak nitelikte seçilmesi konusunda önem gösterilmesi, yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebi değer taşıması gerekliliği ile çağdaş bilgiler ışığında yönlendirmeler yapıldığı söylenebilmektedir. Ders kapsamında ele alınacak kitaplarla ilgili karar öğretmenlere bırakılmakla birlikte belirtilen ilkeler çerçevesinde seçim yapmaları beklenmektedir.

İçerik Tabloları

İçerik tablolarına ilişkin boyutta ise; 4 (dört) alt basamak yer almaktadır. Bu basamaklar incelendiğinde ise; içerik analizi yapılmadığı, programda hedef/kazanım-içerik ve zamanlama

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

tablolarına yer verilmediği tespit edilmiştir, programın uygulanması için belirlenen öğretim süresine ise yer verilmiştir. Programda 36 kazanım için 72 saatlik ders süresi öngörülmüştür. Her bir kazanıma iki ders saati düşmekte ve böylece 36 hafta ve 180 günlük bir öğretim yılı boyunca her hafta için 1 kazanım hedeflenmektedir. En fazla kazanımı içeren ve ders saati gerektiren kazanım anlam kurma kazanımıdır. Süre oranında da %31 ile ilk sırada yer almaktadır.

Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

OBÖP öğretim-öğrenme süreci; öğretim/öğrenme etkinliklerinin kuramsal temelleri, öğrenme/öğretim etkinliklerinin uygunluğu, öğrenme-öğretim yaklaşımı, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisi ve materyaller kapsamında incelenmiştir.

Öğretim/Öğrenme Etkinliklerinin Kuramsal Temelleri

Programda öğretim/öğrenme sürecine yer verilmediği görülmektedir. Hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, roman gibi türler; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya, karşılaştırmaya, sebep sonuca ve problem çözmeye dayalı özellikleri barındıran metinlere ve gezi yazısı, deneme, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi gibi türlere yer verilmesi ve düzeye uygun şiirlere yer verilmesi belirtilmiştir. Programda yer alan bilgiler ışığında, öğrenme-öğretim yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği düşünülmektedir. Bu noktada, programın felsefesi ile tutarlı olduğu söylenebilir. Uygulama aşamasında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenme-öğretim sürecini yürütecekleri varsayıldığında, öğrencileri hedef/ kazanımlara ulaştırıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretim stratejisi olarak buluş yoluyla öğrenme stratejisinin benimsendiği düşünülmektedir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde, daha çok kavrama ve uygulama düzeyindeki kazanımlar ön plandadır. Kazanımların yenilenmiş taksonomiye göre incelemesinde; anlama ve uygulama basamaklarındaki kazanım oranının diğer basamaklardan fazla olduğu görülürken; bu durum, buluş yoluyla öğretim stratejisinin benimsendiğini göstermektedir.

Öğretim/Öğrenme Etkinliklerinin Uygunluğu

Yapılandırmacı yaklaşım ve buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olduğu söylenebilir. Kullanılacak yöntem/tekniklere göre, öğrencilerin duyuşsal düzeylerine de hitap edebilir. Öğretmenlere sunulan önerilerde, problem çözmeye dayalı özellikleri içeren metinlerin kullanımı belirtilmiştir.

Öğretim/Öğrenme Yaklaşımı, Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Programda, öğrenme-öğretim sürecine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir, strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulacağı belirtilmemiştir, etkinlik ve ders planları bulunmamaktadır, öğrenme stil ve stratejileri işe koşulmamıştır. Ancak, öğrenme-öğretim sürecinin belirtilmemiş olmasının öğretmene esneklik sağladığı düşünülmektedir. Verilen öneriler doğrultusunda, öğretmen uygun gördüğü metinleri seçebilir ve uygun gördüğü yöntem teknik ve stratejilerle hedef kazanımlara ulaşabilir.

Öğretim Teknolojisi ve Materyaller

Öğrenme-öğretim sürecine yer verilmediği için teknolojiye yer verilip verilmediği bilinmemektedir. Programın hedef/kazanımlarında internet kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama ve e-okuma sürecinde strateji belirleme üzerine kazanımlar mevcuttur. Bu kazanımların kazandırılması sürecinde, öğretmenin teknolojik materyallerden faydalanabileceği düşünülmektedir. Programda kullanılacak materyal ve kaynakların içeriklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili yönlendirici bilgiler yer almaktadır. Öneriler doğrultusunda öğretmen tarafından seçilip sınıfa getirilecek metinlerin programda belirtilen hedef/kazanımlara, konu alanına, öğrenci düzeyine uygunluğuna, kullanılabilirliğine, güvenliğine dikkat edilerek seçileceği varsayılmaktadır. Öğretmene metinleri seçerken dikkat edilmesi gereken hususlar bölümünde, bu alanlara dikkat ederek metin seçimi yapmaları gerektiğine yer verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

OBÖP ölçme ve değerlendirme süreci; ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel bilgiler, ölçme aracının özellikleri ve ölçülecek özelliğe uygunluğu kapsamında incelenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Genel Bilgiler

Programda, ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili bir standart belirlenmemiş olmakla birlikte MEB tarafından 7 (yedi) ilke belirlenmiş ve bu ilkeler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme sürecinin yürütülmesi beklenmektedir. Programda, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin verilen bilgilerin yeterli ve tutarlı olduğu görülmektedir. Kazanımların nasıl değerlendirileceğine ilişkin örnek verilmekte ve alternatif ölçme araçlarının kullanımı tavsiye edilmektedir. Belirlenen ilkelerin ve öğretim programında sunulan kullanılabilir ölçme teknikleri ve araçlarının programın dayandığı felsefe ve yaklaşıma uygun olduğu düşünülmektedir.

Ölçme Aracının Özellikleri ve Ölçülecek Özelliğe Uygunluğu

Hedef kazanımların zihinsel becerileri (üst bilişsel beceriler de dahil) karşılayacak nitelikte ölçme teknikleri ve araçlarına yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanmasına ilişkin önerilere yer verilmektedir. Ölçme araçlarının hazırlanmasına ilişkin örnekler paylaşılmamaktadır. Benzer şekilde belirtke tablolarına da program içerisinde yer verilmemiştir. Öğretmenlere, yalnızca bilişsel değerlendirmeye odaklanmaktan kaçınmaları ve öğrencilerin duyuşsal ve devinimsel becerilerini de dikkate almaları önerilmiş, detay verilmemiştir. Değerlendirmede hem süreç hem de sonuç değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır. Her bireyin öğrenme sürecinin farklı olduğundan ve bu nedenle ölçme değerlendirme aşamasında da farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde program geliştirme çalışma gruplarının görüşlerine başvurulduğu belirtilmekte, ancak bu kişilerin uzmanlık alanları ve görev tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmediği göze çarpmaktadır. Benzer bir durum, programın özellikle ihtiyaç analizi kısmı için de geçerliğini korumaktadır. Geniş bir paydaş katılımının esas alındığı belirtilmesine rağmen görüşlerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği, bunun sonucunda hangi adımların atıldığına ilişkin veri paylaşılmamıştır. Taba'ya (1962) göre, ihtiyaç analizinin anahtar rol oynadığı programın planlanması aşamasında ilgili tüm paydaşların görüşlerine başvurulması ve bu görüşlerin bilimsel şekilde analiz edilerek raporlaştırılması program geliştirme sürecinin kapsayıcılığını ve objektifliği arttırmaktadır. Ancak, OBÖP içerisinde bu sürece ilişkin yeterli düzeyde veri paylaşılması programın şeffaflığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda, OBÖP'ün dayandığı modelin belirsiz olması da bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesini güçleştirmekte; olası problemlerin kaynaklarının incelenmesini zorlaştırmaktadır.

Diğer dikkat çekici bir husus da programın oluşturulmasında temel alınan felsefenin net ve bilimsel bir şekilde ifade edilmemesidir. Kendisinden sonra gelen tüm aşamalar üzerinde etkisi olan bu ögenin çok önemli olduğu program içerisinde vurgulanmasına rağmen kendine net bir yer ayrılması dikkat çekici bir ikilem oluşturmuştur. Bu bulgu, Diker Coşkun'un (2016) araştırmasıyla da desteklenmektedir. Net bir şekilde adı konulmamasına karşın, OBÖP'te yer alan ifadeler sonucunda programın felsefesinin esasılık ile çoğunlukla ilerlemecilik olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu felsefi anlayışlar ile program tasarımında kullanılan konu ve öğrenci merkezli tasarım yaklaşımlarının da uyum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, ilerlemecilik felsefesinin ülkemiz öğretmenlerince en çok benimsenen felsefe olması da (Hayırsever ve Oğuz, 2017) programın uygulanmasındaki uyumu arttıracaktır. OBÖP içerisinde vurgu yapılan kültürel değerlerin aktarımı ise esasılık felsefesi ile örtüşmekte (Brubacher,1962) program üzerinde etkisi bulunan üst politika metinleri olan "2023 Vizyon Belgesi" ve "Hükümet Programları" ile de tutarlık göstermektedir. Kültürel değerlere program içerisinde yer verilmesi, programın ülkenin genel hedeflerine ulaşmasına da önemli katkılar sağlamaktadır (LeSourd, 1990; Offorma, 2016).

Kazanımların basitten karmaşığa, somuttan soyuta olacak şekilde aşamalı sıralanmasına da önem verilmesi gerektiği alanyazında vurgulanmaktadır (Gazel ve Erol, 2011). Bu doğrultuda OBÖP'ün

bu kriter çerçevesinde yapılandırıldığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Ancak, kazanımlar kendi içinde değerlendirildiğinde taksonomik sıra göz ardı edilmiştir.

Programda hedef/kazanımlar içerisinde üst bilişsel becerilere verilen ağırlığın diğer becerilerden daha az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. PISA sonuçlarında ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın Ana Dil ve Edebiyat dersi programında okuma becerisine verilen ağırlık incelendiğinde; öğrencilerin temel eğitim aldığı 1. ve 9. sınıflar arasında her öğrenim yılında ana dil dersi aldığı ve bu derslerde okuma becerilerine yıldan yıla farklı boyutlarda ağırlık verdikleri görülmekte, PISA sınavına katıldıkları yaş döneminde öğrencilerin metin analisti ve eleştirel yorumcu olmalarının amaçlandığı ifade edilmiş ve program hedeflerinde öğrencilerin okuma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, edebiyat bilgilerinin derinleştirilmesi belirtilmekle birlikte bu hedeflere ulaşmak için de okuma sürecine önem verilmesi, uygun okuma metotlarının seçilmesi, okuma deneyimlerinin paylaşılması, edebi metinleri yorumlama, metinlerin anlamsal ve yapısal açıdan çözümlenmesi, metinlerin değerlendirilmesi ve kısa metin türleri olduğu kadar uzun eserlerin de okunması ile ulaşılabileceği ifade edilmiştir (Leino ve Sulkunen, 2016). Türkiye'de ise, seçmeli ders olarak sunulan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında üst düzey becerilere verilen önemin uluslararası okuma becerilerini değerlendiren programların beklentileri ile örtüşmediği düşünülmektedir. Buna ek olarak, programda ihtiyaç analizine açık olarak yer verilmediği göze çarpmaktadır. Ancak, okuma becerileri dersinin 5. ve 6. sınıf öğrencileri için seçmeli ders olarak programlarda yer almasının en önemli nedenlerinden biri PISA sonuçlarındaki yetersizlik olarak bilinmesine rağmen; program içerisinde PISA sınavları çerçevesinde belirlenen gereksinimler ile 21.yy bireylerinden beklenen yetkinliklerden bahsedilmemesi, programın gereksinimleri karşılayıp karşılamadığının belirlenmesini güçleştirmektedir.

Benzer bir şekilde, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (Progress in International Reading Literacy Study) -PIRLS sonuçlarında görülmektedir. 5 yılda bir düzenlenen bu sınava, Türkiye en son 2001 yılında katılarak 35 ülke arasında okuma başarısında 28. sırada yer almasının (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann, 2003) ardından bir daha bu sınava katılmamıştır. MEB tarafından PIRLS sınavına 2001 yılından sonra neden yer alınmadığına ilişkin bilgi de paylaşılmaması oldukça dikkat çekicidir. Her iki sınav ve okuma becerileri öğretim programına etkileri üzerinde alanyazında yürütülen çalışmaların henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Uluslararası okuma becerileri araştırmalarında da başarılı olan ülkelerdeki öğretmenlerin niteliklerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann, 2003). Dolayısıyla, okuma becerileri dersini okutabilecek Türkçe dersi öğretmenlerinin (MEB, 2014) alan becerileri ve yeterlikleri ile kendilerine OBÖP içerisinde birçok alanda sağlanan özerkliği etkin şekilde kullanabilme becerilerinin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil araştırmalarında (2010) bu ders öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak, hizmet içi eğitim önerisinde bulunmuşlardır. Okuma Becerileri dersi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin uluslararası okuma becerileri araştırmalarında başarılı olan ülkelerdeki öğretmenlerin nitelikleri ile karşılaştırıldığında; sınıflar, okullar arası farklılıklara yol açabileceği, öğretmenin bu derse uygun seçimleri yapabilecek yetkinlikte olamayabileceği ve okuma becerisi sürecinin üst bilişsel okuma becerilerinin geliştirilmesi aşamasında yetersiz olabileceği gibi sonuçları ortaya çıkabilmektedir.

OBÖP'ün içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutuna ilişkin olarak içerik seçimi konusunda ise yönlendirici ifadelerle yer verilerek, kullanılacak metinler öğretmenin kararına bırakılmaktadır. Ancak bu hususta süreç içerisinde değişikliğe gidildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, 2004 yılında uygulamaya konulan "100 Temel Eser" uygulaması, 2018 yılında kaldırılarak okuma bağlamında "...öğrencilerimizin öğretmenlerimizin rehberliğinde Anayasa'ya, yasalara ve millî eğitimin temel amaçlarına ters düşmeyecek, millî ve insanî değerlere saygılı bütün eserlerden yararlandırılmaları uygun görülmüştür." (MEB, 2018b) ifadeleri ile de desteklenmiştir. Bu ifadelerin OBÖP içerisinde yer alan ilkeler ile de örtüşmesi, MEB'in okuma becerilerine yönelik tutumunda öğretmenlere esneklik sağlayan uygulamalara yer verme gayreti içerisinde olduğunu gösterirken, bu durumun da programın felsefesiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okuma becerileri dersi öğretmenleri kazanımlara ulaşmak için uygun yöntem ve teknikleri kullanmakta özerkliğe sahiptirler. Kendilerine

tanınan bu özerklik, niteliği artırıcı birçok avantajı da beraberinde getirmektedir (Smith, 2000; Helgøy ve Homme, 2007; Sehwat, 2014).

Nitelikli öğrenme ortamının oluşturulmasının öğrencilerin başarılarının artırılmasında önemli role sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin becerileri ile öğrencilerin uluslararası sınavlardan aldıkları puanlar araştırmalara konu olmuştur. Meroni, Costa ve Vera-Toscano (2015) "Alt düzey öğretmenler iyi öğrenciler yetiştirebilir mi?" PIAAC ve PISA sınavlarından ampirik bilgiler çalışmalarında bu ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğretmen niteliğinin, öğrencilerin okuma performansı üzerinde %17.1 etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Türkiye'nin 2018 yılında ağırlıklı alanı okuma becerileri olan PISA sonuçlarına göre, okuma becerileri alanında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer alması (MEB, 2019) okuma becerileri dersi öğretmenlerinin yeterliliğinin incelenmesini gerekli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Batur ve Alevli (2014) de çalışmalarında okuma becerileri dersi öğretmenlerine dersle ilgili hizmet içi eğitim sunulmasının gerekliliğine değinmektedir.

PISA'da yer alan okuma becerileri sorularının üst bilişsel düşünme becerilerini gerektirdiği görülmekteyken (OECD, 2019) OBÖP'ün daha alt düzey basamaklara hitap edecek şekilde yapılandırılmış olması önemli bir eksikliklerdir. Hedef/kazanımlara göre öğrencilerin bilişsel olarak değerlendirme ve yaratma, duyuşsal olarak da kişilik hâline getirme düzeylerine hitap edecek etkinliklerin kullanımı öğrencilerde üst bilişsel düşünme becerilerinin desteklenmesini sağlayacaktır. Ancak yenilenmiş taksonomiye göre çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında daha fazla kazanımı olan eleştirel okuma becerisi için ayrılan ders saati süresi bir öğretim yılında 12 saattir ve bu sürenin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Okuma Becerileri Programı'nı öğretmen bakış açısıyla değerlendiren Batur ve Alevli'nin (2014) bulguları ile de örtüşmektedir. Bu bulgular, Türkiye'nin PISA puanlarında yükselme hedefi ile de çelişmektedir. Diğer yandan, öğretimde kullanılacak teknolojik altyapının, MEB'in (2020) verileri doğrultusunda genel itibarıyla yeterli düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultuda, uluslararası alanda okuma becerilerine ilişkin başarı ortalaması yüksek olan okulların ortamlarına bakıldığında, eğitim-öğretim materyallerinin ve teknik donanımın iyi durumda olduğu tespit edilmiştir (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann, 2003). Ülkemizde öğrencilere ücretsiz sağlanan tabletler ve bilgisayarların OBÖP'ün ilgili kazanımların gerçekleştirilmesine imkân sağlayarak, elektronik ortamda yapılan uluslararası sınavlara öğrencilerin aşinalığının artmasına katkıda bulunacaktır.

OBÖP ölçme ve değerlendirme boyutunda, ölçme ve değerlendirme sürecinde sadece bilişsel ölçümlere değil duyuşsal ve devinimsel ölçme tekniklerine de yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Programın kazanımları incelendiğinde, ağırlıklı olarak bilişsel boyutta kazanımlar içermesine rağmen duyuşsal kazanımlara da yer verildiği belirlenmiştir. Kazanımların farklı boyutları (bilişsel, duyuşsal) içerirken ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da bu doğrultuda şekillendirilmiş olması programın kazanım ve ölçme ve değerlendirme basamaklarının birbiri ile uyum içerisinde ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma becerileri dersinin süreç ve performans odaklı bir ders olduğundan yola çıkarak hem süreç ve performans hem de sonuç odaklı ölçme araçlarının kullanımı teşvik edilip alternatif ölçme araç ve tekniklerine yer verilmiş olması öğretmenler için yol gösterici niteliktedir. OBÖP incelemesinin yapıldığı bu çalışmada, öğretmen görüşleri ve sınıf içi uygulamaya dair gözlemler yapılamadığı için programın uygulama durumundaki etkililiği değerlendirilememiştir. Arda (2009), süreç değerlendirmesi ile öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenerek uygulanan sınıf etkinliklerinde, öğrenme etkinliklerinde ve öğretim etkinliklerinde gerekirse değişiklik yapılabileceğini belirtmiştir. Öğretim programında ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanabileceği bir şekilde esnek bırakılması öğrencinin ve programın çok yönlü olarak farklı tekniklerle değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak programı uygulayacak olan öğretmenlerin programdaki bu esnekliği programın amaç ve hedeflerini iyice kavrayıp uygulaması durumunda anlam ifade etmektedir. Bu doğrultuda, Çarkıt'ın (2019) okuma becerileri dersine yönelik öğretmen görüş ve uygulamalarını incelediği araştırmasında ders içi etkinliklerin hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada yetersiz olabildikleri ortaya koyulmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Dolayısıyla,

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

öğretmen tarafından sınıfta sadece geleneksel ölçme araçları ve sadece sonuç odaklı ölçme değerlendirmenin yapılması programın etkililiği hususunda da olumsuz etkiye neden olabilecektir.

Öğretim programında tanınan esneklikler, programın yapılandırmacı öğrenme kuramı ve bireyi merkeze alan yapısından ötürü olağan bir durumdur. Arsal (2012) yapılandırmacı yaklaşımın pragmatik felsefeye dayandığını ve pragmatik felsefede de hedefler ve programın diğer öğelerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek biçimde belirlendiğini ifade etmektedir. Aydın (2010), program içeriğinin yeni durumlara uyum sağlayabilecek ve diğer disiplinlerle bütünlük kurabilecek nitelikte esnek olması gerektiğini ifade etmiştir. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı ise, Türkçe dersi ile bütünlük sağlayacak şekilde oluşturulmuş ve içerik seçimi konusunda belirli öneriler doğrultusunda öğretmeni esnek bırakmıştır. Bir öğretim programının esnek olması; okul çevre ve iklim koşullarının farklı olması, okul çevresinde yaşayan insanların profili ve insanlar arasındaki uygarlık farklılıkları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve bilim ve teknolojiye son değişikliklerden ötürü olabilir (Aydın, 2010). Programın esnek olması yukarıda sayılan etmenlerden ötürü ve öğretmene öğrencilere farklı kaynaklardan farklı içerikler sunabilme özgürlüğünü verebilmesi açısından olumlu değerlendirilirken, öğretmenlerin esnek programa alışkın olmaması, esnek programı ve içerik oluşturmayı bilmemesi ve uygun içerikleri seçebilecek yetkinlikte olmaması gibi çeşitli etkenler programın esnekliğinin olumsuz yanları olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum Çarkıt'ın (2019) araştırmasında vurgulanarak Okuma Becerileri dersi için etkili bir içerik geliştirilmesinin gerekliliği ile öğrencilerin ders içi etkinliklerde kullanılan kitaplara erişiminin kolaylaştırılması üzerinde durmaktadır.

Gençer (2018) ise Okuma Becerileri Öğretim Programı'nda örneklendirme yapılmasına rağmen programın uygulanabilirliği adına öğretmenleri yönlendiren herhangi bir yönerge ya da kılavuz kitap yayınlanmadığını dolayısıyla programda yer alan amaçlara ulaşmada yetersiz kalındığının altını çizmektedir. Son olarak, Okuma Becerileri dersini konu edinen diğer bir çalışmada ise okuduğunu anlama başarısı üzerine odaklanılarak elde edilen bulgulara göre Okuma Becerileri dersini alan öğrencilerle, Okuma Becerileri dersini almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Yılmaz Aydın, 2019).

Programın iyileştirilmesine (geliştirilmesine) yönelik öneriler ise (1) etkili okuma becerisi, okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisinin kazandırılması için bu dersi uygulayan öğretmenlere yönelik kapsamlı bir kılavuz kitap hazırlanmalı ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve yaşları da dikkate alınarak uygun içerikli kitaplar önerilmelidir. Ayrıca (2) üst bilişsel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği kazanımlarda derse ayrılan sürenin artırılması ile (3) PISA ve PIRLS gibi uluslararası göstergeler sonucunda alınan geri bildirimler ile birlikte programın işleyen ve işlemeyen yönlerinin belirlenerek kanıta dayalı iyileştirmeler yapılmalı ve şeffaf bir süreç gerçekleştirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise (1) programın uygulanması sürecinin de değerlendirilmesi için öğretmen görüşleri ve gözlem gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak programın incelenmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, (2) OBÖP'ün program öğelerinin PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda okuma becerileri alanında yüksek puan alan ülkelerin programları ile karşılaştırılması ve uygulamaların incelenmesi de 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları 1. yazar için %50, 2. yazar için %50'dir.

Çıkar Çatışması

Araştırma kapsamında çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu makalenin hazırlanma sürecinde zaman ayırarak değerli katkılarını sunan Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı öğretim üyesi Dr.Öğr.Üyesi Derya Atik Kara, doktora öğrencileri Nuriye Batmaz Derer ve Kürşad Derer'e teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırıcılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö. ve Aydemir, Z. (2019). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2010). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Kimya öğretim programlarının esnek program ve uygulamaları açısından değerlendirilmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 61-74.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(4), 461-470.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de okuma becerisinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 140-154.
- Brubacher, J.S. (1962). *Modern philosophies of education*. McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Ceran, D. ve Karabacak, E. (2013). Okuma Becerileri seçmeli dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 247-275. DOI: 10.9761/JASSS1737.
- Cooper, K., White, R. E., Colin, C., McLuhan, H., Cairo, F. G. & Lankshear, C. (2012). The recursive process in and of critical literacy: action research in an urban elementary school. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 41-57.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.
- Coşkun, Y.D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 22-43.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul Okuma Becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). A. Okur. (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s.135-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Diker Coşkun, Y. (2016). *ERG eğitim izleme raporu 2016-2017 öğretim programları*. Eğitimde reform girişimi. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Yelkin_Coskun/publication/320271970_ERG_Egitim_Izleme_Raporu_2016_2017_Ogretim_Programlari/links/59d9ecccaca272e6096bc2f1/ERG-Egitim-Izleme-Raporu-2016-2017-Oegretim-Programlari.pdf
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.) *Okuma becerileri* içinde (s.75-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gazel, A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gençer, G. (2018). *Okuma Becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Helgoy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249.
- İnce, M. ve Gözütok, F.D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1613-1621.
- Leino, K. & Sulkunen, S. (2016). Finland-PIRLS 2016 international results in reading, PIRLS 2016 *Encyclopedia Finland*, 1-11.
- LeSourd, S. J. (1990). Curriculum Development and Cultural Context. *The Educational Forum*, 54(2), 205–216.
- MEB. (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: MEB-EARGED.
- MEB. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-alanlari-atama-ve-ders-okutma-esaslari/icerik/201>
- MEB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- MEB. (2018). Okuma Becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar). Ankara: MEB
- MEB. (2018b). 2018/17 Sayılı genelge. Erişim adresi: http://salihli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/20085807_100_temel_eser_listesi.pdf
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Erişim Adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2020). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi SSS. Erişim Adresi: <http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Sss.aspx>
- Meroni, E. C., Vera-Toscano, E. & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 308–323.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Gonzalez, Eugenio J. & Ann M. (2003), PIRLS 2001 *International Report*. International Study Center, Lynch School of Education.
- OECD. (2009). PISA 2009 Results: Executive Summary. Paris: OECD Publications.
- Olkun, S., Altun, A. ve Aydoğdu, T. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(4), 45-58.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*. 28(3), 323-337.
- Özen, F. ve Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.
- Patton, M. Q., (2014). *Qualitative research & evaluation methods integrating theory and practice (fourth edition)*. CA. Sage Publications.
- Saracaloğlu, A. ve Karasakaloğlu, N, Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.

- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: key to teaching success. *Bhartiyam International Journal Of Education & Research*, 4(1).
- Smith, R. (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. PP: Longman.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık, H. (2014). Çocuk ve okuma eğitimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28, (1-2), 26-27.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Aydın, N. (2020). *Seçmeli Okuma Becerileri dersinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarısı ve alışkanlığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Extended Abstract

Introduction

Reading and reading skill are two different concepts. According to Turkish Language Institution (TLI), reading is defined as to learn what the written text means, understand the meaning of text. Reading skill is defined by OECD as to understand, use, evaluate and identify with and reflect on the texts for the purpose of achieving one's objectives, improving one's knowledge and potential and joining the society. The PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and PISA (Programme for International Student Assessment) exams, which evaluate the reading skills competencies, have been applied periodically and the success of Turkey at both exams is very low. With the effect of the low success at the international exams, the Program of Reading Skills Course was restructured in 2018. The aim of this study is to examine Reading Skills Course (5th and 6th grade) Curriculum in accordance with Demirel Analytical/Beneficiary Curriculum Evaluation Model (DACEM) Curriculum Evaluation Criteria in consequence of the results of international assessment programs, Turkey's taking part down in the field of reading skills research, students' preference of shorter texts rather than long ones and the difficulties of students to reach meta cognitive skills.

Method

In this study, the Program of Reading Skills Course was examined using document analysis method, which is one of the methods of qualitative research. Within the frame of the instructions given below, the study was carried out:

1. Accessing the documents and checking the authenticity: The Program of Reading Skills Course was accessed on the website of Ministry of Education Board of Education. The document is authentic as it is accessed on the official website.
2. Understanding the documents: The program was examined in accordance with the aim of the study. The document was in-depth examined by used criteria.
3. Analysing and using the data: The obtained data was tabulated and reported.

DACEM Curriculum Evaluation Criteria, which was published in 2016 by Yazçayır, was used as data collection tool. DACEM Curriculum Evaluation Criteria includes context, target/attainments, content, learning-teaching process, measurement-evaluation and program evaluation and development dimensions. The context dimension forms from curriculum development working groups, philosophical foundations of the program, learning theories, curriculum design, curriculum development model, needs analysis and curriculum implementation guidelines; the target/attainments dimension forms from relationship of target/attainments with goals and their characteristics in horizontal dimension; the content dimension consists of selection and regulation of content; the learning-teaching process dimension consists of theoretical format, the convenience, approach, strategy, method and techniques of activities, instructional technology and materials; the measurement-evaluation dimension consists of general information, features of measurement tool

and program evaluation and development. The program evaluation and development dimension was not examined in this study. The data was analysed by descriptive analyse method.

Result and Discussion

When the findings regarding the context dimension of the Reading Skills Course Curriculum were examined, it's stated that the opinion of curriculum development working groups were asked, however; there is not any information regarding the specialties and job descriptions of these persons. It's not mentioned in the program about how and when the needs analyses were completed. The ambiguity of the model, on which the program is based, also makes it difficult to evaluate its scientific effectiveness and examine the sources of possible problems. The philosophy, based on the development of the program, is not clearly and scientifically expressed. Although it was emphasized in the program that this item, which has an impact on all subsequent stages, is very important in the program, it is a remarkable dilemma that it was not indicated transparently.

It's appeared that target/attainments are consonant with the aims of the country's educational aim. Although there is not any information about classifying the attainments according to the taxonomy, a classification was prepared by the researchers according to revision of Bloom's taxonomy. When the attainments of the program were examined, the alignment of the expected acquired skills aligned simple to complex. But, when the attainments were examined in itself, it can be said that the taxonomic alignment was ignored. Meta cognitive skills are in the program, however; the emphasis on the meta cognitive skills is lower than the other ones. While it is seen that the reading skills questions in PISA require higher meta cognitive thinking skills, it is an important deficiency that the program is structured to address lower levels. According to the revision of Bloom taxonomy, the course hours allocated for critical reading skill, which has more attainments in the stages of analysing, evaluating, and creating, is 12 hours in an academic year, and this period is considered to be insufficient in developing meta cognitive thinking skills.

Regarding the content and the learning-teaching process dimension, directive statements are included in the content selection, and the texts to be used are left to the decision of the teacher. It shows that the philosophy of progressivism is more dominant through program as the Ministry of Education wants to include the activities, which are more flexible for teachers, in the reading skills course. Teachers are autonomous in using appropriate methods and techniques to achieve goals.

The teacher is left flexible to decide which measurement tool will be used while the program guides the teacher about the selection of measurement tools and method. The program puts emphasis on individual differences and encourages teachers to use different measurement tools and methods, taking into account individual differences while measuring and evaluating students' reading skills. It's stated that not only cognitive measurement methods, but also affective and psychomotor measurement methods should be used while measuring and evaluating. When the attainments of the program were examined, although they mainly include cognitive attainments, affective ones are also included. While the attainments include different dimensions (cognitive, affective), the measurement and evaluation approach has been shaped accordingly, revealing that the attainment and measurement and evaluation steps of the program are in harmony and consistency with each other.

While the flexibility of the program is positively evaluated in terms of giving the teachers freedom to provide students with different content from different sources, various factors such as the teachers' not being accustomed to the flexible program, the inability to create flexible program and content, and the incompetence to select appropriate content are considered the negative sides of the flexibility of the program.



Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

*Yahya Han ERBAŞ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını döneminde uygulamaya konan acil uzaktan eğitim modelinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelemektir. Bu çalışmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde sınıf öğretmenliğine halen devam eden, oluşturulan çevrimiçi formu gönüllü olarak doldurmayı kabul eden, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapmakta olan 111 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmada veriler MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre veliler, internet kaynakları, teknolojik araçlar, EBA, okul idaresi, yardımcı kaynak kitaplar, dijital içerikler, zümre öğretmenler, ders kitapları, sosyal medya, güdülenmiş öğrenci, yabancı dil bilgisi ve ailelere yardımcı olan üniversitelilerin varlığı birinci sınıf öğretmenlerine yardımcı olmuştur. Bunların dışında, İnternet bağlantı sorunları, internet yetersizliği, teknolojik araçlara sahip olmada eksiklik, ilgisiz veliler, sosyo-ekonomik durumlar ve öğrenci ile yeterli etkileşimin olmaması gibi nedenler birinci sınıf öğretmenlerine bu süreçte zorluk yaşatan durumlar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların analizi sonucunda acil uzaktan eğitim modeliyle kullandıkları ses temelli cümle yönteminin hecelerden kelimeler oluşturma basamağında çok zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, ilkokuma yazma öğretimi, sınıf öğretmeni, uzaktan eğitim

Education during the Covid-19 Pandemic: Problems Encountered in Reading and Writing Instruction and Suggested Solutions

Abstract

This study aimed to examine the problems faced by first-grade teachers in teaching their students how to read and write via the government-mandated distance-learning program implemented during the Covid-19 pandemic and the strategies they followed to overcome these problems. The participants of this study consisted of 111 first-grade teachers serving in all seven of the Turkey's geographical regions during the fall semester of the 2020-2021 academic year who had volunteered to complete the online form for this study. Following a qualitative research model, this study employed a survey form to collect data, which were then analyzed using the software suite MAXQDA. The findings revealed that the teachers found the following factors helpful: parents, Internet resources, technological devices, EBA, school administrators, ancillary materials, digital content, department colleagues, textbooks, social media, motivated students, foreign language knowledge, and the existence of university students able to help families. However, they cited following factors as causing them difficulties: Internet connection problems, inadequate Internet connectivity, lack of technological devices, indifferent parents, socio-economic issues, and inadequate interaction with students. Furthermore, the responses that teachers gave following the

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, yahyahan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0802-4536

analysis revealed that they had trouble during the building-words-from-syllables phase of the sound-based sentence method used during distance learning.

Keywords: Covid-19 pandemic, teaching reading and writing, elementary school teacher, distance education

Giriş

Covid-19 adı verilen bir virüsün Aralık 2019'da Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkması ve 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2020) tüm dünyada salgın ilan etmesiyle beraber birçok alanda tedbirler alınmaya başlamış, salgını yavaşlatmak hatta durdurmak üzere çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Salgının sadece sağlıkla ilgili alınması gereken tedbirlerden ibaret olmadığı, sosyal, politik, ekonomik ve eğitim alanlarında da çeşitli tedbirlerin alınması gerektiği bilinmektedir (Reimers ve Schleicher, 2020). Bu tedbirler kapsamında 1,6 milyar öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetleri sekteye uğramış (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020a), mevcut durumdan dünyanın hemen hemen tamamı etkilenmiştir. Doğal olarak ülkemizde de bu süreçte salgınla mücadele adına eğitim acil uzaktan eğitim adıyla çevrimiçi olarak verilmeye başlanmış (Bozkurt, 2020a; Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020), yaklaşık 16 milyona yakın okul öncesinden liseye kadar öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020b). 14 Mart 2020 tarihinde, üniversiteler dahil olmak üzere ülkemizde eğitim-öğretime ara verilmiştir. İlk başta eğitim-öğretim faaliyetlerine üç hafta ara verildiği ilan edilmesine rağmen, vaka sayılarındaki artış sebebiyle 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde okulların tekrar açılmaması kararı alınmıştır. Bununla birlikte hızlı bir karar alma süreci yaşanmış, acil uzaktan eğitim modeli ile eğitim-öğretime devam edilmesi sağlanmıştır (Eken, Tosun ve Tuzcu-Eken, 2020).

Yaşanan bu Covid-19 salgını sürecinde, ilkokuldan üniversiteye kadar verilecek eğitimin tek tip olmasının ihtimal dahilinde olmadığı bilinmektedir. Her çocuğun ve eğitim seviyesinin kendilerine özel beklentileri ve buna göre uyarlanmış bir eğitim alma durumları söz konusudur (Daniel, 2020). Buna bağlı olarak, eğitimcilerin güncel duruma göre çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli eğitimlerden geçip, durumun oluşturduğu yeni rollere hazır hâle getirilmesi araştırmacılar tarafından tavsiye edilmiştir (Darling-Hammond ve Hylar, 2020). Korkmaz ve Toraman (2020, s.299), salgın sürecinde Türkiye'de halihazırda görevde olan eğitimcilerin deneyimlerini analiz ettikleri çalışmada, öğretmenlerin hızlı bir şekilde online eğitime geçilmesine hazırlıksız yakalandıklarını, çevrimiçi öğrenmenin henüz hazır olmadığını, eğitimcilerin acil uzaktan eğitim deneyimlerinin olmadığını, kullanılan sistemlerin kullanıcılara zor geldiğini, öğrencilerle etkileşimin düşük olduğunu, değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmediklerini ve uzaktan eğitimin her alan için mümkün olmadığını da içeren toplam 24 problem durumunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime dair düşüncelerini analiz edilen çalışmalarda, kısıtlı zaman diliminde ders işleme, internet bağlantı sorunları, öğrencilerin dikkatlerini toplamada yaşanan güçlükler, materyal sıkıntısı, kontrolün sağlanamaması ve kazanımlara ulaşamaması salgın sürecinde yaşanan sorunlar olarak belirlenmiştir (Demir ve Öztaş, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk-Barışık ve Doğrukök, 2020).

Sirem ve Baş (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerin deneyimlerini incelemişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre okuma güçlüğü çeken öğrenciler "“okuldan ayrı kalmaları kendini kötü ve üzgün hissetmelerine, yalnız kalma hissi ve arkadaşlarından ayrı kalma hissi duymalarına ve can sıkıntısı yaşamalarına sebep olmuştur” (s.1006) bulgularına ulaşarak bu sürecin etkilenenleri arasında her yaşantıdan öğrencinin olduğunu göstermişlerdir. Bir diğer çalışmada da Pınar ve Dönel-Akgül (2020) uygulamaya dönük içeriğe daha çok sahip olan fen derslerinin acil uzaktan eğitim ile uygulanması noktasında öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin deney yapamıyor olmaları, yaşanan teknik sorunlar, fırsat eşitliğinin temin edilememesi, odaklanma sorunu ve uzun süre dijital araç kullanımının fiziksel olarak verdiği zararları belirten birçok olumsuz deneyimlerden bahsettikleri görülmektedir.

Covid-19 salgını döneminde ilkokul öğretmenleriyle yapılan çalışmaları incelediğimizde, ilkokul öğretmenlerinin internet bağlantısındaki sorunlardan, değerlendirmenin objektif kriterlerden uzak kaldığından, öğrencinin öğrenip öğrenemediğinin tam bilinmemesinden, konuların derinlemesine incelenememesinden, eğlenceli etkinliklerin yeterince uygulanamamasından, bireysel farklılıkların

gözetilememesinden, öğrencilerin daha çok dinleyen (pasif) durumda olmasından şikayet ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Fauzi ve Khusuma, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı bu sorunları incelediğimizde, özellikle Covid-19 salgını döneminde birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların ayrıca incelenmesi gerektiği zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu sürecin bir diğer önemli bileşeni olan öğretmenlerin Covid-19 salgını hakkında görüşleri Akkaş-Baysal ve Ocak (2020) tarafından incelenmiş olup, öğretmenlerin yaşanan acil uzaktan eğitim sürecinin kendilerinde okula karşı özlem duygularını tetiklediğini, okulla olan bağları arasında bir kopma yaşandığını, derslere karşı öğrenciler gibi ilgisizliklerinin arttığını ve çeşitli korkularının ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Günbaşı ve Gözüküçük (2020), salgın döneminde velilerin ilkokula giden çocuklarının acil uzaktan eğitim kapsamında deneyimlerini inceledikleri çalışmada, velilerin bu süreçte EBA bağlantı hatalarından, internet yetersizliğinden, canlı derslere katılım gösterirken yaşanan aksaklıklardan, ailelerin yeterli teknolojik bilgiye sahip olmamasından, evde öğrenci olan çocuk başına düşen dijital aracın yetersizliğinden, yazılımların hatalarından, ders materyallerine istenildiği şekilde erişim sağlanamamasından ve son olarak zamanın yeterli olmamasından şikayetçi oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Bu olumsuzluklara bağlı olarak çocukların odaklanma sorunu yaşadıklarını, eğitim-öğretim faaliyetlerini ciddiye almadıklarını, pasif dinleyici konumunda olmalarına bağlı olarak sınıf ortamına yabancılaştıklarını ve bu sebeplere bağlı olarak isteksizleştiklerini bildirmişlerdir. Bu türden aksaklıklara bağlı olarak ortaya çıkan isteksizliği aşmanın, çocuklara uzaktan da olsa eğitim almanın önemli olduğunun öğretilmesi, öğretmenleriyle iletişim kanallarının sürekli açık tutulması ve motive edici etmenlerin artırılmasıyla mümkün olacağı belirlenmiştir.

İlkokuma yazma öğretiminin farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıyla geliştirilen bir beceri olduğu bilinmektedir (Altunkaynak ve Çağınlar, 2020). Bu becerinin elde edilmesi sürecinde kullanılacak araçlardan biri de ilkokuma yazma özelinde geliştirilen dijital ürünlerdir. Bu ürünlerin kullanımı noktasında sınıf öğretmenlerinin “orta” seviyede ilişkili olduğu sonucunu bulan Altunkaynak ve Çağınlar (2020), sınıf öğretmenlerinin bu tür dijital içerik kullanımını artırmalarını tavsiye etmektedirler. Yaşanan bu salgın döneminin getirdiği şartlar göz önünde bulundurulursa bu tavsiyenin acilen uygulamaya geçmesi gerçeğini doğurmuştur.

Bununla beraber, Covid-19 salgını döneminde ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmaların henüz istenen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi konusunda acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara dair bulgular araştırmalarda yer almamaktadır. İlkokuma yazma öğretimi gibi çocuğun bütün akademik başarılarını etkileyeceği bir dönemde acil uzaktan eğitim vermenin güçlüklerinin incelenmesi, bu güçlüklerle karşı öğretmenlerin neler yaptıkları ve uzaktan eğitimin ilerleyen yıllarda bir ihtimal olarak devam etmesi durumunda öncelikli olarak ne gibi tedbirlerin alınması gerektiğinin incelenmesi amaçlanarak bu çalışma planlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Birinci sınıf öğretmenlerine Covid-19 salgınında uygulamaya konan acil uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde yardımcı olan etmenler nelerdir?
2. Birinci sınıf öğretmenlerine Covid-19 salgınında uygulamaya konan acil uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretimine engel olan etmenler nelerdir?
3. Birinci sınıf öğretmenleri Covid-19 salgınında uygulamaya konan acil uzaktan eğitim sürecinde ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin hangi basamak ya da basamaklarında zorluk yaşadılar? Bu zorlukları aşmak için ne tür yöntemler kullandılar?
4. Birinci sınıf öğretmenlerine göre Covid-19 salgınıyla uygulamaya konan acil uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda, ilkokuma yazma öğretiminin devam edebilmesi adına ne tür tedbirler alınmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmasını var olan bir ya da birden fazla durumun derinlemesine incelenmesi ve “bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine

odaklanma” (s.73) olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışma da birinci sınıf öğretmenlerinin yaşanan Covid-19 salgını sürecinde uygulanan acil uzaktan eğitimde ilkokuma ve yazma öğretimine dair görüşlerinin derinlemesine incelenmesi üzerine kurulduğundan, nitel araştırma modelinin durum çalışması deseni olarak planlanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada “amaçsal örnekleme” (*purposeful sampling*) (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.92, Creswell,2012, s.206) yaklaşımının “kartopu örnekleme (*snowball sampling*)” (Creswell, 2012, s.209) yöntemi kullanılarak görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenlerine ulaşılmak istenmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmacının katılımcılardan bir ya da birkaçı ile iletişime geçerek, amaca uygun diğer katılımcıları önermeleri ile ortaya çıkan amaçsal örnekleme yaklaşımının bir şeklidir (Creswell, 2012, s. 209). Bulunan ilk birinci sınıf öğretmenlerinin iletişime geçilmesini tavsiye ettiği, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde görev yapan diğer uygun katılımcılara ulaşılarak, çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere hazırlanan çevrimiçi form gönderilerek daha çok veriye ulaşılmak amaçlanmıştır. Bu basamaklar sırasıyla takip edilerek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmenliğine halen devam eden, oluşturulan çevrimiçi formu gönüllü olarak doldurmayı kabul eden, Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapmakta olan 130 sınıf öğretmeniyle iletişim kurulmuştur. İlk aşamada, 130 öğretmen tarafından doldurulan formlar, konuyla alakasız olanların, mantıklı dayanağı olmayan ve eksik bilgiler veren 19 sınıf öğretmenin formu değerlendirilmeye alınmayarak toplamda 111 öğretmenden veri toplanmıştır. Kullanılması uygun görülen formlar SÖ1, SÖ2, SÖ3,....., SÖ111 şeklinde gerçek isimler yerine kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin 75’i (%67,6) kadın, 36’sı (32,4) erkek birinci sınıf öğretmenlerdir. Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinin tamamından sınıf öğretmenlerinin katılım gösterdiği, lisans mezunu (n=105, %94,6) ve yüksek lisans mezunu (n=6, %5,4) olan, resmi (n=102, %91,9) ve özel kurumlarda (n=9, %8,1) çalışan öğretmenler yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Thomas’a (1998) göre anket “insanların yaşam koşullarını, davranışlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyalidir” (akt. Büyüköztürk vd, 2020, s.129). Bu çalışma için oluşturulan anket soruları demografik özellikleri belirlemeye yarayan olgusal, katılımcıların bir konudaki bilgilerini belirlemek için bilgi sorularından oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd., 2020). Bu soru şekilleri göz önünde bulundurularak, araştırmada sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgınında uygulamaya konan acil uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretimine yönelik deneyimleri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu, çalışmaya katılmaya gönüllü olduğunu beyan eden birinci sınıf öğretmenlerine 06.12.2020-12.12.2020 tarihleri arasında ulaştırılmıştır. Burada gelen yanıtlarla beraber araştırmacı verileri incelemeye başlamış ve sık tekrarların olmaya başladığı fark edildiği anda veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşılmış olup, çevrimiçi forma veri kabulü durdurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), içerik analizinin “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” (s.242) olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) belirlediği dört aşamalı analiz kullanılmıştır. İlk aşamada verilerin tamamı incelenip, bölümlere ayrılarak o bölümlerin altında yatan anlamlar bulunmuştur. Daha sonra bu anlamlı kısımlara tanımlayıcı isimlerle kodlar verilmiştir. Devamında araştırmacı bu kodları bir araya getirerek belirli kategoriler altında toplayarak temalara ulaşmıştır. Bu işlemlerin yapılması sırasında, nitel veri analiz programlarından MAXQDA kullanılmış olup, elde edilen

sonuçlar oluşturulan kodlar kelime bulutlarına dönüştürülmüştür. Daha sonra bu kodlardan meydana gelen temalar tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Anket formu açık uçlu sorulardan oluşmuştur ve bu dönemde karşılaşılabilecek muhtemel durumlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Geçerliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılmıştır. İlk önce analiz sonucu ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar planlanan bir zamanda araştırmacı tarafından düzenlenen bir toplantı ile iki farklı alan uzmanının incelemesine sunulmuş olup, alan uzmanlarının geri bildirimleri doğrultusunda aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara bakılmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar konusunda alan uzmanlarıyla fikir alışverişinde bulunularak ortak bir fikirde buluşma sağlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sekiz birinci sınıf öğretmeni tarafından ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar incelenerek görüşleri alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik için katılımcı teyidi alınan birinci sınıf öğretmenleri, ortaya çıkan kodların, kategorilerin ve temaların uygunluğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulgular kısmında, katılımcı birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak geçerlik ve güvenirlilik sağlanmak istenmiştir.

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. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre izinleri alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
Karar tarihi= 04.12.2020
Belge sayı numarası= 06/31

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Birinci Sınıf Öğretmenlerine Acil Uzaktan Eğitimde Yardımcı Olan Etmenler

Araştırmanın birinci alt problemde birinci sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde yardımcı olan etmenlerle ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen kodlar şekil 1'deki gibi oluşturulan kelime bulutlarıyla (www.wordart.com) gösterilmektedir. Kelime bulutları oluşturulurken çeşitli yazılımların ve web sayfalarının ürünleri incelenmiş olup, bu araştırmaya uygun görsellerin belirtilen kaynağa oluşturulmasına karar verilmiştir. Takip eden bütün kelime bulutları bu web sayfası üzerinde oluşturulmuştur.



Şekil 1. Birinci Sınıf Öğretmenlerine Yardımcı Olan Etmenler

Şekil 1’de öğretmenlere yardımcı olan unsurların kodlanmasıyla ortaya çıkan kavramlardan elde edilen kelime bulutu yer almaktadır. Kelime bulutunda öğretmenlerin sıklıkla bahsettiği, frekansı yüksek kavramlar büyük puntolarla ifade edilirken, yardımcı olan etmenlerin sıklığı azaldıkça punto büyüklüğü de küçülmektedir. Öğretmenlerimizin bir veya birden fazla kendilerine yardım eden kavram belirlemiş olup, toplamda 195 ifade elde edilmiştir.

Şekil 1’i incelediğimizde, birinci sınıf öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduğunu söylediği kavramlar sırasıyla şunlardır; veliler (n=41, %21,0), internet kaynakları (n=35, %17,9), teknolojik araçlar (bilgisayar, tablet, telefon vs.) (n=32, %16,4), EBA (n=14, %7,2), okul idaresi (n=11, %5,6), yardımcı kaynak kitaplar (n=10, %5,1), youtube (n=7, %3,6), zümre öğretmenler (n=6, %3,1), web 2.0 araçları (n=6, %3,1), whatsapp (n=5, %2,6), zoom (n=5, %2,6), ders kitapları (n=4, %2,1), sosyal medya (n=4, %2,1), morpa kampüs (n=4, %2,1), güdülenmiş öğrenci (n=3, %1,5), okulistik (n=3, %1,5), elektronik kitaplar (n=3, %1,5), yabancı dil bilgisi (n=1, %0,5) ve ailelere yardım eden üniversiteliler (n=1, %0,5). Öğretmenlerin kendilerine acil uzaktan eğitim sürecinde yardım eden etmenleri incelediğimizde, en çok yardımı velilerden ve internette yer alan çeşitli web sitelerindeki kaynakların yaptığını söyleyebiliriz. Buradan ortaya çıkan kodların kategorilere ayrılmasıyla elde edilen temalar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf öğretmenlerine yardımcı olan etmenlerden oluşan temalar

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Altyapı Kaynaklı Destekler	Eğitim Amaçlı Yazılımlar	EBA Zoom Youtube
	İletişim Amaçlı Yazılımlar	Whatsapp
Aile Kaynaklı Destekler	Aile Bireyleri Arası Dayanışma	Veliler Güdülenmiş Öğrenci
	Ailenin Ekonomik Durumu ile ilgili Durumlar	Teknolojik Araçlar (bilgisayar, tablet, telefon vs.)
Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Kaynaklı Destekler	Ücretli Eğitim Kaynakları	Morpa Kampüs Okulistik Elektronik Kitaplar Web 2.0 Araçları Yardımcı Kaynak Kitaplar
	Bireysel Yeteneğe Dayanan Eğitim Kaynağı	Yabancı Dil Bilgisi
Kurumsal Destekler	Kurum Çalışanları	Okul İdaresi Zümre Öğretmenler
	Kurumun Sağladığı Olanaklar	Ders Kitapları
Toplumsal Destekler	İletişim	Sosyal Medya
	Paylaşım	İnternet Kaynakları

Tablo 1’de de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda altyapı kaynaklı destekler, aile kaynaklı destekler, eğitim-öğretim faaliyetleri kaynaklı destekler, kurumsal destekler ve toplumsal destekler olmak üzere beş ana tema ortaya çıkmıştır. Temalarımızı incelediğimizde, sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle kendilerine yardımcı olan etmenlere bağlı olarak ortaya çıkan kodların en çok “eğitim-öğretim faaliyetleri kaynaklı destekler” temasında, en az “toplumsal destekler” temasında toplandığını görmekteyiz. Bazı öğretmenlerimizin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

“Bu süreçte velilerimizin vermiş olduğu destekler sayesinde, öğrencilerimize bu dönemi en az hasarla atlattırmayı amaçlıyoruz. Velilerimizin iş harici kalan zamanlarını verimli kullanmak için çaba gösterdiklerini görmek, beni daha çok çaba göstermeye teşvik ediyor.” (S.Ö.14, K)

“Veli whatsapp grupları her ne kadar yönetmesi zor bir ortam olsa da çocuklara ve velilere ulaşmak için velinimet niteliğinde. Oradan gerekli bilgi paylaşımını yaparak çocuklarına derse hazır etmeleri sorunları bir nebze azaltmaktadır.” (S.Ö.7, K)

“Bilgisayar iyi kullanabilmem, araştırma yapmayı seviyor olmam, velilerimin ders sürecine önem vermesi, öğrencilerimin öğrenmeye istekli olması, okul idaresinin canlı derslere karşı olan hassasiyeti sayesinde ilkokuma ve yazma öğretimini mümkün olduğunca iyi yürütmeye çalışıyoruz.” (S.Ö.25, K)

“En büyük yardımcı unsur velidir bence bu süreçte. Kendi çocuğuna değer veren bir veli varsa ortada tüm imkanlarını kullanır. Ve idare ile zümrelerin ortaklaşa çalışması da çok önemlidir.” (S.Ö.103, K)

“İnternetteki bütün uygulama ve etkinlikleri çocuklara ulaştırma şansımız oluyor sadece tek bir etkinlikle bir dersi işlemek yerine bir kaç etkinlik ve uygulama ile dersi zenginleştirebiliyoruz uzaktan eğitim ile.” (S.Ö.12, K)

Birinci Sınıf Öğretmenlerine Acil Uzaktan Eğitimde Engel Olan Etmenler

Araştırmanın ikinci alt probleminde birinci sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde engel olan etmenlerle ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen kodlar şekil 2’deki (www.wordart.com) gibi gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıf Öğretmenlerine Engel Olan Etmenler

Şekil 2’de öğretmenlere engel olan etmenlerin kodlanmasıyla ortaya çıkan kavramlardan elde edilen kelime bulutu yer almaktadır. Öğretmenlerimizin bir veya birden fazla kendilerine yardım eden kavram belirlemiş olup, toplamda 176 ifade elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerimiz bu süreçte, internet bağlantı sorunlarının (n=30, %17,0), internet yetersizliğinin (n=24, %13,6), teknolojik araca sahip olmadaki eksikliğin (n=21, %11,9), veli ilgisizliğinin (n=14, %8,0), sosyo-ekonomik durumların (n=12, %6,8), derse yetersiz öğrenci katılımının (n=11, %6,3), eğitim amaçlı teknoloji kullanmayı bilmemenin (n=9, %5,1), teknolojik araçların donanım yetersizliği (n=10, %5,7), öğrenci ile yeterli etkileşimin olmamasının (n=8, %4,5), velilerin bilgi yetersizliğinin (n=7, %4,0), planlamada sürenin yetersiz olmasının (n=7, %4,0), öğrencinin katılımdaki isteksizliğinin (n=5, % 2,8), derse zamanında katılmamanın (n=3, %1,7), değerlendirmenin zor olmasının (n=3, %1,7), kurumsal baskının (n=3,

%1,7), ses ve görüntü sorunlarının (n=2, %1,1), acil uzaktan eğitimi eğitimden saymamanın (n=2, %1,1), okul idaresinin (n=2, %1,1), kontrol eksikliğinin (1, %0,6), kalabalık sınıfların (n=1, %0,6), ev yaşamının zorluklarının (n=1, %0,6), EBA bağlantı sorunlarının (n=1, %0,6), yetersiz mesleki desteğin (n=1, %0,6) ve yoğun ders programının (n=1, %0,6) ilkokuma yazma öğretiminde kendilerine engel olan etmenler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerine acil uzaktan eğitim sürecinde engel olan etmenleri incelediğimizde, en çok internet bağlantı sorunlarının kendilerine engel teşkil ettiğini beyan etmişlerdir.

Buradan ortaya çıkan kodların kategorilere ayrılmasıyla elde edilen temalar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf öğretmenlerine engel olan etmenlerden oluşan temalar

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Altyapıdan Kaynaklanan Sorunlar	Kamu Hizmeti Kapsamında Yaşanan Sorunlar	İnternet Bağlantı Sorunları Teknolojik Araçların Donanım Yetersizliği EBA Bağlantı Sorunları İnternet Yetersizliği
	Ekonomik Durumlar Kapsamında Yaşanan Sorunlar	Teknolojik Araç Eksikliği Ses ve Görüntü Sorunları
Aileden Kaynaklanan Sorunlar	Öğrencinin Sorumluluğunda Olan Durumlar	Derse Zamanında Katılamama Derse Yetersiz Katılım
	Velilerin Sorumluluğunda Olan Durumlar	Veli İlgisizliği Acil Uzaktan Eğitimi Eğitimden Görmemek
Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinden Kaynaklanan Sorunlar	Öğretmen Yeterliğinden Kaynaklanan Durumlar	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanımını Bilmemek Değerlendirme Zorluğu
	Dersi Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlar	Planlamada Süre Kısıtlılığı Etkileşim Eksikliği Öğrencilerin Eksikliği Kontrol Eksikliği
Yetkililerden Kaynaklanan Sorunlar	Okulların Yapısından Kaynaklanan Durumlar	Yoğun Ders Programı Kalabalık Sınıflar
	Çalışanlar Arası İletişimden Kaynaklanan Durumlar	Okul İdaresi Kurumsal Baskı Yetersiz Mesleki Destek
Toplumsal Kaynaklı Sorunlar	Veli Eğitiminden Kaynaklanan Durumlar	Veli Yetersizliği
	Günlük Yaşamdan Kaynaklanan Durumlar	Sosyo-Ekonomik Durumlar Ev Yaşamının Zorlukları

Tablo 2’de görüldüğü üzere birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda altyapıdan kaynaklı sorunlar, aileden kaynaklı sorunlar, eğitim-öğretim faaliyetlerinden kaynaklı sorunlar, yetkililerden kaynaklı sorunlar ve toplumsal kaynaklı sorunlar olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Temalarımızı incelediğimizde, sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle kendilerine engel olan etmenlere bağlı olarak ortaya çıkan kodların en çok eşit sayıda kod içeren “altyapıdan kaynaklı sorunlar” ve “eğitim-öğretim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlar” temalarında, en az “toplumsal kaynaklı sorunlar” temasında toplandığını görmekteyiz. Bazı öğretmenlerimizin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İnternet kesintisi, bağlantı sorunları, ders ortasında derse katılım, kullanılan programlardan kaynaklı ses ve görüntü sorunları nedeniyle dersler yeterince verimli olmuyor.” (S.Ö5, K)

Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

“Canlı derse öğrencilerin bağlanamaması, öğrencilerin motivasyonlarını sağlamada zorlukların yaşanması ve aileden birileri olmadan ders yapılamaması bu süreçte bizleri en çok engelleyen durumlardır.” (S.Ö38, E)

“Öğrenciyle temas yok. Kontrol bizde değil. Bizim yönlendirmelerimizle velinin becerisine kalmış her şey. Veli ne kadar anlayışlıysa ve yetenekliyse eğitim o kadar oluyor.” (S.Ö.53, E)

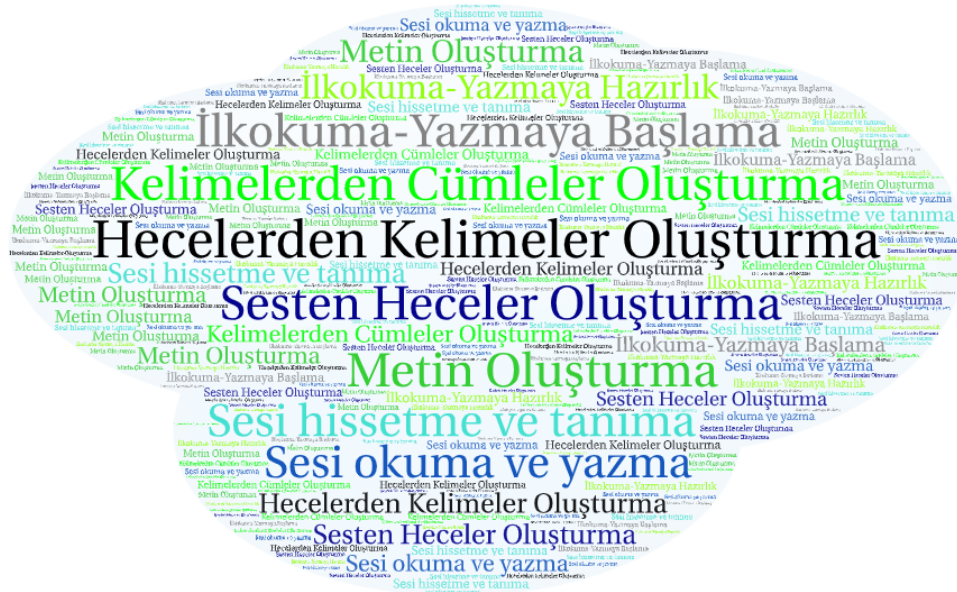
“Özellikle interneti olmayan öğrencilerim bu süreçte oldukça zorlandılar, bu beni de engelledi. Ayrıca sistemdeki bazı eksiklikler ses sorunları gibi unsurlar verimi düşürdü.” (S.Ö59, E)

“İnternet erişimi olmayan bir köyde eğitim veriyor olmam. Aile bireylerinin ekonomik durumu, velilerin teknolojiye yabancı olup çocuklara destek olamaması, aynı öğrencinin abisi/ablasının üst sınıflarda olup derse katılabilecekse de önceliğin ona verilmesi gibi durumlarla mücadele etme noktasında çok zorlandım.” (S.Ö.66, K)

“Dersleri yaparken bir çok teknik sorunla mücadele etmek yetmiyormuş gibi, M.E.B.'in aldığı kararların uygulamadaki zorlukları da bu sorunların katlanarak büyümesine neden oluyor.” (S.Ö.110, E)

Acil Uzaktan Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Zorlukları ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretmenlerimizin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin “ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma-yazmaya başlama, sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem heceler oluşturma, hecelerden kelimeler oluşturma, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma” aşamalarından hangisi ya da hangilerinde zorlandıklarına dair veriler şekil 3'te, bu zorlukları aşmak için ne tür yöntemler kullandıkları hakkında görüşlerine dair elde edilen veriler şekil 4'te (www.wordart.com) gösterilmiştir.



Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerine Engel Olan Etmenler

Şekil 3'te birinci sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin gerekli adımlarından hangisinde ya da hangilerinde daha çok zorlandığı sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların analizi sonucunda sırasıyla hecelerden kelimeler oluşturma (n=43, %38,7), sestem heceler oluşturma (n=38, %34,2), kelimelerden cümleler oluşturma (n=34, %30,6), metin oluşturma (n=34, %30,6), ilkokuma-yazmaya başlama (n=29, %26,1), sesi hissetme ve tanıma (n=27, %24,3), sesi okuma ve yazma (n=27, %34,2) ve ilkokuma-yazmaya hazırlık (n=22, %19,2) basamaklarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminin hecelerden kelimeler oluşturma basamağında zorlandığı ortaya çıkmıştır.

Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Destekli Çözümler	Sınıf-İçi Etkinliklerin Çevrimiçi Ortamlara Uyarlanması	Hece Kartları Oyunlaştırma Sözcük Birleştirme Dinleme Etkinlikleri
	Çevrimiçi Derslere Hazır Olmaya Yönelik Çözümler	Ders Dışı Ödevlendirme Sık Okuma Alıştırması Yardımcı Kaynak Ders Kitabı
Toplum Destekli Çözümler	Yaşam Çevresi Kaynaklı İletişim Araçları Kaynaklı	Akran Desteği Sosyal Medya Desteği

Tablo 3'ü incelediğimiz zaman, teknolojik araçlarla bulunan çözümler, aile destekli bulunan çözümler, eğitim-öğretim etkinlikleri destekli çözümler ve toplumsal destekli çözümler olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Temalarımızı incelediğimizde, sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle acil uzaktan eğitim sürecinde ses temelli cümle yönteminin kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlara dair çözüm önerileriyle ilgili kodların en fazla eğitim-öğretim etkinlikleri destekli çözümler teması altında toplanırken, en az 2'şer koda sahip olan temalar aile destekli bulunan çözümler ve toplumsal destekli çözümlerdir. Katılımcı öğretmenlerimizden bazılarında ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

"Sesi hissettirme ve tanımadaki görseller ve videolar getirdim. Metin okumada sınıf mevcudum az olduğu için tek tek okuma yaptırdım. Harfleri tanımaları için oyunlaştırdım." (S.Ö.4, E)

"Defalarca tekrara başvurdum. Müfredatı bağlı kalmaya çalıştım. Öğrenemediklerini fark ettiğim noktada çocuklara mantığını anlatmak için zaman harcadım. Öğrenemeyenleri tespit edip ailelere çektiğim videoları attım. Ders esnasında öğrenemeyenlere okuduktan sonra teyit ettirdim." (S.Ö.6, K)

"Dikte ettirmekte çok zorlandım bu yüzden dikte yaptırmayı hep ailelere bir görev olarak ilettim. Çocukların hepsinin seviyesi ve anlama süresi bir değil bu yüzden çocuklarla seslerden hece ve kelime oluştururken videolardan yararlanıp hepsinin hem ilgilerini çekmesini hem de bir kaç kez videoyu oynatarak pekiştirilmesini sağladım." (S.Ö.12, K)

"Ses birleştirme tekniklerinin üzerinde fazla durarak harici detaylı video üretimi yapıp paylaştım. Velilere önceliğin ses birleştirmeye verilmesi gerektiğini söyledim." (S.Ö.84, E)

"Bu zorlukları aşmak için her adımın fotoğraf ve videolarını istedim. Görmeden bir tedbir alamayacağım için. Çocuklar okurken videolar istedim ve dönütler verdim. Yazılarını görmek içinde aynı şekilde. Yazı yazarken dikkat etmeleri gereken noktalar konusunda velileri bilgilendirdim. Sesleri birleştiremeyen öğrencilerim için video, slayt ve oyunlar hazırlayıp velilerimle de paylaştım derste de kullandım." (S.Ö.99, K)

"Özellikle bilgisayardan somutlaştırma etkinlikleri yaptım. Ayrıca Whatsapp gruplarına videolar atarak destekledim. Son olarak fotokopi bırakarak onlara yardımcı oldum." (S.Ö.60, E)

"Ders kitabıyla birlikte iki farklı kaynaktan ders işliyorum. Öğrenciler birden fazla kaynaktan örnekler gördüğü için heceleri okumaları daha kolay oluyor." (S.Ö.74, E)

"Sadece canlı derslerle kalmayıp aynı zamanda Whatsapp üzerinden de gerekli ses dosyalarını velilere göndererek çocukların sesleri daha doğru hissetmelerini sağladım." (S.Ö.36, K)

"Derslerime ilgilerini çekecek materyaller hazırladım, bol bol okuma ve dikte çalışması yaptırdım." (S.Ö.81, K)

Gelecekte Uzaktan Eğitim ile Okuma Yazma Öğretiminde Alınması Gereken Tedbirler

Araştırmanın dördüncü alt probleminde birinci sınıf öğretmenlerimizin uzaktan eğitim sürecinin ilerleyen yıllarda devam etmesi durumunda, eğitim-öğretimin devam edebilmesi adına ne tür tedbirlerin alınması gerektiği konusunda görüşleri incelenmiştir. Bu tedbirler hakkında görüşlerine dair elde edilen veriler şekil 5'te (www.wordart.com) gösterilmiştir.

Yetkililerce Yapılması Gerekenler	Eğitimin Yeni Duruma Uyarlanması	Güncel Eğitim Programı İçeriği Düşük Sınıf Kontenjanı Yeni Ders Saati Planlaması
	Alınan Tedbirlerin Takibi	Normalleşmenin Hızlandırılması

Tablo 4'ü incelediğimiz zaman, uzaktan öğretimin devam etmesi durumunda okuma yazma öğretiminde alınması gereken tedbirlerin teknoloji kapsamında yapılması gerekenler, aile kapsamında yapılması gerekenler, eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında yapılması gerekenler ve yetkililerce yapılması gerekenler olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Temalarımızı incelediğimizde, yetkililerce alınması gereken tedbirlerin diğer temalardan daha fazla kod içerdiğini görmekteyiz. Katılımcı öğretmenlerimizden bazılarında ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Bu süreçte okuma yazma öğretiminin devam etmesi için eğitim öğretimin temel ilkelerinden fırsat eşitliği ilkesinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Aksi taktirde Türkiye'nin batı kesimi ve merkezindeki öğrenci ve öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam ederken doğu kesimindeki ve ücra köşelerdeki öğretmen ve öğrenciler kaderine terk edilecektir.” (S.Ö.3, K)

“Birinci sınıflar için haftanın 2 günü okul açık kalması gerekiyor en azından 2 saat bile olsa gerekli dönütlerin verilmesi adına bu şekilde yapılması daha iyi olur.” (S.Ö.7, E)

“Grafik tablet gibi ekranda düzgünce Türk temel harflerini yazabilecek bir teknolojinin bütün öğretilerde olması gerektiğini ve internet uygulamalarında daha çok gelişim göstererek okuma yazma sürecinin en etkili şekilde işlenmesi.” (S.Ö.11, K)

“İnternet ve bilgisayarı olmayan öğrenci kalmamalı. Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik ve Rehberlik dışında ders olmamalı. Haftada 30 saat ekran başında (bazısı telefon ekranı) oturan çocukta görme ve iskelet yapısında sorunlar oluşabilir. Öğretmenler için de aynı sorunlar mevcut.” (S.Ö.14, E)

“Ders saatlerinin kısaltılması gerekmektedir. Birinci sınıf öğrencisinin 6 ders canlı derse katılması sürece olan hevesini kırıyor. Çok yoruluyorlar. İmkanları canlı derse katılmaya elverişli olmayan öğrenciler desteklenmeli.” (S.Ö.24, K)

“Bu tedbirlerden bence en önemlisi fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Evet uzaktan eğitim evet EBA evet Zoom belki çok faydalı kaynaklar ama ya bunlardan faydalanamayan öğrenciler ne olacak? şimdi okullara tablet dağıtılmasından bahsediliyor ne kadar da güzel fakat benim köyümdeki kırk öğrenciye tablet dağıtılsa ne olacak çocuklar internete giremediği takdirde? belirlenen uygulamaların yalnızca şehir merkezlerindeki durumu iyi öğrencilerin faydalanabileceği uygulamalar olduğunu düşünüyorum.” (SÖ30, K)

“EBA veri tabanı geliştirilmelidir. Öğrencilere bilgisayar, tablet vb. canlı derse girebileceği teknolojik araçlar verilmeli. İnternet ücretsiz olmalıdır. Gerisini öğretmenler halleder.” (S.Ö.39, E)

“Veliler bilinçlendirilmeli ve eğitime tabi tutulmalıdır. Teknoloji eksikliği giderilmeli, internet hizmeti ücretsiz olmalıdır.” (S.Ö.74, K)

“Uzaktan eğitim süresince özellikle 1.sınıflar için ne yapılırsa yapılsın okuldaki seviyeye ulaşmanın mümkün olduğunu düşünmüyorum. Ama en azından bütün öğrencilerin katılımı sağlansa yeterlidir. Ne yazık ki uzaktan eğitim sürecinde ülkemizdeki fırsat eşitsizliği gün yüzüne çıkmış bulunmaktadır. Fırsat eşitliği sağlayıp bütün öğrencilere ulaşabilirsek bu yeterlidir.” (S.Ö.83, E)

“Materyaller ile destek sağlanmalı, öğretmenlere online süreçte çok daha etkili iletişim kurabilmeleri için online seminerler düzenlenmeli, bunun dışında online eğitim ve yüz yüze eğitim arasında çok büyük fark olduğu için içerik ve öğretim yöntemlerinin güncellenmesi gerekir.” (S.Ö.98, K)

“Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrenciler tablet dağıtılıp internet sorununun halledilmesi. Kazanımlar çok fazla ve bu kazanımların tümü uzaktan eğitimle verilebilecek durumda değil, kazanımlar seyreltilerek özellikle daha önemli olan kazanımların verilmesi yeterlidir. Çocuklar somut işlemler döneminde olduğu için ekran başında tutma süreleri azaltılmalı. Der her bir dersin 30 dakika olması da çocukların dikkat ve motivasyonunu etkiliyor. Ders saati süreleri de düşürülebilir.” (S.Ö.108, E)

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar ele alınmış ve ilgili alanyazındaki farklı araştırmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Bölüm sonunda araştırmacı tarafından alanyazına katkı sunması adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını döneminde birinci sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretimine yönelik deneyimleri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Alanyazında ilkokuma ve yazma özelinde, yaşanan Covid-19 salgını döneminde doğrudan birinci sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminin yarısında başlatılan acil uzaktan eğitim modeline 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde de devam edilmesiyle birinci sınıf öğretmenleri ilk defa bu dönemde acil uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretimine başlamışlardır. Bundan dolayı araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri incelenmiş olup, ilerleyen dönemlerde ilkokuma yazma öğretiminin uzaktan yapılması konusunda ne gibi tedbirlerin alınması konusunda yeni fikirler verecektir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu süreçte EBA, Zoom ve Youtube gibi programların varlığı eğitim-öğretimin devam etmesine hizmet etmiş olmasına rağmen, internete bağlanma sorunları, öğrencilerin herhangi bir dijital araca sahip olmaması ya da sahip oldukları araçların çok eski olması, yaşanan ses ve görüntü sorunları ve yer yer EBA'ya bağlanma sorunları nedeniyle ilkokuma yazma öğretiminde ciddi sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Bu noktada birinci sınıf öğretmenlerimiz kendi imkanları doğrultusunda hazırladıkları resim ve videodan oluşan görsellerle, web 2.0 araçlarını mümkün olduğunca kullanarak ve çevrimiçi dikte çalışmaları yaparak aşmaya çalışmışlardır. Bunlara ek olarak birinci sınıf öğretmenleri, ilerleyen dönemde uzaktan eğitimin ilkokuma yazma öğretiminde kullanımının devam etmesi, hatta kalıcı olması ihtimaline karşı teknoloji kapsamında alınması gereken tedbirleri yazılımların zenginleştirilmesi, altyapının güçlendirilmesi ve gerekli teknolojik araçların çocuklara temin edilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bilindiği üzere ilkokuma yazma öğretiminde çocuklara teknoloji dahil birçok kaynakla desteklenmesi önemlidir (Altunkaynak ve Çağmalar, 2020; Güneş ve Özerbaş, 2015). Orhan (2007) yaptığı araştırmada, bilgisayar destekli ilkokuma yazma eğitimi alan bir çocuğun becerilerine katkı sağladığı, buna bağlı olarak gereken altyapının temin edilerek, çeşitli yazılımlarla güçlendirilmiş bir eğitim programının ilkokuma ve yazma öğretimine daha çok katkı sağlayacağı sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Aslan (2020) ve Özcan ve Özcan (2016) yaptıkları çalışmada teknoloji destekli bir ilkokuma yazma öğretiminin çocukların akademik başarılarını artıracakları sonucuna ulaşmıştır. Burada karşımıza çıkan en önemli noktalardan biri, sınıf içi kullanıma uygun olan ilkokuma yazma öğretimini destekleyen teknolojilerin ve yazılımların, acil uzaktan eğitim modelinde ne kadar kullanılabilir olduğudur. Bu süreçte, birinci sınıf öğretmenlerinin birçoğu sınıf içi etkinliklerde kullanıma uygun yazılımları uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları verdikleri örneklerden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan sonuca göre, teknoloji kullanımı okuma yazma öğretimini desteklemesine rağmen bu yazılımlar acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere sınıf içi kullanım kadar destek sağlamamıştır. Bir diğer sonuç ise ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yazılım ve teknolojilerin, acil uzaktan eğitim sürecine uyarlanması gerekliliğidir.

Bununla beraber, Altunkaynak ve Çağmalar (2020) sınıf öğretmenlerinin “orta” seviyede dijital içeriklerle ilişkili olduğunu, sınıf öğretmenlerinin bu tür dijital içerik kullanımını artırmalarını tavsiye etmektedirler. Buna ek olarak, öğretmenlerin bireysel teknolojik yeterlik eksikliklerinin olduğunu belirten çalışmalar da vardır (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Ayrıca teknolojik-pedagojik alan bilgisi kapsamında değerlendirilmesi gereken teknolojiyi doğru amaçlarla kullanabilme becerisinin öğretmenlere verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) yaptığı çalışmada salgın döneminde öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde teknolojiyi kullanmaya dair tutumlarının olumlu bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin teknolojiye dair bilgilerinin artırılması ve ilkokuma yazma öğretiminde doğru ve etkili bir şekilde kullanımına dair eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin talepleri doğrultusunda yazılım ve teknolojik araç olarak güçlendirilmiş bir eğitim-öğretim ortamı, salgın neticesinde ortaya çıkan acil uzaktan eğitim modeliyle ilkokuma yazma öğretimine olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu noktada acil olarak öğretmenlerin

eksiklikleri tespit edilmeli, gereken araçlar ve eğitimler uzaktan eğitim modeli kullanılarak kendilerine verilmelidir.

Birinci sınıf öğretmenleri, bu dönemde çaba gösteren velilerin varlığı ve bu velilerin öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmeleri, zor şartlarda olsalar dahi araç gereç temin etme çabası gösteren velilerin varlığı, kendilerine yardım eden en temel unsurlardan biri olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanında, ilgisiz, öğrencinin derse katılımını veya geç katılımını umursamayan, acil uzaktan eğitimi eğitimden saymayıp tatil gibi gören velilerde bu dönemde kendilerine sorun çıkaran, aile kaynaklı etmenler olarak belirlemişlerdir. Covid-19 salgını dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin yolunda ilerlemesi için ailelerin yeterince bilinçlendirilmesi, çocukların ekranı eğitim amaçlı kullanabilmelerine nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği de bu sürecin ortaya çıkardığı sonuçlardandır (Reimers ve Schleicher, 2020; Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020). Bu sonuçlarla örtüşen bulgulara ulaştığımız çalışmada, acil uzaktan eğitim yoluyla daha da zorlaşan ilkokuma yazma öğretiminin doğru bir şekilde ilerlemesi adına velilere bir eğitim verilmesi gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu sürecin devam etmesi durumunda, katılımın öneminin ailelere kabul ettirilmesi ve ailelere eğitim-öğretim etkinliklerini yürütmede yardımcı olmalarını sağlayacak eğitimin verilmesinin acil uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara karşı muhtemel çözüm yolları olmaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu noktada atılması gereken en önemli adımlardan bir tanesi, velilerin acil uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerini yakından takip etmeleri konusunda Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili kurumların sağlayacağı eğitimlerle bilinçlendirilmeli, her velinin şartlarını zorlayarak çocuğunun gelişimini takip edip öğretmenleriyle sürekli bir fikir alışverişinde olmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelilerdir.

Akyol'un (2015) belirttiği üzere, okuma yazma ve dil gelişiminde aileler öğretmenlere en büyük yardımcı konumundadır. Bu salgın sürecinde bu rolün önemi daha da artmış bulunmaktadır. Yapılan araştırmalardan Ekici-Calın (2019)'ın çalışmasını incelediğimizde, ilkokuma yazma öğretiminde velilerin ses temelli cümle yöntemine dair bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını; bu sorunu gidermek adına ses temelli cümle yöntemi hakkında bilgilendirilmelerinin önemli olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir şekilde Bayat (2014) yaptığı çalışmada ilgisiz veya yeterli destek vermede güçlük yaşayan velilerin varlığı, ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli olumsuzluklara yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sorunları aşmanın yolunun velilerin program ve ilkokuma yazma öğretimi hakkında bilgilendirilmesinden geçtiğini bildirmiştir. Burada bütün velilerin çocuklarına eğitim verebilecek seviyede olmasını beklemek yanlış olabilir; ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmeye devam eden EBA programı üzerinde ya da alternatif platformlarda, bütün velilerin ya da çocukların yanında var olan yetişkinlerin anlayacağı bir dilde ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinin anlatıldığı, süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatan kısa video kayıtları eklenebilir. Asgari düzeyde bir bilgi olsa dahi, çocukların okuma yazma süreçlerini daha bilinçli takip etmeleri sağlanabilir.

Ayrıca bu dönemde morpa kampüs ve okulistik gibi çevrimiçi öğrenme ortamları, çeşitli elektronik ve yardımcı kaynaklar ile ilkokuma yazma öğretimine özelleştirilerek kullanılabilen web 2.0 araçları ve yabancı internet sayfalarından çeviri yaparak kullandıkları yöntemler eğitim-öğretim faaliyetlerini mümkün olduğunca aksatmadan götürmek isteyen öğretmenlere yardımcı olmuşlardır. Bununla beraber, öğretmenler eğitim amaçlı teknolojiyi kullanmadaki bilgi eksikliği, öğrencileriyle yaşadıkları etkileşimin istenilen düzeyde olmaması, verilmek istenen eğitim için ayrılan sürelerdeki kısıtlılık, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede yaşanan güçlükler, öğrencilerin derse katılımındaki kayıplar ve sınıf ortamını çevrimiçi olarak kontrol etmedeki güçlüklerle mücadelenin eğitim-öğretimi zorlaştırdığını bildirmişlerdir. Uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda, hibrit eğitim modelinin benimsenmesinin, kendilerine yönelik verilecek teknolojik-pedagojik alan bilgisinin, güncel duruma uygun yazılı ve çevrimiçi materyallerin geliştirilmesinin ve son olarak bedensel etkinliklerin de planlanmasının yaşanan salgın dönemini daha zararsız olarak atlatılmasına yardımcı olacağını düşünmektedirler. Yapılan son çalışmalarda, öğretmenlerin acil uzaktan eğitime bakış açılarında, en azından iletişim kurma kanalı olarak kullanılmasına bağlı olarak olumlu gelişmeler olduğunu gösteren bulgularla birlikte (Çiftçi, Temel, Yeganeh, Sarı ve Soydemir-Bor,2020; Pınar ve Dönel-Akgül, 2020; Sarı ve Nayır, 2020), öğretmenlerin hibrit eğitim modeliyle eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmesinin akademik başarılarını sürdürmelerine adına öğrencilere yardımcı olacağını söyleyen bulgular da vardır (Korucu ve Kabak, 2020). Covid-19 salgını nedeniyle alınan

tedbirlerin ne kadar uzayacağı konusunda kesin bir bilgiye ulaşmak an itibariyle çok zordur. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında alternatif yöntemler göz önünde bulundurulmalı, belli zamanlarda yüz yüze, belli zamanlarda da uzaktan eğitim modelinin uygulanabileceği bir hibrit model üzerinde de çalışmalar yürütülmelidir.

Ses temelli cümle yöntemini acil uzaktan eğitimle vermeye çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin en çok hecelerden kelimeler oluşturma ve seslerden heceler oluşturma basamaklarında zorlandıkları görülmüştür. En az ise ilkokuma yazmaya hazırlık basamağında zorlandıkları görülmüştür. Bu basamakta daha az zorlanmalarını, tamamen acil uzaktan eğitim modeline geçilmeden önce, dönemin başından itibaren önce haftada bir gün, takip eden haftalarda iki gün çocukların okula gitmesiyle ortaya çıkan bir sonuç olarak yorumlayabiliriz. İlkokuma yazma öğretiminin takip etmesi gereken basamaklarında sorunlarla karşılaşıldığını gösteren çalışmalar alanyazında mevcuttur (Başar ve Tanış-Gürbüz, 2020; Özcan ve Özcan, 2016). Buna son olarak acil uzaktan eğitimin işin içine girmesiyle, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan zorlukların daha da arttığı görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin bu güçlükleri aşmak için görsellerden yararlanma, veli ile işbirliği içinde olma, web 2.0 araçlarının kullanımı, oyunlaştırma ve ders dışı ödevlendirme gibi yöntemlere sıklıkla başvurduklarını söylemişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim teknolojilerinden yararlanmanın, veli ile doğru yollarla iletişime geçerek okuma yazma öğretimini sürdürmenin ve oyunla desteklemenin olumlu yönlerinin olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Babayiğit ve Gültekin, 2019, Fauzi ve Khusuma, 2020). Buna acil uzaktan eğitimin meydana getirdiği durumla değerlendirdiğimizde, ilkokuma yazma öğretiminde bu yöntemlerin teknoloji merkezli olarak değişime uğraması gerekliliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yukarıda da belirtildiği üzere, velilerle sürekli iletişim içinde olarak çocuğun ses temelli cümle yönteminin hangi aşamasında daha fazla zorluk yaşadığı tespit edilmeli, veli-öğretmen işbirliği içerisinde bu sorunlara muhtemel çözümler aranmalıdır. Piyasada var olan ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğreten yazılımların kullanımı konusunda da öğretmenler ve veliler dikkatli olmalıdır. Kartal vd. (2017), yaptıkları araştırmada, çeşitli yazılım şirketleri tarafından okuma yazma öğretimi için geliştirilen yazılımları birçok içerik ve teknik anlamında okuma yazma öğretimini destekler nitelikte olmadıklarını ve gereksinimleri karşılamadıklarını tespit etmişlerdir. Bu tespitler göz önünde bulundurularak öğretmenler ve veliler kullanacakları yazılımları dikkatle seçmeli, zor işleyen bir sürecin telafisi daha da zor olabilecek boyutlara dönüşmesinin önüne geçmelidirler.

Son olarak, acil uzaktan eğitiminin devamında ortaya çıkabilecek bir uzaktan eğitim modelinin kalıcı duruma dönüşmesiyle, ilkokuma yazma öğretiminin daha etkili ilerlemesi adına yapılması gerekenlerin ne olduğunu sorduğumuz birinci sınıf öğretmenlerimize göre zengin bir yazılım altyapısına sahip olmak, güçlü bir internet altyapısı ve teknolojik araç zenginliği, eğitim-öğretim faaliyetlerini güçlendirmek adına aile eğitimine önem verilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, güncel bir program içeriğinin hazırlanması, sınıf kontenjanlarının düşürülerek katılımın artırılması, yeni ders saati planlamalarının yapılması, gerektiği yerde yüz yüze telafi programlarının oluşturulması ve ne olursa olsun normalleşme sürecinin hızlandırılması gerekmektedir. Ortaya çıkan bu ani durum karşısında, eğitim-öğretimin aksamaması hızla araştırmalar yapan bilim insanlarının bulgularını incelediğimiz zaman da benzer beklentilerle karşılaşmaktayız (Arslan ve Şumuer, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bozkurt 2020a; Bozkurt 2020b; Can, 2020; Daniel, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Duman, 2020; Eken vd., 2020; Günbaş ve Gözüküçük, 2020; Kalaç, Telli ve Erönel, 2020; Kantos, 2020; Keleş, Atay ve Karanfil, 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; Kurnaz vd., 2020; Külekçi-Akyavuz ve Çetin, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Yıldız ve Akar-Vural, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Talepler ve alanyazında ortaya çıkan benzer beklentiler doğrultusunda gerekli yetkili birimler ilgili adımları atmalı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin zarar görmeden devam etmesini temin etmelidirler. Bilinen bir gerçek var ki, o da her ne olursa olsun, yaşanan bu süreçte öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmesi gerekmektedir (Reimers ve Schleicher, 2020).

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Teknoloji, internet ve yazılım kaynaklı acil uzaktan eğitimin önemli unsurlarına ulaşım noktasında fırsat eşitliği tüm öğrencilere temin edilip, eksiksiz şekilde eğitim-öğretim etkinliklerine devam etmeleri sağlanabilir.

2. Çocuğun yaşadığı çevreden kaynaklı derslere katılım oranları düşük olmaktadır. Gerek aile gerekse çocuğun çevresi derse katılım konusunun önemi hakkında bilgilendirilmeli, çocuğun çevrimiçi derslere katılımına özen göstermelilerdir.
3. Ders programları ve içerikleri güncel gelişmeler doğrultusunda yeniden ele alınmalı, gerekli değişiklikler ve eklemeler yapılarak acil uzaktan eğitim ve sonrasında gelebilecek uzaktan eğitim modellerine uygun duruma getirilebilir.
4. Gerekli yetkili birimler sınıf kontenjanlarını yeniden düzenlemek dahil olmak üzere, atılması gereken adımları alanında uzman kişilerle belirleyip derslerin daha etkili olması yönünde müdahalelerde bulunabilirler.
5. Sadece ilkokuma yazma öğretimi aşamasında değil, ilkokuldan liseye kadar her öğrenim seviyesinde uzaktan eğitime dair ihtiyaçların belirlenmesine dair 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. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre izinleri alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
Karar tarihi= 04.12.2020
Belge sayı numarası= 06/31

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olup bütün araştırma sorumlu yazara aittir.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

- Akkaş-Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 172-201. doi: 10.37217/tebd.787504
- Akyol, H. (2015). Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaynak, M. ve Çağım, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 93-122.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. doi: 10.37669/milliegitim.791453
- Aslan, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde animasyon ve simülasyon kullanımına yönelik deneyimleri ile ilgili görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1133-1148. doi: 10.16916/aded.756564
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Problems and solutions in literacy training process. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. doi: 10.17556/erziefd.334982
- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Başar, M. ve Tanış-Gürbüz, H. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1), 1-20. doi: 10.35233/oyea.666563

- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. doi: 10.29065/usakead.777652
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. ve ark. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1—126.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell. J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çiftçi, S., Temel, M., Yeganeh, E., Sari, B. ve Soydemir-Bor, S. (2020, Kasım). COVID-19 pandemi döneminin öğretmen, öğrenci ve velilere yansımaları. M. Zhurba (Ed.), *X. International Scientific and Practical Conference Kongre Kitabı* (120-133). Ukraine: NGO Sobornist.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- Darling-Hammond, L. ve Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. doi: 10.1080/02619768.2020.1816961
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. doi: 10.37669/milliegitim.768887
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. doi: 10.37669/milliegitim.780722
- Ekici-Calın, T. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fauzi, I. ve Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers’ elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra’: Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. doi: 10.25217/ji.v5i1.914
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. ve Cook, P. (2020). Parents’ experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. doi: 10.29333/ajqr/8471
- Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. doi: 10.16916/aded.742352
- Günbaş, N. ve Gözüküçük, M. (2020). Views of elementary school children’s parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10 (3), 686-716. doi: 10.19126/suje.789705
- Güneş, A. ve Özerbaş, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1775-1788.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

- Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri. M.Ö. Kalaç; G. Telli ve Y. Erönel (Eds). Manisa: MCBÜ Rektörlük Basımevi.
- Kartal, H., Baltacı-Göktalay, Ş. ve Sungurtekin, Ş. (2017). Okuma yazma öğretimine yönelik eğitsel yazılımların çok boyutlu değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1938-1956. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363977
- Keleş, H., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>
- Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. doi: 10.46328/ijtes.v4i4.110
- Korucu, A. ve Kabak, K. (2020). Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959
- Külekçi-Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. doi: 10.7827/TurkishStudies.44140
- Orhan, H. G. (2007). Bilgisayar destekli öğretimin ilkökuma yazma başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69-103.
- Pınar, M. A. ve Dönel-Akgül, G., (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Research on Social Sciences*, 10(2), 461- 486. doi: 10.26579/jocress.377
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Report. Erişim adresi: https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: 10.7827/TurkishStudies.44335
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. doi: 10.7827/TurkishStudies.43346
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>.
- World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World Health Organization. Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- www.wordart.com
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Vural, R. A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *TTB Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu* (556-565).
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. doi: 10.7827/TurkishStudies.43780

Extended Abstract

Introduction

After its initial emergence in Wuhan, China in December 2020, COVID-19 was officially declared a world-wide pandemic on March 11, 2020 by the World Health Organization ([WHO], 2020), at which point countries around the world began taking diverse measures to deal with the pandemic and devise strategies to curb or completely halt the pandemic. The subsequent measures taken in response to this pandemic were not solely health related; they included measures taken in the social, political, economic, and educational domains (Reimers & Schleicher, 2020). These actions have resulted in the education of 1.6 billion students being interrupted in one form or another (UNESCO, 2020a), with nearly the entire world being affected by the current situation. In her own efforts to combat the pandemic, Turkey has begun to provide education online through what has been dubbed emergency distance learning (Bozkurt, 2020a; Bozkurt et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges et al., 2020) in which approximately 16 million PreK–12 students currently take part (UNESCO, 2020b).

Upon investigation of the studies conducted on primary-school teachers during the COVID-19 pandemic, we discovered that teachers complained about problems related to Internet-connection, a lack of objective assessment criteria, the inability to know for sure whether students were or were not learning, the inability to go into greater depth on specific topics, the inability to conduct entertaining activities, the inability to account for individual differences, and passive students who only listened to the teacher during online classes (Fauzi & Khusuma, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). After considering the problems faced by primary-school teachers, we concluded it to be necessary to inquire into the particular difficulties faced by first-grade classroom teachers during the COVID-19 pandemic.

The impetus behind this study was to investigate the difficulties caused by the distance-learning program implemented during this period given that the skills learned. During this period, particularly children's initial reading and writing experiences, will affect their academic performance for the remainder of their lives. Additionally, this study has aimed to identify what steps teachers have taken toward remedying these problems and to determine what measures should be prioritized in the likely event that distance learning continues. To this end, answers to the following questions have been sought:

1. What factors were helpful to first-grade teachers in teaching initial reading and writing via the distance-learning program implemented during the COVID-19 pandemic?
2. What factors were hurdles to first-grade teachers in teaching initial reading and writing via the distance-learning program implemented during the COVID-19 pandemic?
3. In which stage or stages of the sound-based sentence method did first-grade teachers encounter problems via the distance-learning program implemented during the COVID-19 pandemic? What steps did they take to overcome these problems?
4. In the event that the distance-learning program should continue, what measures do first-grade teachers believe should be taken to ensure that initial reading and writing education may continue?

Method

Following a qualitative research model design, this study employed snowball sampling—a type of purposeful sampling method—to select participants for inclusion. The participants of this study consisted of 111 first-grade primary teachers serving in all seven of Turkey's geographical regions during the fall semester of the 2020-2021 academic year who had volunteered to complete the online form devised for this study. Data were collected using a survey form and then subject to content analysis. A four-stage analysis defined by Yıldırım and Şimşek (2012) was employed in this study. During the first stage of this analysis, the entirety of the data was analyzed and then divided into segments whose underlying meanings were then identified. These meaningful segments were then coded with appropriate names. Following this, the author amassed these codes into a single database and separated them into specific categories so as to obtain themes for the data. The qualitative data analysis software MAXQDA was used during this phase, and the resulting codes were converted into

word clouds. The themes that emerged from these codes were then depicted in chart form in the findings section.

Results and Discussion

In response to the first sub-problem of the study, first-grade teachers' opinions on what factors were helpful during the emergency distance-learning program were solicited; these were: parents, Internet resources, technological devices (e.g., computers, tablets, telephones), EBA, school administrators, ancillary resources, YouTube, department colleagues, web 2.0 tools, WhatsApp, Zoom, textbooks, social media, Morpa Kampüs, motivated students, Okulistik, electronic books, foreign language knowledge, and university students who were able to help their family members. In response to the second sub-problem, first-grade teachers' opinions on what factors acted as hurdles during the emergency distance-learning process were solicited; these were: inadequate Internet connectivity, lack of technological devices, indifferent parents, socio-economic issues, inadequate student participation, lack of knowledge on how to use educational technologies, inadequate hardware, inadequate interaction with students, inadequate parental knowledge, inadequate time for planning, lack of student motivation, student tardiness, difficulties in assessing students, institutional pressure, audio and visual problems, the notion that distance learning was not a real form of education, school administrators, lack of control, crowded classes, difficulties related to life at home, EBA connection problems, inadequate professional support, and demanding schedules. In response to the third sub-problem, first-grade teachers were asked which of the required steps of the sound-based sentence method used during distance learning caused them the greatest difficulties. An analysis of teachers' responses to this question revealed that they had the greatest difficulties, respectively, forming words from syllables, forming syllables from sounds, forming sentences from words, composing written texts, starting initial reading and writing, perceiving and recognizing sounds, reading and writing sounds, and preparing for initial reading and writing activities.

After asking first-grade teachers what they thought would be necessary if the current emergency distance-learning model were to be converted into a permanent model in the future, they cited the following: a rich software infrastructure, a strong Internet infrastructure and wide array of technological devices, education provided to families so as to help improve the effectiveness of instructional activities, ensuring equality of opportunity, preparing up-to-date curricula and content, increasing in-class participation by reducing total class size, rearranging class schedules, implementing face-to-face tutoring programs where necessary, and, most importantly, accelerating the normalization process.

The following recommendations may be made based on the study's conclusions:

1. Students should all have equal access to the technology, Internet connection, and software needed to make full use of distance learning, as this will allow them to participate fully in instructional activities.
2. Children's attendance is low as a result of their environment. Children's family and environment should be made aware of the importance of attending distance-learning classes.
3. Course curricula and content should be reviewed and updated so that they are in-line with the latest developments. Doing this will make curricula and content more suitable to the current emergency distance-learning program and to any subsequent distance-learning models.
4. The necessary authoritative bodies should consult field experts to determine what steps should be taken and what interventions should be made, including adjustments in class size, so that lessons may be more beneficial for students.
5. Researchers can conduct specialized studies to determine the individual needs of each subject and grade level.



Okuma Stratejisi Eğitiminin Matematik Dersi Problem Çözme Becerisine Etkisi*

*Eda Nur KARAKUŞ AKTAN***
*Canan ASLAN****
*Alemdar YALÇIN*****

Öz

Okuduğunu anlama becerisi, ana dili öğretiminde dört temel dil becerisinden biri olmakla birlikte yalnızca ana dilinin gelişmesinde değil diğer derslerin başarısında da oldukça önemlidir. Amacı, okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisine etkisini belirlemek olan bu araştırmada, ön – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, ilgili yerlerden gerekli izinler alınarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Ankara ilindeki bir devlet ortaokulunun iki 6. sınıf şubesiyle gerçekleştirilmiştir. Sınıf mevcudu, matematik ve Türkçe dersi akademik başarıları birbirine denk olan, Türkçe ve matematik derslerini aynı öğretmenlerin yürüttüğü iki 6. sınıf seçilmiş; yansız atama yoluyla sözü edilen sınıflardan biri kontrol, biri deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada, deney grubuna okuma stratejilerine göre hazırlanmış etkinlikler uygulanırken kontrol grubundaki dersler, ders kitabındaki etkinliklerle yürütülmüştür. Uygulama çalışması on haftada tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma stratejisi eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarı testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin on haftalık uygulama sonrası matematik problem çözme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, okuma stratejileri, matematik problem çözme becerisi

The Effect of Reading Strategy Education on Problem Solving Skills in Mathematics

Abstract

Reading comprehension skill is one of the four basic language skills in native language teaching, but it is very important not only for the development of native language but also for the success in other lessons. In this study, the purpose of which was to determine the effect of reading strategy education on problem solving skills in mathematics lessons, a quasi-experimental design with pretest - posttest control groups were used. By getting the necessary permissions from the relevant places, the research was carried out with two 6th grade classes of a secondary school in Ankara in the 2017-2018 academic year. Two 6th grade classes whose class sizes and math and Turkish courses' academic achievements were equal and Turkish and mathematics lessons were taught by the same teachers were chosen; one of these classes was determined as the control group and the other as the experimental group through random method. In the study, while

* Bu çalışma, Prof. Dr. Canan ASLAN danışmanlığında, Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'ın eş danışmanlığında yazılan "Okuma Stratejisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

**Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, edanurkaraks@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7010-1104

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, caslan@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0015-286X

**** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, alemdaryalcin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5618-277X

activities prepared according to reading strategies were applied to the experimental group, the lessons in the control group were carried out with the activities in the textbook. The application study was completed in ten weeks. As a result of the research, it was determined that mathematical problem solving achievement test scores of the experimental group students, who were provided reading strategy education, were higher than the MPSAT scores of the students in the control group. It was concluded that after ten weeks of application, mathematical problem solving skills of students in the experimental group have developed.

Keywords: Reading skill, reading strategies, mathematical problem solving skills

Giriş

Ana dili öğretimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesiyle gerçekleştirilir. Bireyin ana dilini etkili ve doğru bir biçimde kullanabilmesi dört dil becerisinin geliştirilmesiyle doğru orantılıdır. Her beceri tek tek çok önemli ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir; bu nedenle birinin diğerinden daha önemli ya da önemsiz olması söz konusu değildir fakat her beceri alanın geliştirilmesinde farklı uygulamalar yürütülmesi gerekmektedir. Dört dil becerisinden biri olan okuma becerisini de bireyler formal eğitim sürecinde edinirler ve geliştirirler. Okuma, yazılı olan sembolleri seslendirme ve bu seslendirmenin verdiği iletiyi anlama (Bloomfield, 1942, s. 129), okuyucu ile yazarın aktif ve etkili iletişimine gereksinim duyulan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2012, s. 33). Okumanın öncelikle fiziksel boyutunun gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okuma tabii ki sadece fiziksel unsurlardan oluşan bir süreç değildir. Okumanın gerçekleşebilmesi kavramanın, anlam kurmanın başka bir ifadeyle zihinsel sürecin etkin duruma gelmesiyle mümkündür. Buradan hareketle okumanın fiziksel ve zihinsel boyutları kapsayan karmaşık bir süreç olduğu ifade edilebilir. Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma sürecinde yalnızca fiziksel boyut tamamlanmış olur ve okumanın zihinsel boyutu eksik kalır. Bu nedenle “anlama” kavramı oldukça önemlidir ve okumanın zihinsel boyutunu vurgulamaktadır.

Okul döneminde edinilen ve geliştirilen okuma becerisi, yalnızca ana dili öğretiminde değil öğrencilerin diğer derslerinde hatta tüm yaşamları boyunca kullanacakları bir eylem olarak hayatlarında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sever (2011, s. 11), Türkçe dersinde kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin bireyin tüm yaşamında gerekli olan bilgi ve becerilerle örtüştüğünü belirterek Türkçeyi kullanma becerisini bütün derslerin temelinde almaktadır. Bütün dersler için iletişim aracının dil olması nedeniyle dilsel becerileri gelişmeyen öğrenciler, diğer derslerde de başarısız olmaktadır (Aslan, 2017, s. 728).

Bireyler, hem okul ortamında hem de okul dışı ortamlarda kendilerine gerekli olan bilgileri okuma yoluyla edinmekle birlikte iş yaşamlarında da bilgi alışverişlerini çoğunlukla okuma yoluyla yaparlar. Buradan hareketle okuma eğitimini bir ağaca benzetmek mümkündür; sözü edilen ağacın serpilmesi ve sürekli gelişmesi için köklerinin sağlam bir şekilde yapılandırılması gereklidir (Yalçın, 2018, s. 54). Bireyin yaşamında bu denli önemli bir etken olan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için farklı çalışmalar yapılmalı ve öğrencilere okuduğunu anlama sürecini destekleyen stratejiler öğretilmelidir.

Dil öğretiminde strateji kavramı, bir işe yönelik planlanmış yaklaşımlar olarak ifade edilebilir. Okuma stratejileri de okuduğunu anlamayı gerçekleştirmek amacıyla geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri, anlamı yapılandırma süreçlerini kolaylaştıran ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözümünde katkı sağlayan ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen eylemlerdir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 31).

Okuduğunu anlama stratejileri, bireylerin okuma sırasında anlamayı nasıl gerçekleştirdikleri ya da anlama gerçekleşmediğinde ne yapmaları gerektiği konusunda yol gösterici niteliktedir. Bu stratejiler, okuduğunu anlamayı geliştirmek ve kavrama konusundaki yetersizliklerle baş etme noktasında bilişsel becerileri artırmak amacıyla kullanılır (Karatay, 2014, s. 41-42). Okuduğunu anlama stratejilerinde, sürece dayalı isimlendirilme yapılmış olmakla birlikte alanyazında okuma sürecinin her aşamasında kullanılan stratejilerin de sayısı oldukça fazladır.

Okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin yanında okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejilerin sayısı oldukça fazla olduğu için hepsini burada verebilmek mümkün değildir. Bu stratejilerden bazıları: SQ3R, K-W-L, Çoklu geçiş stratejisi, SCAN and RUN, Not Alma’dır. Bu stratejilerin

ortak amaçları, metnin daha iyi, doğru ve kalıcı bir biçimde anlaşılmasını sağlayarak öğrencilerin metinlere farklı açılardan bakabilmelerini; yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzeyde yer alan düşünme becerilerini de geliştirmelerini sağlamaktır. Belirtilen ortak amaç çerçevesinde her bir stratejinin özel amaçları ve kullanım şekilleri farklıdır.

Bloom'a (1998, s. 49) göre, bireyin tüm yaşamı boyunca okul öğrenmelerinde ilkökul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisinin etkisi çok büyüktür. Okuduğunu anlama kelimeleri akılda şemalarla ilişkilendirerek ilgili yeni bir durum yaratma süreci olarak kabul edilebilir. Bu süreçte; bir metin veya problem üzerine düşünme, problemin nedenlerini arama, sonuç elde etme, yorumlama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi zihinle ilgili etkinlikler etkilidir (Güneş, 2013). Bu denli önemli zihinsel etkinlikleri kapsayan bir eylem olan okuduğunu anlama becerisinde istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Okuduğunu anlama becerisinde istenilen seviyelere ulaşılamadığının göstergelerinden biri de ABİDE 2016 (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) sınav sonuçlarıdır. PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavların benzeri olarak nitelendirilebilecek ABİDE 2106 Projesinin amacı, Türkiye genelindeki 8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla öğrenci başarısına yönelik ilerlemelerin izlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde öğrencilerin; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alanlarında akademik ilerlemeleri beş yeterlik düzeyi belirlenerek incelenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama düzeylerinin istenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili dersleri dışındaki derslerin öğretim materyallerinin büyük bir kısmı da okumaya dayalıdır. Bu nedenle okuma becerisine tüm derslerde ihtiyaç duyulmaktadır. PISA, PIRLS gibi uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerimizin bu uluslararası sınavlarda düşük seviyelerde oldukları görülmektedir. Bu sınavlar okuma, fen ve matematik bilimleri olarak sınıflandırılmış olmakla birlikte fen bilimleri ve matematik becerilerini ölçen soruların da okuduğunu anlama becerisine dayalı olduğu görülmektedir. Bireylerin bilgileri ezberlediği ve olduğu gibi aktardığı bir süreç değil; öğrendiklerini yaşamlarına aktarabildikleri, yeni durumlara uyarlayabildikleri ve problem çözme becerilerini geliştirebildikleri bir eğitim-öğretim süreci gelişen ve değişen dünyaya uyumun sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Problem kavramı TDK (2020) tarafından "teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru veya mesele" olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme de bu soru ve meseleler için çözüm yolu ya da yolları üretme olarak tanımlanabilir. Çok boyutlu ve karmaşık bir süreci içinde barındıran problem çözme; problemi anlama, verilerin içinden çözüm için ihtiyaç olan bilgiyi seçme, seçilen bilgilerin matematiksel imgelere dönüştürülmesi ve gerekli işlem basamaklarının takibiyle çözüme ulaşma ögelerinden oluşmaktadır. Doğrusal bir yol izlememekle birlikte bu ögelerin en önemli ve ilk aşamasının okuduğunu anlama olduğu ve okuduğunu anlama başarılı bir şekilde gerçekleşmediğinde problemde verilen sayıları rastgele kullanarak bireylerin anlamsız sonuçlara ulaşacakları belirtilmektedir (Goos, Galbraith ve Renshaw, 2000; Olkun ve Toluk, 2004). Bu düşüncelerden hareketle yapılan çalışmalarda da alanyazını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Yurttaş Kumlu, 2016; Ulu, 2011; Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Grimm, 2008; Jordan, Hanich & Kaplan, 2003).

Matematik dersi problem çözmenin ilk aşaması, problemin okunarak anlaşılmasıdır. Ancak problem okunup anlaşıldıktan sonra sonuca ulaşmak için gerekli işlemlerin yapılması mümkündür. Problemler genellikle metin temellidir. Bu metinden yola çıkılarak üretilen matematiksel işlemler cevaplanması gereken durumu/soruyu çözüme ulaştırır. Bu nedenle okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin problem çözmede de zorlanacağı düşünülebilir.

Okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirileceği, bu becerinin geliştirilmesinde izlenecek strateji, yöntem ve teknikler konusunda alanyazında birçok yayın bulunmaktadır ancak okuduğunu anlamının diğer disiplinlerle olan ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bu çalışmaların çoğu genel olarak tarama modelinde yürütülmüştür (Ajello, Caponeram ve Palmerio, 2018; Özcan Tepe, 2016; Tüzer, 2016; Yurttaş Kumlu, 2016; Özsoy, Kuruyer ve Çakıroğlu, 2015; İlhan, 2014; Kıvrak, 2014; Özdemir, 2013; Ulu, 2011; Hite, 2009; Grimm, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008). Türkçe dersinin bir beceri dersi olmasından ve bu derste geliştirilen becerilerin diğer derslerde hatta tüm yaşam boyunca bireye gerekli olduğundan ana dili öğretimi sürecinin iyi bir şekilde planlanması ve bu becerilerini etkili biçimde kullanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilere beceri eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle okuma stratejisi eğitimi verilen öğrencilerin matematik dersi

problem çözme becerilerinde gelişme gösterecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada, okuma stratejilerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerilerine etkisi üzerinde durulmuş ve “Okuma stratejileri eğitiminin verildiği 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerileri ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin matematik dersi problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerine yönelik okuma stratejisi eğitiminin ortaokul matematik dersi problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik alt amaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

1.Kontrol grubu öğrencilerinin Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT) ön - son test puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?

2.Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ön - son test puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?

3.Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretimi Programına yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT puanları, eğitim sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okuma stratejileri eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme becerilerine etkisini belirleyebilmek için planlanmış etkinlikler içeren ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen ise, araştırmacının kontrolünde yürütülen ve değişkenler arası neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla çözümlene yapılıması istenen verilerin oluşturulduğu araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda çok tercih edilen yarı deneysel desen de tüm değişkenlerin kontrol edilmesinin olanaksız olduğu durumlarda kullanılan bir deneysel desendir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan etkinliklerin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan model Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmanın Yöntem Modeli

Gruplar	Yarı Deneysel Desen		
	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT)	Okuma stratejileri kullanılarak hazırlanan etkinliklerin uygulanması	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT)
Kontrol Grubu	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT)	MEB ders kitabındaki etkinliklerin uygulanması	Matematik Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerileri uygulama öncesinde (ön test) ve uygulama sonrasında (son test) ölçülmüş ve böylece okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanan etkinliklerin deney grubunda bir etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma, Ankara ilinde bulunan ortaokullardan basit seçkisiz yöntemle belirlenen MEB’e bağlı bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde iki farklı şubede öğrenim gören 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okuldaki dört farklı 6. sınıf şubesine “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” uygulanmış, uygulama sonunda başarı testinden aldıkları puanlar aynı olan iki 6. sınıf şubesi matematik ve Türkçe dersi karne notlarına da bakılarak seçilmiştir. Seçilen iki şubenin biri seçkisiz yolla deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Her iki grubun Türkçe ve matematik dersi öğretmenleri aynıdır.

Okuma Stratejisi Eğitiminin Matematik Dersi Problem Çözme Becerisine Etkisi

Araştırmanın yapılacağı okul belirlendikten sonra okul yöneticileri ve ilgili öğretmenlerle görüşülmüş, onlara araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayıp sağlayamayacakları sorulmuştur. Olumlu dönüt sonucunda Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izinler alınmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	20	16
Erkek	17	20
Toplam	37	36

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayıları her iki grup için 40 olsa da öğrencilerden bazılarının farklı nedenlerden ön test ve son teste katılmamaları sebebiyle araştırmada deney grubunda 37 öğrenci, kontrol grubunda 36 öğrenci olmak üzere toplam 73 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, matematik eğitimi uzman görüşleri alınarak dört farklı yayın evinin matematik dersi soru bankalarından sorular taranmış ve araştırmacı tarafından “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” (MPÇBT) geliştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Matematik Problem Çözme Başarı Testi’nden yararlanılmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarında on hafta boyunca eş zamanlı olarak aynı metinler aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda metinler yalnızca ders kitabı ve çalışma kitabındaki etkinliklerle işlenirken; deney grubunda araştırmacı tarafından okuma stratejileri eğitime göre planlanan etkinlikler ve uygulamalarla ders işleme süreci yürütülmüştür. Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubunda on hafta boyunca aynı metinler farklı etkinliklerle ve uygulamalarla işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Değişkenlerin belirlenmesinde ortalama, standart sapma ile yüzde ve sıklık değerleri kullanılmıştır. Bağımlı iki grup arasındaki farklılıklar, parametrik testin ön şartları sağlandığında “Eşleştirme t Testi”; sağlamadığında da “Wilcoxon Testi” ile değerlendirilmiştir. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiler “Fisher’s Exact Test” ve “Ki Kare” testi ile analiz edilmiştir. Beklenen sıklıkların %20’den küçük olması durumunda, bunların çözümlenmeye dâhil edilmesi için “Monte Carlo Simulasyon Yöntemi” ile değerlendirme yapılmıştır. İstatistik olarak “ $p < 0,05$ ” sonucunun anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” için matematik öğretmenlerinden görüş alınmış ve en çok tercih edilen yayınevlerinin matematik test kitapları belirlenmiş ayrıca büyük kitabevleriyle görüşülerek en çok satılan matematik test kitaplarının listesi alınmıştır. Öğretmenlerden ve kitabevlerinden alınan bu listelerde en çok tekrarlanan dört yayınevinin test kitapları matematik problem çözme başarı testini hazırlamak için tercih edilmiştir. Belirlenen dört yayın: İzmirli ve İzmirli (2016); Karakök (2015); Tudem (2015); Yılmaz Ay ve Atış (2015) yayınlarıdır. Tercih edilen bu test kitaplarının araştırmanın konusuyla ilgili soruları incelenmiş ve 65 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Bir matematik eğitimi uzmanıyla çalışılarak 65 soruluk madde havuzundan eleme yapılarak 15 sorudan oluşan bir matematik problem çözme başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu başarı testi, beş Türkçe eğitimi uzmanı ve beş matematik eğitimi uzmanından düzeye ve okuduğunu anlamaya uygunluk bakımından “Uzman Görüşü Formu”yla görüş alınarak düzenlenmiştir. Pilot çalışma

için MPÇBT, testte yer alan soru sayısının beş katı kadar öğrenciye (75 öğrenci) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda geçerlik güvenirlik testi yapılmış; sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Matematik Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Testi

	Ölçekten Madde Silindiğinde Geçerli Olacak Ortalama	Ölçekten Madde Silindiğinde Geçerli Olacak Varyans	Madde Toplam Korelasyonları	Ölçekten Madde Silindikten Sonra Güvenirlik Katsayısı
1.Soru	3,5068	6,392	,368	,738
2.Soru	3,5479	5,890	,583	,712
3.Soru	3,7808	5,729	,594	,709
4.Soru	3,9726	6,860	,148	,762
5.Soru	4,1781	7,398	-,038	,765
6.Soru	4,2466	7,411	,000	,756
7.Soru	4,1781	7,065	,208	,750
8.Soru	3,7260	5,868	,529	,718
9.Soru	4,0137	6,541	,316	,743
10.Soru	4,0959	6,477	,439	,731
11.Soru	4,1507	6,796	,340	,741
12.Soru	3,9589	6,068	,505	,722
13.Soru	4,1644	7,028	,209	,750
14.Soru	3,7123	5,736	,591	,710
15.Soru	4,2192	7,285	,112	,755

Güvenirlik çalışması sonucunda, testte 0,20 değerinden düşük iki soru (5. ve 6. sorular) bulunmuş ve bu testin güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik için 0 ile +1 arasında değişen değerler kabul edilse de +1'e yakın değerler alınması istenir. Güvenirlik katsayısının 0,70'ten fazla olması araştırmalarda istenilen bir sonuçtur. Ölçme aracının her bir maddesi kesikli bir şekilde ölçeklendiğinden güvenirliğe cronbachalfa (α) güvenirliği, iç tutarlılık olarak bir güvenirlik anlamı vardır (Cronbach, 1951). Araştırmada uygulanan testin cronbachalfa (α) katsayısı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Matematik Problem Çözme Başarı Testi Güvenirlik Katsayısı

	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Pilot Uygulamada Kullanılan Test	15	0,752

Pilot uygulama çerçevesinde kullanılan 15 madde için cronbachalfa (α) güvenirlik katsayısı 0,752 olarak hesaplanmıştır. Sözü edilen katsayının 0,70'in üzerinde olması nedeniyle testin uygun şekilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cronbach, 2004). Fakat pilot uygulamada öğrencilerin soruları süre olarak yetiştirmekte zorlandıkları belirlenmiş ve matematik öğretmenlerinden de alınan görüşler doğrultusunda "Matematik Problem Çözme Başarı Testi"nde on sorunun olmasının daha uygun olacağı düşüncesiyle diğer sorulara göre daha düşük güvenirlik katsayısına sahip olan beş soru başarı testinden çıkarılmış ve test, uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

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

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda gerçekleştirildiği için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığında alınan izinlerin yeterli olması ve insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması gerekçesiyle etik kurul onayına ihtiyaç duyulmadığı kararı almıştır.

Kurul adı = Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Karar tarihi= 22 /04/ 2019

Belge sayı numarası= 182

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesinden hareketle belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır. “Kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT ön - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Kontrol Grubuna Ait MPÇBT ve Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Kontrol	MPÇBT Ön Test	36	4,06	2,14	0,36	0,21	0,84
	MPÇBT Son Test	36	4,03	2,09	0,35		

**p<0,01

Tablo 5’te kontrol grubunda, MPÇBT uygulama öncesi puanlar ve uygulama sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p=0,84). Elde edilen bu bulgulara göre, mevcut ders kitabına göre yürütülen Türkçe dersinin öğrencilerin matematik dersi problem çözme becerilerine olumlu yönde bir katkısının olmadığını söylemek mümkündür.

İkinci alt problem olan “Deney grubu öğrencilerinin MPÇBT ön - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6.

Deney Grubuna Ait MPÇBT Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
Deney	MPÇBT Ön Test	37	2,81	1,60	0,26	-13,89	0,00**
	MPÇBT Son Test	37	5,46	2,01	0,33		

**p<0,01

Tablo 6’ya göre deney grubunda, MPÇBT uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p<0,01). Bu bulgulardan hareketle, okuma stratejilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış olan uygulamaların öğrencilerin matematik dersi problem çözme becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Okuma stratejilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’na yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin MPÇBT puanları, eğitim sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Deney – Kontrol Gruplarının MPÇBT Ön - Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	t	p	
MPÇBT Önce	Deney	37	2,81	1,60	0,26	-2,825	0,304
	Kontrol	36	4,06	2,14	0,36		
MPÇBT Sonra	Deney	37	5,46	2,01	0,33	2,984	0,004**
	Kontrol	36	4,03	2,09	0,35		

**p<0,01

Tablo 7 incelendiğinde uygulama öncesi, gruplar arasında MPÇBT toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p=0,304$). Gruplar arasında MPÇBT toplam puanlarında uygulama sonrası istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmuştur ($p<0,01$). Deney ve kontrol gruplarının arasında MPÇBT’den aldıkları puanlarla ilgili olarak uygulama öncesi anlamlı farklılık olmaması grupların birbirlerine denk olduğunu göstermesi açısından önemlidir. MPÇBT’den alınan puanlar değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlar arasında uygulama sonrası anlamlı farklılık deney grubu lehine bulunmuştur. Uygulama sonrası deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşması, on hafta boyunca öğrencilere uygulanan okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerilerinde olumlu yönde bir farklılık sağladığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Okuma stratejisi eğitimi verilen öğrencilerin problem çözmenin ilk basamağı olan “problemi anlama” işlemi gerçekleştirdikleri ve problemleri doğru çözebildiklerini söylemek mümkündür.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu araştırma sonucunda, okuma stratejisi eğitimi verilen ortaokul öğrencilerinin matematik dersi problem çözme becerilerinde olumlu yönde bir gelişim olduğu tespit edilmiştir. Okuma stratejisi eğitimi verilen öğrencilerin uygulama sonunda matematik dersi problem çözme başarılarının, okuma stratejisi eğitimi verilmeyen öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okuma becerisinin problem çözme becerisini etkilediğini göstermektedir. Benzer sonuçlara ulan bir araştırmada Usta ve Yılmaz (2020) KWL okuma stratejisi eğitimi verdikleri ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin, KWL okuma stratejisinin matematik problem çözme becerilerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney- kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, KWL okuma stratejisi eğitimi verilen öğrencilerin, uygulamadan önceki matematik problem çözme başarı puanlarıyla uygulamadan sonraki puanları arasında uygulamanın sonrası lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Uygulama sonrası KWL stratejisi eğitiminin verildiği deney grubu öğrencilerinin matematik problem çözme başarılarının bu eğitimin verilmediği kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulu’nun (2011), rutin olmayan problemlerde öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağını belirlemek ve bu hataların giderilmesine yönelik bir uygulamanın yapıldığı çalışma sonucunda ise öğrencilerin rutin olmayan problemlerde en çok okuduğunu anlayamamaktan kaynaklı hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca strateji eğitimi verilen deney grubu öğrencileri ile strateji eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencileri arasında rutin olmayan problem çözme başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Usta ve Yılmaz (2020) ve Ulu’nun (2011) yapmış oldukları bu çalışmalar okuma stratejisi ile problem çözme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeleri bakımından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Söz konusu iki çalışma sonuçlarının yürütülen çalışmanın sonucuyla paralellik göstermesi okuma stratejileri ile problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin önemini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Problem çözme başarıları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Memnun ve Kanbur (2020) yapmış oldukları çalışmada, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin problem çözme başarılarının da düşük; okuduğunu anlama düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin problem çözmenin birinci basamağı olan okuduğunu anlama basamağını anladığı ama verilenleri yeterince ayırt edemediği; okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin problem çözme aşamalarında daha az hata yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Boz ve Ulusoy’un (2020) ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları okuduğunu anlamaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problemleri çözme başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları

çalışmada, anlama düzeyiyle problemleri çözme başarısı arasındaki farkın okuduğunu anlama lehine olduğu bulunmuştur. Araştırmada okuduğunu anlamada yüksek düzeye sahip olan öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, okuma becerisinin yalnızca Türkçe dersiyile ve sözel derslerle ilişkili olmadığını bütün derslerde hatta yaşam boyu önemli ve etkili olduğu düşüncelerini destekler niteliktedir (Aslan, 2017; O'Reilly ve McNamara, 2007; Özasan, 2006; Sever, 2011; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Walker, Zhang ve Surber, 2008). Özcan Tepe'nin (2016) ve Tüzer'in (2016) çalışmalarında betimsel tarama modeli kullanılmış ve iki çalışmada da okuma anlama becerisi ile sayısal dersler arasında okuduğunu anlama becerisinin lehine anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarla benzer diğer çalışmalar da Çavuşoğlu (2010) ve Göktaş (2010) tarafından yapılmıştır. Çavuşoğlu (2010) beşinci sınıflarla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama başarısı ile problem çözme başarısı arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve bu ilişkinin de problemi anlama ve plan yapma basamaklarında yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Göktaş (2010) ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle matematik dersi başarıları arasında yakın ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır. Hite'nin (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama eğitimi verilmesiyle problem çözme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eylem araştırması yönteminin kullanıldığı çalışmada; öğrencilerle akıcı okuma ve okuduğunu anlama, matematik sözlüğü, problem kurma gibi uygulamalar yapılmıştır. Uygulama öncesi okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin uygulamaların sonucunda, problem çözme becerilerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008) matematiksel sözcük problemleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, okuduğunu anlamadaki beceri ile matematiksel sözcük problemlerini çözümedeki beceri arasında yüksek derece ilişki olduğu ve her ikisinin de genel akıl yürütme yetenekleri gerektirdiği bulgularına ulaşılmıştır. Grimm (2008), öğrencilerin okuma stillerinin matematik başarılarına etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin en çok problem çözme ve problemi yorumlamayı etkilediği; matematiksel kavram, tahmin ve işlem becerilerine de az düzeyde de olsa etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Walker, Zhang ve Surber (2008) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olmasından kaynaklı bazı matematik becerilerinin de düşük olma olasılığının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anderson'un (2010) matematik güçlüğü, anlama güçlüğü yaşayan ve normal gelişim kaydeden öğrencileri problem çözme becerileri açısından 4. sınıftan 5. sınıftan sonuna kadar gözlemlendiği uzun süreli çalışmanın sonucunda, normal gelişim kaydeden öğrencilerle anlama güçlüğü ve matematik güçlüğü çeken öğrenciler arasındaki farkın giderek arttığı belirlenmiştir. Anderson bu sonuca, sınıf seviyesinin yükselmesiyle problemlerin de zorlaşmasını ve okuduğunu anlamaya olan gereksinimin artmasını gerekçe olarak göstermiştir. Mevcut araştırma sonuçları ile alanyazında okuma stratejileri ve problem çözme başarısı, okuduğunu anlama ve problem çözme başarısını konu alan araştırma sonuçlarının birbiriyle paralellik göstermektedir (Anderson, 2010; Boz ve Ulusoy, 2020; Çavuşoğlu, 2010; Hite, 2009; Grimm, 2008; Göktaş, 2010; Memnun ve Kanbur, 2020; Özcan Tepe, 2016; Tatar ve Soylu, 2006; Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008; Tüzer, 2016; Ulu, 2011; Usta ve Yılmaz, 2020; Walker, Zhang ve Surber, 2008). Yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme başarısı arasındaki ilişki düzeyleri kimi çalışmalarda yüksekken kimi çalışmalarda bu ilişki düzeyi daha düşüktür. Çalışmaların ilişki düzeyi noktasında bulguları arasında farklılıkların oluşmasının; çalışma grupları, sınıf seviyeleri, yapılan uygulamalar, araştırmaların amaçları vb. değişkenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisi üzerindeki etkisi dikkate alındığında; araştırmacılar, öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe ders kitapları gibi konuların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu konulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle sınırlanan, okuma stratejisi eğitimi verilerek okuduğunu anlamının geliştirilmesine yönelik olan bu çalışma, farklı sınıf seviyelerinde de yapılabilir.

2. Bu araştırma bir eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. Konuyla ilgili daha uzun bir süreç planlanıp kapsamlı ve ayrıntılı çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Okuduğunu anlama stratejileri konusuna programlarda daha ayrıntılı biçimde yer verilmeli ve stratejiler konusunda öğretmenlerin de yeterli derecede bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
4. Öğretmenler, yalnızca ders kitabını kullanmamalı farklı okuma stratejilerini kullanabilecekleri nitelikli metinlerle öğrencileri buluşturmalıdır.
5. Ders kitaplarında yer alan metinlerin geniş bir araştırma, uygulama ve değerlendirme sonucu belirlenmesine özen gösterilmelidir.

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

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda gerçekleştirildiği için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığında alınan izinlerin yeterli olması ve insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması gerekçesiyle etik kurul onayına ihtiyaç duyulmadığı kararı almıştır.

Kurul adı = Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu

Karar tarihi= 22 /04/ 2019

Belge sayı numarası= 182

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada 1. Yazarın katkı oranı %60, 2. Yazarın katkı oranı %20, 3. yazarın katkı oranı %20'dir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Ajello A. M., Caponeram E. and Palmerio L. (2018). Italian students' results in the PISA mathematics test: does reading competence matter?. *European Journal Psychology of Education*, 33(3), 505-520.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 115–134
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe – Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştuğ, M.; Hiğde, A.; Çam, E.; Örs, E. ve Efe, P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Haz.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Bloomfield, L. (1942). Linguistics and reading. *The Elementary English Review*, 19(4), 125- 130.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 391-418.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Goos, M.; Galbraith, P. and Renshaw, P. (2000). A money problem: a source of insight into problem solving action. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 80, 1-21.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33, 410-426.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hite, S. (2009). Improving problem solving by improving reading skills. *Math in the Middle Institute Partnership Summative Projects for MA Degree*. University of Nebraska – Lincoln.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İzmirli, E. ve İzmirli, S. (2016). *6. sınıf matematik konu kitabı*. Sakarya: Palme Yay.
- Jordan, N. C.; Hanich, L. B. and Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74, 834–850.
- Karekök Yayınları. (2016). *6. sınıf matematik soru bankası*. İstanbul: Karakök Yay.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Memnun, D. S. ve Kanbur, N. İ. (2020). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 927-965.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2002). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Reilly, T. and McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill and reading strategy knowledge on more traditional "High-Stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Özcan Tepe, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir-Buca ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özsoy, G.; Kuruyer, H.G. ve Çakıroğlu, A. (2015). Evaluation of students' mathematical problem solving skills in relation to their reading levels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 113-132.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuohimaa, P.M.V., Aunola, K. and Nurmi J.E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409–426.

- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, N. ve Yılmaz M. (2020). Impact of the KWL reading strategy on mathematical problem-solving achievement of primary school 4 th graders. *The Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00220671.2020.1830017.
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- TDK. (2020). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tudem. (2015). *Tüm dersler soru bankası*. İzmir: Tudem Yay.
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Vilenius Tuohimaa, P. M.; Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28 (4), 409-426.
- Walker, C. M.; Zhang, B. and Surber, J. (2008). Using a multidimensional differential item functioning framework to determine if reading ability affects student performance in mathematics. *Applied Measurement in Education*, 21(2), 162-181.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaz Ay, E. ve Atış, S. (2105). 6. sınıf matematik soru bankası. Ankara: Esen Yayınları.
- Yurttaş Kumlu, G. D. (2016). *Doğrudan ve akranla öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal anlamalarına etkisinin okuma stratejileri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Native language teaching is carried out by developing four basic language skills. An individual's ability to use his/her native language effectively is related to the development of these linguistic skills. Each skill is individually very important and complementary, and different practices should be conducted to develop each area. As one of these skills, reading is a complex process including physical and mental processes and it is realized only through comprehension. If comprehension does not occur, it remains only in its physical dimension and does not take place completely. Therefore, the notion of "comprehension" is highly important and it highlights the mental dimension of reading.

Reading skills acquired and developed during school period are important both in native language teaching and in the lives of students. Various studies should be conducted to develop reading comprehension skills, and strategies supporting reading comprehension should be taught to students. The concept of strategy in language teaching can be expressed as planned approaches to a work. Accordingly, reading comprehension strategies provide guidance to individuals to consciously realize comprehension during reading or to find solutions when comprehension is not achieved. Although they are categorized based on the process as before, while and after reading, the number of strategies used at every stage is quite high. Some of these strategies are SQ3R, K-W-L, Multiple pass strategy, SCAN and RUN, and note-taking. Although each strategy has a specific aim, common aims of these strategies are to enable students to perceive texts from different perspectives and to develop high-level thinking skills such as critical and creative thinking.

An education-training process enabling individuals to adapt to new situations and develop problem solving skills is very important. Problem solving can be defined as generating solutions or ways for questions and issues. It is a complex process requiring mental process and multi-faceted thinking. It consists of understanding the problem, choosing the information required for solution, converting

the selected information into mathematical images and reaching the solution by performing necessary operations. The first stage of problem solving in mathematics is to understand the problem by reading. Only after the problem is read and understood, it is possible to take the necessary actions. Generally, students having problems in reading comprehension cannot solve problems. For students to reach the result, Turkish and mathematics lessons complement each other in terms of understanding and using the necessary concepts.

Accordingly, it is necessary to plan the native language teaching process well and to train students to ensure that these skills are used effectively. Therefore, it is thought that reading strategy education will improve students' problem solving skills in mathematics. For this reason, in this study, the effect of reading strategies on middle school grade students' problem solving skills in mathematics is highlighted; and the answer of the question that "Is there a significant difference between mathematical problem solving skills of the grade students who are provided reading strategies education and mathematical problem solving skills of the students who are not provided this education?" was searched.

Method

In this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group including activities planned to determine the effect of reading strategies education on students' mathematical problem-solving skills, was used. Mathematical problem solving skills of the experimental and control group students were measured before (pre-test) and after the application (post-test), and thus, whether the activities prepared for reading comprehension had an effect in the experimental group was determined.

To collect data, "Mathematical Problem Solving Achievement Test" (MPSAT) was used. MPSAT was developed by the researcher to measure the mathematical problem solving success of the experimental and control groups by taking mathematics education expert opinions.

Same texts were simultaneously studied by the same teacher for ten weeks in the experimental and control groups. However, while texts were studied only with the activities in the textbook and workbook in the control group, the teaching process was carried out with the activities and practices planned by the researcher according to the reading strategies education in the experimental group.

Result and Discussion

As a result of the study, it was determined that there was a positive development in the problem solving skills of middle school students provided reading strategy education. At the end of the application, it was concluded that students provided reading strategy education had higher mathematical problem solving success than students who did not receive this education. Usta and Yılmaz (2020) analyzed same effects on mathematical problem solving skills of 4th graders to whom they provided KWL reading strategy education. In the study where a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used it was determined that there was a significant difference between the mathematical problem solving success scores of students before and after the application in favor of the students who were provided the KWL reading strategy education. As a result of another study in which an application was carried out to determine and eliminate the source of errors made by students in non-routine problems, it was determined that students mostly made mistakes in non-routine problems due to not being able to understand what they read, and that there was a significant difference between the experimental group who received reading comprehension strategies and the control group in favor of the experimental group, in terms of success in non-routine problem solving (Ulu, 2011). These studies carried out by Usta and Yılmaz (2020) and Ulu (2011) show similarities with the study in terms of analyzing the relationship between reading strategy and problem solving success. The fact that their results are in parallel with the results of this study is remarkable and it reveals the importance of the relationship between reading strategies and problem solving success.

Results of the current research are in parallel with the results of the researches in the literature on reading strategies and problem solving success, reading comprehension, and problem solving

success (Anderson, 2010; Boz and Ulusoy, 2020; Çavuşoğlu, 2010; Hite, 2009; Grimm, 2008; Göktaş, 2010; Jordan et al., 2003; Memnun and Kanbur, 2020; Özcan Tepe, 2016; Tatar and Soylu, 2006; Tuohimaa, Aunola and Nurmi, 2008; Tüzer, 2016; Ulu, 2011; Usta and Yılmaz, 2020; Walker, Zhang and Surber, 2008). In the conducted studies, while the level of relationship between reading comprehension skill and problem solving success is higher in some studies, it is lower in other studies. It can be stated that the differences between the findings of the studies in terms of the relationship level are due to variables such as study groups, class levels, practices, and aims of the research.



Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

*Mehmet FİDAN**

*Ahmet YILMAZ***

Öz

Öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde metnin içeriğinin doğru olarak anlaşılmasının önemli rolü vardır. Bu süreçte metinde bulunan söz varlığına öğrencinin hâkim olması etkili/doğru anlamayı da beraberinde getirecektir. Sıralanan bu özellikler bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin araştırılmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubu altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Karma yöntemin uygulandığı bu çalışmada tarama modeli ve betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Burada elde edilen veriler frekans/yüzdeler dilim ve t-testi ile analiz edilmiştir. Açık uçlu soruların yer aldığı formlardan elde edilen sonuçlar doküman incelemesi yöntemi ve betimsel analiz yöntemleri vasıtasıyla yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemleri genel olarak olumlu şekilde niteledikleri görülmüştür. Ayrıca bilinmeyen kelimelerin öğretim süreçlerinde sınıf düzeyi, cinsiyet değişkenlerinin bazı konu alanlarında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kelime hazinesi, bilinmeyen kelimelerin öğretimi, bağlamdan hareketle tahmin

Evaluating the Effectiveness of the Methods Used in Teaching Unknown Words Through Students' Views

Abstract

The correct understanding of the content of the text has an important role in the development of students' comprehension skills. In this process, the students know of the vocabulary in the text will bring along effective / correct understanding. These listed features require the investigation of the effectiveness of the methods used in teaching unknown words. The aim of this research is to evaluate the effectiveness of the methods used in teaching unknown words. The study group of the research consisted of sixth and seventh grade students. Scanning model and descriptive analysis were used in this study where mixed method was used. Likert type attitude scale was used to determine the students' attitudes towards the methods used in teaching unknown words in Turkish lessons. The data obtained here were analyzed by frequency / percentile and t-test. The results obtained from the forms with open-ended questions were interpreted through the document analysis method and descriptive analysis methods. According to the data obtained in the study, it was seen that the students generally qualified the methods used in teaching unknown words in a positive way. In addition, it was determined that the variables of class level and gender

* Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, fidanm3838@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9347-2992

** Öğretmen, MEB, Kayseri, ahmet.yilmaz2538@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4203-3367

in the teaching processes of unknown words made a significant difference at $p < 0.05$ level in some subject areas.

Key Words: Vocabulary, teaching unknown words, guessing from context

Giriş

Kelime öğretiminde, ana dili eğitimi ve yabancı dil eğitimi olmak üzere iki ana eğitsel sürecin bulunduğu görülür. Bu durum eğitsel süreçler sonucunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler açısından öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmalarını gerektirebilmektedir. Nitekim ölçme değerlendirme yanında öğretim yöntemleri, araç-gereç gibi yönlerden de çeşitlilik sağlanması öğretim programlarının temel yaklaşımları arasında yer alır (MEB, 2019: 6). Öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme etkinlikleri konularında çeşitliliğin sağlanmasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarının, sınıfın özelliklerinin, dersin kazanımlarının vb. göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu doğrultuda süreçlerin yürütülmesinde özgünlük ve yaratıcılık boyutunda öğretmenlere önemli sorumluluk düşmektedir (MEB, 2019: 6).

Ana dili öğretim süreçleri bireylerin dil becerilerinin gelişiminin yanında akademik becerilerinin de geliştirilmesinde önemli konumda bulunur. Çünkü dinleme/izleme ile birlikte okuma becerisi, bireylerin olayları, kavramları vb. algılamalarında/anlamalarında etkindir. Bu sebeple ana dili eğitiminin bu çok boyutlu yapısının göz önünde bulundurulması gerekir. Bu açıdan anlama becerilerinin geliştirilmesinin bireylerinin kelime hazinesi ile orantılı olduğu söylenebilir. Kelime hazinesinin bu önemli özelliğinden dolayı kelimelerin öğretiminde mantık çerçevesinin olması gerekliliği, kelimelerin anlam özellikleri üzerinde durulması zorunluluğu gibi konulara araştırmacıların dikkat çektikleri görülür (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008a: 42).

Kelime öğretiminde kullanılan yöntemler incelendiğinde, araştırmacıların konuyu çeşitli açılardan ele aldıkları görülür. Özbay ve Melanlıoğlu (2008b: 57) kelime öğretiminde örneklemin niteliğine dikkat çeker ve Dîvânu Lugâti't-Türk'ün kelime öğretiminde kullanım örneklerine yer vermesi sebebiyle önemli konumda olduğunu vurgular. Büker ve Zeytinkaya (2013: 189) kelime öğretiminde eş-zıt anlam özelliklerinin kullanılmasının faydalı olduğunu belirtir. Duran ve Bitir (2017: 70) ise bağlamdan yola çıkarak kelime öğretiminin, kelimelerin kalıcılığı yönünden olumlu etkisinin olduğunu tespit eder. Nitekim Türkçe derslerinde kelime öğretim yöntemleri ele alındığında bağlamdan yola çıkarak kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi tekniğinin ilgili programda kazanım olarak yer aldığı görülür:

“T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.” (MEB, 2019: 36)

Bu kazanım incelendiğinde bilinmeyen kelimelerin öğretim süreçlerinde kelimenin anlamının doğrudan öğretmen tarafından söylenmesi ya da sözlükten bulunması gibi yöntemlerin uygun olmadığı görülür. Nitekim kazanımda bilinmeyen kelimelerin cümlelerin, paragrafın bağlamından hareketle tahmin edilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca burada bilinmeyen kelimelerin hatırlanmasının kolaylaştırılması amacıyla öğrencilerin sözlük oluşturmaları yönünden teşvik edilmelerinin istendiği de görülmektedir (MEB, 2019: 36). Kelime öğretim süreçlerinde öğrencilerin bağlamdan yararlanarak kelimeleri tahmin etmelerinin nispeten zor olduğu durumlarla da karşılaşmak mümkündür. Bu konuda Göçer'in (2018: 123-124) kelime öğretim süreçlerine yönelik sıralaması önemlidir. Göçer (2018: 123) ilgili kazanımla (MEB, 2019: 36) uyumlu şekilde öncelikli olarak kelimelerin bağlamdan yola çıkarak anlamlarının ne olacağı konusunda tahminde bulunulması gerektiğini, daha sonra bilinmeyen kelimenin cümleden çıkarılarak anlamda ne gibi değişimler olduğunun ifade edilmesini önerir. Öğrencilerin bağlamdan yola çıkarak tahmin etmede zorlandıkları görüldüğünde, bu kelimenin eş-zıt anlamlıları gibi ipuçlarının verilmesini, bu sürece rağmen kelimenin anlamı bulunamamışsa en son aşamada sözlüğe başvurulması gerektiğini ifade eder (Göçer, 2018: 123). Göçer (2018: 124) ayrıca yeni kelimelerin geçtiği atasözleri, deyimlerden yararlanılması; sözlü ve yazılı anlatım uygulamalarında bu yeni kelimelerin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

belirtir. Türkçe Öğretim Programı'nda da kelime öğretim süreçlerinde eş-zıt anlamlılık, eş seslilik gibi niteliklerin kazanım olarak yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019: 36).

Öğretmenlerin ve öğrencilerin kelime öğretim süreçlerinde kullandıkları yöntemler, stratejiler öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilmektedir. Nitekim Erdem (2005: 6) öğrenmede başarının kullanılan strateji ile bağlantılı olduğunu belirtir. Öğrencilerin kelime öğretim süreçlerinin etkililiğinin artırılması için çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Bu yöndeki araştırmada Memiş (2019a: 2584-2586) geliştirdiği kelime öğretim stratejileri ölçeğinde, kelime öğrenme stratejilerini öğrenme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol stratejileri ana başlıkları altında gruplar.

Derslerde öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve stratejilerin belirlenmesinde ders kitapları önemli konumda bulunur. Çünkü ders kitaplarındaki metinler ve bu metinlere yönelik etkinlikler Türkçe derslerindeki öğretim uygulamalarının genelini içerisinde barındırmaktadır. Bu durumu ders kitaplarındaki kelime hazinesi açısından ele alan Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010: 435) Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen kelimelerin sık kullanımına dikkat çeker ve bu açıdan "metinlerde bir kez tekrar edilen kelimelerinin sayısının" ders kitaplarındaki diğer kelimelere oranla düşük olması gerektiğini belirtir. Kelime öğretiminin önemli aşamalarından biri de okunulanların doğru anlaşılabilmesidir. Bu durum doğrudan sözlü anlatımda kelimelerin doğru telaffuz edilmesini de etkileyebilmektedir. Bu açıdan kelime tekrar tekniğinin "okuduğunu anlama becerilerini" ve "akıcı okumayı" olumlu yönde geliştirdiği Yılmaz (2008: 343) tarafından tespit edilmiştir.

Türkçe dersleri öğrencilerin ana dili becerilerinin geliştirilmesinde önemli görev üstlenir. Bu ders kapsamında okulda ve okul dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinin yanında onların hayata hazırlanmasına da imkân sağlar. Nitekim bu duruma Türkçe Öğretim Programı'nda da değinilir ve derslerin bireyleri hayata hazırlamadaki rolüne dikkat çekilir (MEB, 2019: 3). Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde onların kelime hazinelerinin zenginliği bu sürece doğrudan etkide bulunur. Çünkü bireyler çevrelerindeki olayları, durumları, kavramları kelime hazinelerinin yardımıyla algılar. Aynı zamanda kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilmelerinde de sahip oldukları kelime hazineleri, anlatımlarının içeriğinin niteliğini belirleyebilir. Bu sebeple eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinliklerinin önemli bir rolü bulunur.

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde –diğer dil becerilerine ek olarak- okuma becerisi alanına yönelik etkinliklerin niteliği de önemlidir. Bu konuda Aktaş ve Gündüz (2017: 41) "Sözcük dağarımızı geliştirmenin tek yolu sürekli okumaktır." diyerek okumanın kelime hazinesinin gelişimindeki konumunu açıklar. Okunan metinlerin daha iyi algılanıp çözümlenmesinde metnin söz varlığının iyi tanınmasının önemli etkisi bulunur. Bu konuda Hsueh-chao ve Nation (2000: 422) bir metinde yer alan bilinmeyen kelimelerinin yoğunluğunun o metnin anlaşılması üzerinde önemli etkisinin bulunduğunu belirtir. Bu doğrultuda Türkçe derslerindeki hemen hemen bütün metni anlama çalışmalarının başında bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikler gelir. Bu uygulamaların sebebinin metnin tam olarak anlaşıldığı zaman, dersin ilerleyen süreçlerinden verim alınabileceği düşüncesi olduğu söylenebilir.

Memiş (2019b: 288) yabancılara Türkçe öğretim sürecinde kullanılan kelime öğretim stratejilerini incelediği araştırmasında, öğreticilerin kelime öğretim süreçlerinde açıklama stratejilerini diğerlerine göre daha fazla; beceri kazandırma stratejilerini ise daha az kullandıklarını ifade eder. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kelime öğrenme stratejilerine öğrenciler açısından yaklaşıldığı bir diğer araştırmada ise diğer gruplara göre daha üst seviyede dil yeterliliği olan C1 seviyesindeki öğrencilerin, kelime stratejilerini kullanım açısından puan ortalamalarının diğer seviye gruplarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Biçer ve Polatcan, 2015: 824).

Kelime öğretim süreçlerinin geliştirilmesine ve yapılan uygulamaların etkililiğine yönelik araştırmalar incelendiğinde bazı araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir: İltar (2014: 755), Frayer modelinin "kelime öğretiminde bir grafik düzenleyici" olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri kelimelere yeni anlamlar kazandırmalarına imkân sağladığını belirtir. İltar (2014: 764) Frayer modelinin kelime öğretim süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin sözcük varlığının gelişimine olumlu yönde katkılarının olacağını ifade eder. Akyüz Aru ve Ertem (2014: 675) ise inceledikleri ilkökul Türkçe ders kitaplarında, kelime öğretimi açısından "sistemli bir planlamanın olmadığını" belirtir. Kansızoğlu (2017: 835) geleneksel kelime öğretim yöntemleri olarak tanımladığı, kelimelerin liste şeklinde ezberletilmesi,

öğrenilen kelimenin bir cümle içinde kullanılması gibi uygulamaların öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde yetersiz olduğunun araştırmalarla ortaya konduğunu ifade eder. İlgili çalışmaların sonuçları ele alındığında kelime öğretim süreçlerindeki uygulamaların değerlendirilmesi ve hangi yöntemlerin etkili olabileceği konusunda bilgi verildiği görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde bilinmeyen kelimelerle ilgili etkinliklere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu konuda görüşlerinin alınması planlanmıştır. Öğrencilerin okudukları veya dinledikleri metinleri tam olarak algılamaları dil becerilerinin bu yöndeki gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Elbette bu durumun sağlanmasında metinlerin sözcük varlığının bilinmesinin önemli rolü vardır. Ayrıca öğrencinin söz varlığının zengin olması kendi düşüncelerini etkin bir şekilde ifade edebilmesine de aracı olmaktadır. Nitekim Aktaş ve Gündüz (2017: 42) okumanın zihinsel becerilerin gelişimini de sağlayacağını belirtir. Bilinmeyen kelimelere yönelik Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler yukarıda sayılan bu özelliklerden dolayı üzerinde önemle durulması gereken konulardandır. Bu sebeple araştırmamızda öğrencilerin bilinmeyen kelimelere yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu niteliklerin belirlenmesinin Türkçe derslerinde kelime öğretimine yönelik etkinliklerin geliştirilmesi sürecine olumlu yönde katkı sunacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının alan uzmanlarına ve öğretmenlere sözcük öğretiminde yöntem konusunda katkı sağlaması hedeflenmektedir. Öğrencilerin araştırma sırasında soruları tam ve doğru olarak cevapladıkları; akran, çevre gibi değişkenlerden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.

Bu araştırmada cevapları aranan sorular şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların aritmetik oranları (frekans-yüzde) nedir?
2. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf düzeyi değişkeni yönünden farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin verdikleri cevaplar cinsiyet değişkeni yönünden farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin açık uçlu görüşme formundaki verdikleri cevaplar ile tutum ölçeği arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Karma yöntemle tasarlanan bu araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Özellikle betimleme yapabilmek amacıyla görüş, ilgi vb. yönlerden bilgi alınan katılımcıların sayısının fazla olması tarama modelinin temel niteliklerindedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019: 184). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 77) durum çalışmasının derinliğine araştırma yapılmasına ve konuya bütüncül yaklaşılmaya imkân sağladığını belirtir. Bu doğrultuda araştırmada Türkçe derslerindeki bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın evreni ortaokul öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz (random) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2019: 88) seçkisiz örnekleme yönteminin evrenin temsilini sağlamada diğer örnekleme yöntemlerine göre daha güçlü olduğunu ifade ederler. Araştırmanın örnekleme (araştırma grubu) ise ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bu sınıf düzeylerinin seçilmesinin sebebi şu şekildedir: Bu araştırmada bir önceki eğitim öğretim yılında yapılan bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü bu vasıta ile öğrencilerin yıl boyunca yapılan etkinlik ve uygulamalara yönelik bilgi ve deneyim sahibi oldukları düşünülmektedir. Bu amaçla 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nda 5. ve 6. sınıflarda bulunup, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda 6. ve 7. sınıfa geçen öğrenciler araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu sınıf düzeylerinin belirlenmesinde 8. sınıfların seçilmemesinin sebebi ortaokul eğitimlerinin son yılında olan bu öğrencilerin diğer sınıflara nispeten derslerinin daha yoğun olduğu yönündeki düşüncedir. Bu doğrultuda araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Kayseri İli Kocasinan İlçesi'nde yer alan bir

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

ortaokuldaki 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin katılımı ile uygulanmıştır. Araştırmaya toplamda 120 öğrenci katılmıştır. Öğrenci gruplarının dağılımına yönelik veriler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1.

Tutum ölçeği / Sınıflara göre katılımcıların dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde
6	52	52,0
7	48	48,0
Total	100	100,0

Tablo 2.

Cinsiyete göre katılımcıların dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	52	52,0
Erkek	48	48,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3.

Açık uçlu görüşmeye ait dağılım

Sınıf	Frekans	Yüzde
6	10	50,0
7	10	50,0
Total	100	100,0

Öğrencilerin araştırmaya katılımında gönüllük ilkesi esas alınmıştır. Araştırmaya dair detaylı açıklamalar yapılarak, öğrencilere istedikleri takdirde araştırmaya katılmayacakları ve katılsalar dahi istedikleri anda araştırmadan ayrılacakları yazılı olarak belirtilmiştir. Araştırmada tutum ölçeği ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Tutum ölçeği ile yapılan araştırmaya 100 öğrenci, açık uçlu görüşmeyle yapılan araştırmaya ise 20 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada tutum ölçeği ve açık uçlu görüşme formları vasıtasıyla veriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan ölçeklerin hazırlanması aşamasında, Türkçe derslerinde bilinmeyen kelimelerin öğretimine yönelik etkinliklerde kullanılan yöntemler belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikli olarak ilgili konuda veri toplanması amaçlanan sınıf düzeylerinde bilinmeyen kelimelerin öğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığının belirlenmesi amacıyla Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Çünkü derslerin yürütülmesinde temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının önemli yönlendirici etkisi bulunmaktadır. Bu amaçla 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nda okutulan beşinci ve altıncı sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki (Çapraz Baran ve Diren, 2019; Demirel, 2019) bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikler, kullanılan yöntemler yönünden değerlendirilmiştir. Etkinliklerde kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemler bu vasıta ile belirlenmiştir. Bu tespitler araştırmadaki ölçeklerde kullanılan maddelerin ve soruların oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacılar tarafından ölçeklerde yer verilmek üzere oluşturulan madde ve sorular 3 Türkçe öğretmenine gönderilerek görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenleri bilinmeyen kelimelerin öğretimi süreçlerindeki uygulamalarına göre maddeleri ve soruları değerlendirmiştir. Türkçe öğretmenleri derslerdeki uygulamaları ile ölçekte bulunan ifadelerin uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerin ulaşılmak istenen bilgiler yönünden uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıdaki bölümde araştırma sürecinde kullanılan formlarda yer alan ifadeler ve sorular bulunmaktadır:

Tutum ölçeğinde yer alan ifadeler

1. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerde, kelimenin sözlükteki açıklamasıyla eşleştirme yaptığımızda daha iyi öğreniyorum.
2. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerde, kelimenin sözlükteki açıklaması verilip cevabını bulmacada aradığımızda daha iyi öğreniyorum.
3. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulduğumda daha iyi öğreniyorum.
4. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri, metinde buldukları yerdeki anlamlarını tahmin edip daha sonra da tahminimin doğruluğunu sözlükte kontrol ettiğimde daha iyi öğreniyorum.
5. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri öğretmenime sorup cevap aldığımda daha iyi öğreniyorum.
6. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili konuşma yaptığım zaman daha iyi öğreniyorum.
7. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili yazı yazdığımda (kompozisyon, şiir vb.) daha iyi öğreniyorum.
8. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili drama, canlandırma gibi oyunlar oynadığımızda daha iyi öğreniyorum.
9. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri ve açıklamalarını kaydettiğim bir sözlüğüm vardır.
10. Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim bütün kelimeleri kaydedirim.
11. Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim kelimelerden ilgimi çekenleri kaydedirim.
12. Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim kelimelerden ileride faydalanacağımı düşündüklerimi kaydedirim.
13. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimelerle daha önce de karşılaşmışım. Ancak bu kelimelerin manalarını bilmiyordum.
14. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimelerle diğer derslerde de (matematik, müzik, sosyal bilgiler vb.) karşılaşıyorum.
15. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeleri diğer derslerde (matematik, müzik, sosyal bilgiler vb.) de kullanırım.
16. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerin benim sözcük hazinemizin gelişmesine katkısının olduğunu düşünüyorum.
17. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeler Türkçe dersindeki diğer metinlerde de yer alır.
18. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimelerle günlük yaşantımda (büyüklerin konuşmalarında, gazete ve dergilerde, TV’de, İnternette vb.) karşılaşıyorum.
19. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeleri günlük yaşantımda genellikle ben de kullanmaya çalışırım
20. Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinlerdeki bilinmeyen kelimelere yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.

Açık uçlu görüşme formunda yer alan sorular

1. Size göre Türkçe derslerinde metinlerde yer alan bilinmeyen kelimeleri öğrenmek için en iyi yöntem ne olabilir? Açıklayınız.
2. Türkçe derslerinde okuduğunuz veya dinlediğiniz metinler aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeleri diğer derslerinizde de kullandınız mı? Cevabınız evet ise hangi dersler olduğunu açıklayınız?

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

3. Türkçe derslerinde okuduğunuz veya dinlediğiniz metinler aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeler günlük yaşantınızda size katkı sağladı mı? Açıklayınız.

4. Türkçe derslerinde iyi öğrendiğinizi düşündüğünüz kelimelerle ilgili derslerde hangi türden etkinlikleri yaptığınızı hatırlıyorsanız açıklayınız.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin cevapları kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Elde edilen veriler Spss 20 programı vasıtası ile puanlanmıştır. Bu puanlama şu şekildedir:

Kesinlikle katılıyorum:5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Kesinlikle katılmıyorum: 1

Araştırmada konu alanına yönelik öğrencilerin tutumlarının belirlenebilmesi için ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanması aşamasında öncelikle uzman görüşleri doğrultusunda sorular oluşturulmuştur. Çeşitli kurumlarda (MEB, Aksaray Üniversitesi) bulunan 3 uzmandan soruların araştırmanın amacına yönelikliği konusunda değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soruların içeriği düzenlenmiştir. Uygulanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik yönünün tespit edilebilmesi için 40 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Ölçek sorularını yanıtlamada katılımcıların gönüllüğü esas alınmıştır. Bu durum (katılımcıların gönüllüğü) sadece ön test aşamasında değil araştırmanın bütün aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur. Ön test aşamasında elde edilen veriler ile ölçeğin alfa kat sayısı değeri belirlenmiştir. Bademci (2006: 438), Kula Kartal ve Mor Dirlik (2016: 1869) Cronbach alfa kat sayısı değerinin ölçeklerin güvenilirliğinin tespit edilmesinde kullanıldığını belirtirler. Bu doğrultuda yapılan analiz sonucunda alfa kat sayısı değeri ,871 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 4.

Alfa kat sayısı

Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,871	20

Tablo 4’te görüldüğü üzere alfa kat sayısı değeri 0,871 olarak tespit edilmiştir. Kayış’a (2010: 405) göre alfa kat sayısı değeri “0.60 ≤ α < 0.80” arası olduğunda oldukça güvenilirliği, “0.80 ≤ α < 1.00” arası olduğunda ise yüksek güvenilirliği göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre hazırlanan ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Faktör Analizi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,631	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	556,102
	Df	190
	Sig.	,000

Alfa kat sayısı değerinin hesaplanmasının ardından aynı katılımcıların olduğu ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi değişkenlerin sınıflandırılması amacıyla da kullanılabilir (Kalaycı, 2010: 321). Bu amaçla yapılan analizde KMO değeri Tablo 5’te görüldüğü üzere ,631 olarak tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,5’in üzerinde olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010: 322). Bu özelliği ile KMO değerinin faktör analizi için kabul edilebilir olduğu görülmektedir (,631>0,5). Araştırmada uygulanan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin toplamda 5 faktör grubu oluşturduğu görülmüştür. Bu 5 faktör toplam varyansın %75,930’unu açıklamaktadır. Birinci faktörün 8, ikinci

faktörün 3, üçüncü faktörün 2, dördüncü faktörün 4 ve beşinci faktörün 3 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte yer alan maddeleri toplamda 100 öğrenci cevaplamıştır. Bu ölçeğe ait veriler Spss 20 programı ile analiz edilmiştir. Ölçekte bulunan maddelere verilen cevaplar yüzdelik oran yönünden analiz edilmiştir. Ayrıca sorulara verilen cevapların sınıf düzeyi ve cinsiyet yönünden farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir.

Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunda yer alan soruları toplamda 20 öğrenci cevaplamıştır. Araştırmada veri toplama metodu olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinde” kullanışlı bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz metodundan yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde değerlendirme yaparken daha önceden belirlenen temalara göre yorumlama yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu araştırmadaki formlarda yer alan soruların her biri tema alanı olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin oluşturulması aşamasında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı’nda okutulan beşinci ve altıncı sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki (Çapraz Baran ve Diren, 2019; Demirel, 2019) bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikler incelenmiştir. Etkinliklerde kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemler bu vasıta ile belirlenmiştir. Bu durum araştırma formlarında kullanılan soruların oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırma ölçeği 3 Türkçe öğretmenine gönderilerek görüşleri alınmış ve onlardan derslerdeki uygulamalarına göre ölçeği değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerin ulaşılmak istenen bilgiler yönünden uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sırasında öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların oranları aritmetik ortalama değer üzerinden hesaplanarak yorumlanmıştır. Bu aşamada maddelere verilen cevapların en yüksek frekans ve yüzdelik dilimleri değerlendirilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri yönünden öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar bağımsız örneklemeler T-testi ile ölçülmüş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Bu aşamada çıkan sonuçlardan %95 güven aralığında $p < 0,05$ ’ten küçük (Ak, 2010: 81) yani anlamlı farklılık oluşturan maddeler değerlendirilmiştir.

Açık uçlu soruların yer aldığı formlardan elde edilen sonuçlar doküman incelemesi yöntemi ve betimsel analiz yöntemleri vasıtasıyla yorumlanmıştır. Açık uçlu formların verileriyle anketten elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu amaçla hem daha detaylı bilgi edinilmesi hem de çıkan sonuçlar arasındaki uyumun kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Bu formların değerlendirilmesi aşamasında herhangi bir değişkenlik durumu aranmamıştır. Araştırmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilirken birden fazla alana yönelik cevapların da bulunduğu görülmüştür. Örneğin öğrenci Türkçe derslerinde öğrendiği yeni kelimeleri Fen bilimleri, Sosyal bilgiler, Matematik derslerinde kullandığını belirtmiştir. Bu sebeple öğrencinin cevabına 3 alanda da yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrenci sayısı ile verilen cevaplar doğrultusunda oluşan alanlar açısından sayısal farklılıklar oluşmuştur. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin verdikleri cevaplarda dikkat çektikleri alanlar belirlenmiştir. Öğrencilerin cevaplarında bu alanlara değinme durumları frekans (F) şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadaki değerlendirmelerde “öğrenci” ifadesi ile belirtmek istenen grup, araştırmaya katılan öğrencilerdir.

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.

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi= 13.08.2020

Belge sayı numarası= 10587341

Bulgular

Tutum ölçeğine yönelik bulgular - ortalama değerler

Araştırmada sürecinde kullanılan likert tipi tutum ölçeği vasıtasıyla elde edilen verilerden oluşturulmuş frekans ve aritmetik ortalama değerlerine ait Tablo 6 aşağıda yer almaktadır. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek frekans/yüzde ile cevap verdikleri ifadeler yorumlanmıştır.

Tablo 6.

Maddelere verilen cevapların ortalamaları

Madde	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
	K. Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		K. Katılıyorum	
1	5	5,0	5	5,0	11	11,0	39	39,0	40	40,0
2	5	5,1	7	7,1	8	8,1	38	38,4	41	41,4
3	5	5,0	9	9,0	23	23,0	30	30,0	33	33,0
4	8	8,0	7	7,0	19	19,0	31	31,0	35	35,0
5	7	7,1	6	6,1	23	23,2	26	26,3	37	37,4
6	14	14,0	12	12,0	16	16,0	34	34,0	24	24,0
7	19	19,0	14	14,0	21	21,0	22	22,0	24	24,0
8	13	13,1	12	12,1	17	17,2	24	24,2	33	33,3
9	23	23,0	18	18,0	12	12,0	18	18,0	29	29,0
10	23	23,0	18	18,0	26	26,0	16	16,0	17	17,0
11	24	24,5	28	28,6	15	15,3	11	11,2	20	20,4
12	25	25,3	21	21,2	12	12,1	14	14,1	27	27,3
13	16	16,0	14	14,0	19	19,0	29	29,0	22	22,0
14	7	7,0	10	10,0	17	17,0	29	29,0	37	37,0
15	7	7,0	3	3,0	19	19,0	32	32,0	39	39,0
16	10	10,0	2	2,0	5	5,0	26	26,0	57	57,0
17	6	6,0	12	12,0	12	12,0	43	43,0	27	27,0
18	5	5,0	11	11,0	17	17,0	31	31,0	36	36,0
19	5	5,0	9	9,0	28	28,0	24	24,0	34	34,0
20	11	11,0	17	17,0	20	20,0	32	32,0	20	20,0

Araştırmada kullanılan ölçeğin ilk maddesi olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerde, kelimenin sözlükteki açıklamasıyla eşleştirme yaptığımızda daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 5'i kesinlikle katılmıyorum, % 5'i katılmıyorum, % 11'i kararsızım, % 39'u katılıyorum ve % 40'ı tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 79) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde eşleştirme etkinliklerini olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir.

İkinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerde, kelimenin sözlükteki açıklaması verilip cevabını bulmada aradığımızda daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 5,1'i kesinlikle katılmıyorum, % 7,1'i katılmıyorum, % 8,1'i kararsızım, % 38,4'ü katılıyorum ve % 41,4'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 79,8) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde bulmaca türünden etkinlikleri olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir.

Üçüncü madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulduğumda daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde

öğrencilerin % 5'i kesinlikle katılmıyorum, % 9'u katılmıyorum, % 23'ü kararsızım, % 30'u katılıyorum ve % 33'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 63) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde sözlük kullanımına yönelik etkinlikleri olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir.

Dördüncü madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri, metinde buldukları yerdeki anlamlarını tahmin edip daha sonra da tahminimin doğruluğunu sözlükte kontrol ettiğimde daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 8'i kesinlikle katılmıyorum, % 7'si katılmıyorum, % 19'u kararsızım, % 31'i katılıyorum ve % 35'i tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin genelinin (% 66) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde tahminlerin sözlükten kontrol edilmesine yönelik etkinlikleri olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir.

Beşinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri öğretmene sorup cevap aldığımda daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 7,1'i kesinlikle katılmıyorum, % 6,1'i katılmıyorum, % 23,2'si kararsızım, % 26,3'ü katılıyorum ve % 37,4'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin genelinin (% 63,7) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde cevapların öğretmene sorulması şeklindeki uygulamaları olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir.

Altıncı madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili konuşma yaptığım zaman daha iyi öğreniyorum" ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 14'ü kesinlikle katılmıyorum, % 12'si katılmıyorum, % 16'sı kararsızım, % 34'ü katılıyorum ve % 24'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 58) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kelimelerin konuşma etkinlikleri sırasında kullanılması şeklindeki uygulamaları olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir. Ancak burada olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranının da (kesinlikle katılmıyorum + katılmıyorum:% 26) dikkate değer olduğu görülmektedir.

Yedinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili yazı yazdığımda (kompozisyon, şiir vb.) daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 19'u kesinlikle katılmıyorum, % 14'ü katılmıyorum, % 21'i kararsızım, % 22'si katılıyorum ve % 24'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin arasında bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kelimelerin yazma etkinlikleri sırasında kullanılması şeklindeki uygulamaları olumlu olarak değerlendirenlerin sayısının diğer gruba göre fazla olduğu görülmektedir. Ancak burada olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranının da (kesinlikle katılmıyorum + katılmıyorum:% 33) dikkate değer olduğu görülmektedir.

Sekizinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili drama, canlandırma gibi oyunlar oynadığımızda daha iyi öğreniyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 13,1'i kesinlikle katılmıyorum, % 12,1'i katılmıyorum, % 17,2'si kararsızım, % 24,2'si katılıyorum ve % 33,3'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 57,5) bilinmeyen kelimelerin öğretiminde oyunlaştırmanın kullanıldığı uygulamaları olumlu olarak değerlendirdikleri söylenilebilir.

Dokuzuncu madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri ve açıklamalarını kaydettiğim bir sözlüğüm vardır." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 23'ü kesinlikle katılmıyorum, % 18'i katılmıyorum, % 12'si kararsızım, % 18'i katılıyorum ve % 29'u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrenciler arasında yeni öğrenilen kelimelerin kaydedildiği sözlüğü olanların oranı (% 47) daha yüksek olmakla birlikte, sözlüğü olmayan öğrencilerin oranı (% 41) da dikkate değerdir.

Onuncu madde olan "Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim bütün kelimeleri kaydederim." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 23'ü kesinlikle katılmıyorum, % 18'i katılmıyorum, % 26'sı kararsızım, % 16'sı katılıyorum ve % 17'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Dokuzuncu madde ile bağlantılı olan bu maddede öğrencilerin sözlüklerine kelimeleri kaydederken hangi yöntemleri tercih ettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrenciler arasında yeni öğrendiği bütün kelimeleri sözlüğe kaydetmeyenlerin oranının (% 41), kaydedenlere (% 33) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

On birinci madde olan "Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim kelimelerden ilgimi çekenleri kaydederim." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 24,5'i kesinlikle katılmıyorum, % 28,6'sı katılmıyorum, % 15,3'ü kararsızım, % 11,2'si katılıyorum ve % 20,4'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Yeni öğrenilen kelimelerin sözlüğe kaydedilme yöntemine yönelik olan bu ifadeye öğrencilerin çoğunluğunun (% 53,1) katılmadıkları görülmektedir.

On ikinci madde olan "Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim kelimelerden ileride faydalanacağımı düşündüklerimi kaydederim." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 25,3'ü kesinlikle katılmıyorum, % 21,2'si katılmıyorum, % 12,1'i kararsızım, % 14,1'i katılıyorum ve % 27,3'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre katılmayanların oranının (% 46,5), katılanların oranından (% 41,4) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda yeni öğrenilen kelimelerin sözlüğe kaydedilmesi aşamasında, kelimenin ilgi çekicilik, ileride kullanabilme özelliklerinden ziyade başka etkenlerin daha baskın olduğu söylenebilir. Bu etkenlerin öğretmenin yönlendirmeleri, etkinlikteki yönergeler vb. şeklinde olduğu düşünülmektedir.

On üçüncü madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimelerle daha önce de karşılaşmıştım. Ancak bu kelimelerin manalarını bilmiyordum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 16'sı kesinlikle katılmıyorum, % 14'ü katılmıyorum, % 19'u kararsızım, % 29'u katılıyorum ve % 22'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre yeni öğrenilen kelimelerle daha önce karşılaşma ve manalarının bilinmesi ifadesine olumlu görüş bildirenlerin oranının (% 51) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

On dördüncü madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimelerle diğer derslerde de (matematik, müzik, sosyal bilgiler vb.) karşılaşırım." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 7'si kesinlikle katılmıyorum, % 10'u katılmıyorum, % 17'si kararsızım, % 29'u katılıyorum ve % 37'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 66) yeni öğrenilen kelimelerle diğer derslerde karşılaştıklarını belirttikleri görülmektedir.

On beşinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeleri diğer derslerde (matematik, müzik, sosyal bilgiler vb.) de kullanırım." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 7'si kesinlikle katılmıyorum, % 3'ü katılmıyorum, % 19'u kararsızım, % 32'si katılıyorum ve % 39'u tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 71) yeni öğrenilen kelimeleri diğer derslerde kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. On dördüncü madde ile on beşinci madde arasında sayısal yönden yakınlığın, öğrencilerin verdikleri cevapların güvenilirliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu duruma ek olarak on beşinci maddedeki sonuçlarla (% 71) açık uçlu görüşme formunda bulunan ikinci soruya verilen cevaplar (% 75) arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

On altıncı madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerin benim sözcük hazinemizin gelişmesine katkısının olduğunu düşünüyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 10'u kesinlikle katılmıyorum, % 2'si katılmıyorum, % 5'i kararsızım, % 26'sı katılıyorum ve % 57'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 83) yeni öğrenilen kelimelerin sözcük hazinelerinin gelişmesine katkısının olduğunu düşündükleri görülmektedir.

On yedinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeler Türkçe dersindeki diğer metinlerde de yer alır." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 6'sı kesinlikle katılmıyorum, % 12'si katılmıyorum, % 12'si kararsızım, % 43'ü katılıyorum ve % 27'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 70) yeni öğrendikleri kelimelerle Türkçe dersindeki diğer metinlerde de karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum sözcük hazinesinin geliştirilmesinde, yeni öğrenilen kelimelerle sıklıkla karşılaştırma tekniğinin ders kitaplarında tercih edildiğini göstermektedir.

On sekizinci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimelerle günlük yaşantımda (büyüklerin konuşmalarında, gazete ve dergilerde, TV'de, İnternette vb.) karşılaşırım." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 5'i kesinlikle katılmıyorum, % 11'i katılmıyorum, % 17'si kararsızım, % 31'i katılıyorum ve % 36'sı tamamen

katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 67) yeni öğrendiği kelimelerle günlük yaşantılarında karşılaştıkları görülmektedir.

On dokuzuncu madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeleri günlük yaşantımda genellikle ben de kullanmaya çalışırım." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 5'i kesinlikle katılmıyorum, % 9'u katılmıyorum, % 28'i kararsızım, % 24'ü katılıyorum ve % 34'ü tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 58) yeni öğrendiği kelimeleri günlük yaşantılarında kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin % 14'ü ise bu ifadeye katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorudaki yüksek orana kıyasla görüşme formunda yer alan benzer nitelikteki üçüncü soruda, öğrencilerin tamamının yeni öğrendikleri kelimeleri günlük yaşantılarında kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Yirminci madde olan "Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinlerdeki bilinmeyen kelimelere yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum." ifadesi incelendiğinde öğrencilerin % 11'i kesinlikle katılmıyorum, % 17'si katılmıyorum, % 20'si kararsızım, % 32'si katılıyorum ve % 20'si tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 52) ders kitaplarındaki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikleri yeterli buldukları tespit edilmiştir. Bütün bu sonuçlar bilinmeyen kelimelerin öğretiminde çeşitliliğin sağlanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Tutum ölçeğine yönelik bulgular – sınıf değişkeni

Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf değişkeni yönünden analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda oluşan veriler Tablo 7'de bulunmaktadır. Analiz sırasında sınıflar arasında anlamlı farklılık ($p < 0,05$) oluşan maddeler değerlendirilmiştir.

Tablo 7.

Grup istatistikleri (Sınıf)

	Sınıf	Sayı	Ort.	Sig. (2-tailed)
Soru 1	6	52	4,0769	,724
	7	48	4,0000	
Soru 2	6	51	3,9216	,277
	7	48	4,1667	
Soru 3	6	52	3,7308	,725
	7	48	3,8125	
Soru 4	6	52	3,5577	,059
	7	48	4,0208	
Soru 5	6	52	3,8269	,871
	7	47	3,7872	
Soru 6	6	52	3,3077	,389
	7	48	3,5417	
Soru 7	6	52	3,1346	,744
	7	48	3,2292	
Soru 8	6	51	3,2353	,033
	7	48	3,8333	
Soru 9	6	52	3,7115	,000
	7	48	2,4792	
Soru 10	6	52	3,3462	,000
	7	48	2,3333	
Soru 11	6	50	2,9200	,230
	7	48	2,5625	
Soru 12	6	52	3,0385	,650
	7	47	2,8936	

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

Soru 13	6	52	3,2115	,661
	7	48	3,3333	
Soru 14	6	52	3,7115	,513
	7	48	3,8750	
Soru 15	6	52	3,7500	,106
	7	48	4,1250	
Soru 16	6	52	4,0385	,244
	7	48	4,3333	
Soru 17	6	52	3,5192	,059
	7	48	3,9583	
Soru 18	6	52	3,6731	,198
	7	48	3,9792	
Soru 19	6	52	3,4423	,010
	7	48	4,0417	
Soru 20	6	52	3,1154	,081
	7	48	3,5625	

Sekizinci sorudaki “Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili drama, canlandırma gibi oyunlar oynadığımızda daha iyi öğreniyorum.” ifadesi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması 3,23, yedinci sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 3,83 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değer 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre yedinci sınıf öğrencilerinin bilinmeyen kelimelerin öğretiminde oyunlaştırmanın kullanılması yöntemini altıncı sınıf öğrencilerine göre daha çok onayladıkları söylenebilir.

Dokuzuncu sorudaki “Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimeleri ve açıklamalarını kaydettiğim bir sözlüğüm vardır.” ifadesi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması 3,71, yedinci sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 2,47 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değer 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre altıncı sınıf öğrencilerinin bilinmeyen kelimelerin öğretiminde sözlük oluşturma yöntemini yedinci sınıf öğrencilerine göre daha çok kullandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Onuncu sorudaki “Bu sözlüğüme yeni öğrendiğim bütün kelimeleri kaydederim.” ifadesi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması 3,34, yedinci sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 2,33 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değer 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre altıncı sınıf öğrencilerinin yeni öğrenilen kelimelerin bütününe sözlüklerine kaydetme yönünden yedinci sınıf öğrencilerine göre ortalamalarının daha fazla olduğu söylenebilir.

On dokuzuncu sorudaki “Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeleri günlük yaşantımda genellikle ben de kullanmaya çalışırım.” ifadesi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması 3,44, yedinci sınıftaki öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 4,04 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değer 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre yedinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre yeni öğrendikleri kelimeleri günlük yaşantılarında daha fazla kullandıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Tutum ölçeğine yönelik bulgular – cinsiyet değişkeni

Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar cinsiyet değişkeni yönünden analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda oluşan veriler Tablo 8’de bulunmaktadır. Analiz sırasında öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($p < 0,05$) oluşan maddeler değerlendirilmiştir.

Tablo 8.

Grup istatistikleri (Cinsiyet)

	Sınıf	Sayı	Ort.	Sig. (2-tailed)
Soru 1	Kız	52	4,1731	,202
	Erkek	48	3,8958	
Soru 2	Kız	52	4,0385	,986
	Erkek	47	4,0426	
Soru 3	Kız	52	3,8462	,495
	Erkek	48	3,6875	
Soru 4	Kız	52	3,7885	,943
	Erkek	48	3,7708	
Soru 5	Kız	52	3,7885	,866
	Erkek	47	3,8298	
Soru 6	Kız	52	3,5000	,540
	Erkek	48	3,3333	
Soru 7	Kız	52	3,6923	,000
	Erkek	48	2,6250	
Soru 8	Kız	51	3,7843	,058
	Erkek	48	3,2500	
Soru 9	Kız	52	3,0577	,681
	Erkek	48	3,1875	
Soru 10	Kız	52	2,9808	,369
	Erkek	48	2,7292	
Soru 11	Kız	51	2,7255	,892
	Erkek	47	2,7660	
Soru 12	Kız	52	3,0385	,650
	Erkek	47	2,8936	
Soru 13	Kız	52	3,1538	,383
	Erkek	48	3,3958	
Soru 14	Kız	52	3,7885	,990
	Erkek	48	3,7917	
Soru 15	Kız	52	3,9231	,951
	Erkek	48	3,9375	
Soru 16	Kız	52	4,1538	,830
	Erkek	48	4,2083	
Soru 17	Kız	52	3,9423	,057
	Erkek	48	3,5000	
Soru 18	Kız	52	3,8846	,573
	Erkek	48	3,7500	
Soru 19	Kız	52	4,0192	,009
	Erkek	48	3,4167	
Soru 20	Kız	52	3,5769	,044
	Erkek	48	3,0625	

Yedinci sorudaki “Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz bir metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili yazı yazdığım (kompozisyon, şiir vb.) daha iyi öğreniyorum.” ifadesi incelendiğinde

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkliliğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin cevaplarının ortalaması 3,69, erkek öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 2,62 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre kız öğrencilerin yeni öğrenilen kelimelerin yazılı anlatımda kullanıldığında daha iyi öğrenildiğine yönelik cevaplarının ortalamasının, erkek öğrencilerin cevaplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

On dokuzuncu sorudaki “Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinler aracılığıyla öğrendiğim kelimeleri günlük yaşantımda genellikle ben de kullanmaya çalışırım.” ifadesi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin cevaplarının ortalaması 4,01, erkek öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 3,41 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yeni öğrenilen kelimeleri günlük yaşantılarında daha çok kullandıklarını ifade ettikleri söylenilebilir.

Yirminci sorudaki “Türkçe derslerinde okuduğumuz veya dinlediğimiz metinlerdeki bilinmeyen kelimelere yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.” ifadesi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin cevaplarının ortalaması 3,57, erkek öğrencilerin cevaplarının ortalaması ise 3,06 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi kullanılarak yoklanmıştır. Elde edilen değerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu verilere göre kız öğrencilerin ders kitaplarındaki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikleri erkek öğrencilere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Açık uçlu görüşme formlarında yer alan verilerin değerlendirilmesi

Bu araştırma sürecinde kullanılan açık uçlu görüşme formunda yer alan ilk soru “Size göre Türkçe derslerinde metinlerde yer alan bilinmeyen kelimeleri öğrenmek için en iyi yöntem ne olabilir? Açıklayınız.” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları incelendiğinde frekansı en yüksek uygulamanın “bilinmeyen kelimenin tahmin edilerek tahminlerin sözlük ile karşılaştırılması” olduğu görülmüştür (F:9). Bu durumun sebebinin ders kitaplarındaki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerin, “T.6.3.5.; T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” (MEB, 2019: 40-44) kazanımı doğrultusunda tasarlanmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ders kitaplarındaki mevcut bu yöntemi etkili buldukları söylenilebilir. Bilinmeyen kelimenin cümle içerisinde kullanılması (F:4) uygulaması ise araştırmaya katılan öğrencilerin en çok dikkat çektikleri ikinci alandır. Öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin öğretiminde dikkat çektikleri diğer alanlar ise bilinmeyen kelimelere yönelik sözlük oluşturmak (F:3), tekrar etmek (F:1), eşleştirme yapmak (F:1), öğretmene sormak (F:1) ve etkinlik temelli ders işlemek (F:1) şeklindedir.

Görüşme formunda yer alan ikinci soru “Türkçe derslerinde okuduğunuz veya dinlediğiniz metinler aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeleri diğer derslerinizde de kullandınız mı? Cevabınız evet ise hangi dersler olduğunu açıklayınız?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları incelendiğinde 15 (% 75) öğrencinin yeni öğrendiği kelimeleri diğer derslerde kullandıkları, 5 (% 25) öğrencinin ise kullanmadıkları yönünde cevap verdikleri görülmüştür. Cevaplar incelendiğinde yeni öğrenilen kelimelerin kullanımı açısından en çok değinilen ders “sosyal bilgilerdir” (F:12). “Fen bilgisi” ve “hepsi” ise cevaplar incelendiğinde en çok değinilen ikinci alanlardır (F:4). İki öğrencinin ise yeni öğrendikleri kelimeleri matematik dersinde kullandıklarını belirttikleri görülmüştür (F:2).

Görüşme formunda yer alan üçüncü soru “Türkçe derslerinde okuduğunuz veya dinlediğiniz metinler aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeler günlük yaşantınızda size katkı sağladı mı? Açıklayınız.” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının olumlu yönde cevap verdikleri görülmüştür (F:20). Bu soruda en çok değinilen alan “günlük hayatta kendini ifade etmeye katkı sağlamasıdır” (F:15). “Kitap okurken yardımcı olması” ve “sınavda yardımcı olması” ise birer öğrenci tarafından belirtilmiştir (F:1). 3 öğrenci ise sadece “evet” şeklinde cevap vermiştir. Bu durum özellikle bilinmeyen kelimelerin

öğretiminde günlük yaşamla bağ kurulması gerekliliği ve kendini ifade etmedeki niteliğini göstermesi açısından önemlidir.

Görüşme formunda yer alan son soru “Türkçe derslerinde iyi öğrendiğinizi düşündüğünüz kelimelerle ilgili derslerde hangi türden etkinlikleri yaptığınızı hatırlıyorsanız açıklayınız.” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları incelendiğinde “bilinmeyen kelimenin tahmin edilerek tahminlerin sözlük ile karşılaştırılması” en çok değinilen etkinliktir (F:7). Bu durum birinci sorudaki sonuçları destekler niteliktedir. Bilinmeyen kelimelere yönelik diğer etkinlikler ise “bulmaca çözme” (F:3), “cümle içinde kullanma” (F:3), “eşleştirme yapma” (F:2), “oyunlaştırma” (F:1), “sözlük oluşturma” (F:1), “diğer derslerde kullanılma durumu” (F:1) şeklindedir. 2 öğrencinin ise bu soruya “hatırlamıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sürecinde uygulanan likert tipi tutum ölçeği ve açık uçlu görüşme formlarından elde edilen veriler vasıtasıyla ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Ortaokul öğrencilerine yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genelinin bilinmeyen kelimelerin öğretimi süreçlerinde eşleştirme, bulmaca türünden etkinlikler vasıtasıyla daha iyi öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

- Öğrencilerin çoğunluğunun bilinmeyen kelimelerin öğretimi süreçlerinde sözlük kullanımı, tahminlerin sözlükten kontrol edilmesi, kelimenin manasının öğretmene sorulması, oyunlaştırma ile öğretme gibi uygulamaları destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ek olarak yedinci sınıf öğrencilerinin bilinmeyen kelimelerin öğretiminde oyunlaştırmanın kullanılması yöntemini altıncı sınıf öğrencilerine göre daha çok onayladıkları tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin çoğunluğunun yeni öğrenilen kelimelerin sözlü anlatım etkinliklerinde kullanıldığında daha iyi öğrendiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin arasında bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kelimelerin yazma etkinlikleri sırasında kullanılması şeklindeki uygulamaları olumlu olarak değerlendirenlerin sayısının diğer gruba göre fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuca ek olarak kız öğrencilerin yeni öğrenilen kelimelerin yazılı anlatımda kullanıldığında daha iyi öğrenildiğine yönelik cevaplarının ortalamasının, erkek öğrencilerin cevaplarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Yeni öğrenilen kelimelerin kaydedildiği sözlüğü olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin sayının birbirine yakın oranda olduğu görülmüştür. Ayrıca bu kelimelerin sözlüğe kaydedilmesi aşamasında da ilgi çekicilik, ileride kullanabilme gibi özelliklerin çok etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili maddeler sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, altıncı sınıf öğrencilerinin bilinmeyen kelimelerin öğretiminde sözlük oluşturma yöntemini yedinci sınıf öğrencilerine göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak altıncı sınıf öğrencilerinin yeni öğrenilen kelimelerin bütününe sözlüklerine kaydetme yönünden yedinci sınıf öğrencilerine göre ortalamalarının daha fazla olduğu görülmüştür.

- Öğrencilerin çoğunluğunun yeni öğrenilen kelimelerle Türkçe derslerindeki farklı metinlerde, diğer derslerde (sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik vb.), günlük yaşantılarında karşılaştıklarını ve bu kelimeleri diğer derslerde kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Açık uçlu görüşme formlarında da öğrencilerin çoğunluğunun bu yönde cevap verdikleri ve bu kelimelerle en çok sosyal bilgiler derslerinde karşılaştıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu kelimelerin sözcük hazinelerinin gelişimine katkı sağladığı ve bu kelimeleri günlük yaşantılarında da kullandıkları, öğrencilerin çoğunluğu tarafından belirtilmiştir. İlgili maddeler sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre yeni öğrendikleri kelimeleri günlük yaşantılarında daha fazla kullandıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre yeni öğrenilen kelimeleri günlük yaşantılarında daha çok kullandıklarını belirttikleri görülmüştür.

- Açık uçlu görüşme formlarına cevap veren öğrencilerin tamamının derslerde bilinmeyen kelimelere yönelik etkinliklerde öğrenilen kelimelerin günlük yaşantılarında kendilerini ifade etme becerilerine katkı sağladığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

- Öğrencilerin çoğunluğunun ders kitaplarındaki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikleri yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ek olarak kız öğrencilerin ders kitaplarındaki bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikleri erkek öğrencilere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Görüşme formlarındaki verilerden hareketle öğrencilerin çoğunluğu, bilinmeyen kelimelerin öğretiminde en etkili yöntemin “bilinmeyen kelimenin tahmin edilerek tahminlerin sözlük ile karşılaştırılması” olduğunu ifade etmiştir.

Konu alanı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde okunan metnin doğru anlaşılmasında kelime bilgisinin önemli olduğu görülmektedir. Ehri (1987: 28) çocukların ilk okuma süreçlerinde nasıl öğrendiklerinin anlaşılmasının yalnızca dil becerileri ve okul başarı açısından değil, bilgiyi işleme süreçleri açısından da önemli olduğunu belirtir. Bu durumun daha yüksek sınıf seviyelerindeki yansımalarından birinin de okuma sırasında kelimelerin anlamlarının hatırlanması olduğu söylenebilir. Çünkü okuma önemli bir anlama aracıdır. Bu süreçte doğru anlamının sağlanabilmesi için metinde yer alan kelimelerin doğru algılanması ve anlaşılması da gerekir. Bu açıdan bilinmeyen kelimelerin öğretiminde dil öğretim süreçlerinde önemli rolünün olduğu düşünülmektedir. Akyol ve Temur (2007: 197) okuma becerilerinin gelişimi ile kelime hazinesinin gelişimi arasında bağ kurar. Bu bağın “kelime hazinesinin zenginliği ile okuma başarısı arasında olumlu yönde” olduğu belirtir (Akyol ve Temur, 2007: 200). Akyol ve Temur (2007: 206) “kelime öğretiminde en etkili yolun anlamlı çalışmalar yapmak” olduğunu ifade eder ve bu türden çalışmaların öğrenciyi düşünmeye, “tecrübelerini kullanmaya” sevk ettiğini belirtir. Bu doğrultuda araştırma vasıtasıyla öğrencilerden elde edilen verilerden hareketle bilinmeyen kelimelerin öğretiminde yapılan uygulamaların olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü hem tutum ölçeği hem de açık uçlu görüşme formları vasıtasıyla araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde bilinmeyen kelimelerin öğretiminde uygulanan yöntemlerin öğrencilerin geneli tarafından olumlu olarak nitelendirildiği görülmüştür. Bu durumun derslerde ilgili kazanımlar ve ders kitaplarının da bu doğrultuda hazırlanması sonucunda öğretmenlerin uygulamaları ile bağlantısının olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin öğretim süreçlerinde etkili olduğunu bildirdikleri bilinmeyen kelimenin bağlamdan yararlanılarak tahmin edilmesi ve tahminlerin sözlük ile karşılaştırılması uygulamasının Türkçe Öğretim Programı’ndaki “T.6.3.5.; T.7.3.5.” (MEB, 2019: 40-44) nolu kazanımlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Bağlamdan yararlanarak kelime öğretimine yönelik araştırmalar bu konunun önemine değinmektedir. Nagy, Herman ve Anderson (1985: 252) kelime öğretiminde yazılı bağlamları inceledikleri araştırmalarında, sözlü bağlamlara da vurguda bulunurlar ve bunların kelime dağarcığının zenginleşmesinde önemli rolünün olduğunu aktarırlar. Na ve Nation (1985: 39) güçlü bir strateji olarak niteledikleri bağlamdan yararlanarak tahmin etme becerisinin gelişmesi durumunda öğrencilerin karşılaştıkları birçok kelimeyi yüksek oranda (% 85) tahmin edebileceklerini ifade eder.

Bu araştırmada “T.6.3.5.; T.7.3.5.” nolu kazanımlar açısından dikkat çeken bir diğer konu ise yeni öğrenilen kelimelere yönelik sözlük oluşturma etkinliğidir. Bu konuya yönelik sorulardan hareketle sözlük oluşturma etkinliğini uygulama/uygulamama açısından öğrencilerin benzer oranda cevap verdikleri görülmüştür. Ancak ilgili kazanımlarda “Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.” (MEB, 2019: 40-44) şeklindeki açıklama ile sözlük oluşturma uygulamasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla bağlantılı olarak Maden ve Demir (2019: 433) sözlük kullanma yönünden olumlu tutum kazanılması için etkinlikler tasarlanması ve öğretmenin model olması gerektiğini ifade ederler. Bu doğrultuda öğrencileri yeni öğrendikleri kelimelere yönelik sözlük oluşturmalarına teşvik etmek amaçlı öğretmenlerin çeşitli etkinlikler vasıtasıyla yönlendirmelerde bulunmaları önerilmektedir.

Türkçe Öğretim Programı’nda öğretim süreçleri vasıtasıyla öğrencilerin hayata hazırlanmaları konusuna özellikle vurgu yapılır (MEB, 2019: 3). Ana dili öğretim süreçlerinin öğrencilerin yaşantılarına çok boyutlu olarak yansması, bu sürece etkide bulunan değişkenlerin de çok boyutlu olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu durum kelime öğretim süreçlerini de içerisinde barındırır. Okur ve Dağtaş (2014: 78) Türkçe eğitiminde kelime öğretimi alanında yapılan çalışmaları inceler ve “yaş, cinsiyet, akademik başarı, yerleşke türü, elektronik ortam” gibi değişkenlerin kelime öğretimindeki rolüne yönelik araştırmaların yetersiz olduğunu, bu alanlara yönelik araştırmaların yapılması gerekliliğine dikkat çeker. Bu araştırmada bilinmeyen kelimelerin öğretim süreçlerinde sınıf ve cinsiyet

değişkenleri açısından öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler vasıtasıyla özellikle yeni öğrenilen kelimelerin günlük yaşantıda kullanılmasında yaş ve cinsiyet değişkenlerinin etkili olduğu görülmüştür. Çünkü araştırma sonuçlarına göre yeni öğrenilen kelimelerin günlük yaşantılarında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre; yedinci sınıflar ise altıncı sınıflara göre daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yeni öğrenilen kelimelerin pasif konumdan aktif konuma geçmesinde günlük yaşantıda kullanılmasının etkili rolü vardır (Göçer, 2009: 1028). Bu doğrultuda diğer öğrencilerin de kelimeleri günlük yaşantılarına aktarmalarına imkân sağlayacak etkinliklerin tasarlanmasının öğretim amaçlarına ulaşılması açısından katkısının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuca ek olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yeni öğrenilen kelimelerin yazılı anlatımda kullanıldığında daha iyi kavrandığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak Göçer (2018: 123) kelime öğretiminde, kelimelerin iyi bir şekilde kavranıp zihne kaydedilmesi gerektiğini belirtir ve bu kelimelerin de öğrencilerin kendilerini ifade etme süreçlerinde kullanmalarının önemine değinir. Bu durumun sağlanmasında da yeni öğrenilen kelimelere yönelik konuşma ve yazma etkinliklerinin etkili olacağını ifade eder (Göçer, 2018: 123). Bu doğrultuda gerekli durumlarda ek uygulamalarla öğrencilerin bu becerilerinin desteklenmesi 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 = Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi= 13.08.2020

Belge sayı numarası= 10587341

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya genel olarak 1. yazar % 60, 2. Yazar ise % 40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durumun bulunmadığı yazarlar tarafından beyan edilmektedir.

Kaynaklar

- Ak, B. (2010). Parametrik hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 73-82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H., Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 195-232). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz Aru, S. ve Ertem, İ. S. (2014). Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 575-694.
- Bademci, V. (2006). Tartışmayı sonlandırmak: Cronbach'ın Alfa Katsayısı, iki değerli (0,1) ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 438-446.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Büker, M. ve Zeytinkaya, D. (2013). Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelime öğretiminin dil edinimindeki yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 8(10), 185-191.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkiliğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

- Çapraz Baran, Ş., Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, XIV (1), 5-31.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreci – mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hsueh-chao, M. H. and Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (frayer modeli örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 755-770.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Kelime öğretim yöntemlerinin kelime hazinesinin gelişimindeki etkisinin karşılaştırılması: meta analitik bir değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 821 – 841.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *TÜBAR*, XXVII, 423-436.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 403-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kula Kartal, S. ve Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Maden, S. ve Demir, R. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya dair tespitler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 419-436.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Memiş, M. R. (2019a). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593.
- Memiş, M. R. (2019b). Yabancılarla Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300.
- Na, L. and Nation, I.S.P. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16 (1), 33-42.
- Nagy, W., Herman, P. and Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008a). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008b). Kelime öğretiminde örnekleme önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 49-58.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

Extended Abstract

Introduction

It is seen that there are two main educational processes in vocabulary teaching: mother tongue education and foreign language education. This situation may require teachers to use different methods in terms of the skills that are aimed to be acquired by students as a result of educational processes. As a matter of fact, besides measurement and evaluation, teaching methods, tools and equipment, etc. diversity in aspects is one of the main approaches of the programs (MEB, 2019: 6). In providing diversity in subjects such as teaching methods and assessment and evaluation activities, it is necessary to consider the interests, needs and readiness of the students, the characteristics of the class, and the learning outcomes of the course. In this direction, teachers have an important responsibility in terms of originality and creativity in the design of the education processes (MEB, 2019: 6).

Mother tongue teaching processes play an important role in the development of individuals' language skills as well as their academic skills. Because the skill of reading along with listening / watching is effective in individuals' perception / understanding of events and concepts. For this reason, this multidimensional structure of mother tongue education should be taken into consideration. In this respect, it can be said that the development of comprehension skills is proportional to the vocabulary of individuals. Because of this important feature of vocabulary, researchers draw attention to issues such as the necessity of a logical framework in the teaching of words and the necessity to focus on the meaning properties of words (Özbay, Melanlıoğlu, 2008a: 42).

Method

The aim of this research is to evaluate the effectiveness of the methods used in teaching unknown words in Turkish lessons. For this purpose, it was planned to determine the attitudes of middle school students towards activities related to unknown words in Turkish lessons and to receive their opinions on this issue. One of the quantitative methods, the scanning model was used in this study in which mixed method was used. The study group of this research is composed of secondary school students. The random sampling method was used in the selection of the sample in the study. The voluntary principle was taken as basis for the participation of the students in the research. By making detailed explanations about the research, it was stated in writing that the students would not participate in the study if they wanted and even if they did, they could leave the study at any time. In the research, attitude scale and standardized open-ended interview form were used. 100 students participated in the research conducted with the attitude scale and 20 students participated in the research conducted with open-ended interviews.

In the research, quantitative and qualitative research methods were used together. Likert type attitude scale was used to determine the students' attitudes towards the methods used in teaching unknown words in Turkish lessons. A total of 100 students answered the items in this scale. The data of this scale were analyzed with Spss 20 program. The answers given to the items in the scale were analyzed in terms of percentages. In addition, it was also examined whether the answers given to the questions made a difference in terms of grade level and gender. A total of 20 students answered the questions in the standardized open-ended interview form. Document analysis was used as a data collection method in the research.

Result and Discussion

According to the results of this study conducted with middle school students, it was seen that the students participating in the study generally stated that they learned better through matching and puzzle-type activities in the teaching of unknown words.

It was concluded that most of the students supported practices such as using dictionary in the teaching of unknown words, checking predictions from dictionary, asking the teacher the meaning of the word, and teaching with drama. In addition to this situation, it was determined that seventh grade students approved the method of using drama in teaching unknown words more than sixth grade students.

Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Öğrencilerin Görüşleri Vasıtasıyla Değerlendirilmesi

It was determined that the majority of the students stated that they learned better when the newly learned words were used in verbal expression activities. Among the students who participated in the study, the number of those who positively evaluated the practice of using words during writing activities in the teaching of unknown words was higher than in the other group. In addition to this result, it was observed that female students stated that newly learned words were learned better when used in written expression than male students.

It was observed that the number of students who had a dictionary in which newly learned words were recorded and those who did not were similar. In addition, it was concluded that during the recording of these words in the dictionary, features such as attract attention and future use are not very effective. When the relevant items were evaluated in terms of their grade levels, it was determined that sixth grade students used the dictionary creation method more than seventh grade students in teaching unknown words. In addition to this result, it was observed that the average of sixth grade students in terms of recording the whole of newly learned words in their dictionaries was higher than seventh grade students.

It was observed that the majority of the students stated that they encountered the newly learned words in different texts in Turkish lessons, in other lessons (social studies, science, mathematics), in their daily lives and used these words in other lessons. In open-ended interview forms, it was determined that the majority of students responded in this direction and stated that they mostly encountered these words in social studies lessons. In addition, it was stated by the majority of the students that these words contributed to the development of their vocabulary and they used these words in their daily lives. When the relevant items were evaluated in terms of their grade levels, it was determined that seventh grade students stated that they used more newly learned words in their daily lives compared to sixth graders. It was observed that female students stated that they used the newly learned words more in their daily lives than male students. It was concluded that all of the students who answered the open-ended interview forms stated that the words learned in the activities for unknown words in the lessons contribute to their ability to express themselves in their daily lives.



Ömer Seyfettin'in And Adlı Eserinde Yer Alan Şiddet Olgusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

*Faruk KAYMAN**
*Erkan AYDIN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Ömer Seyfettin'in And adlı öyküsünde yer alan şiddet olgusu hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Araştırma, Tuşba Kaymakamlık makamından araştırma izni alındıktan sonra 2021 yılı Ocak ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Van ili Tuşba ilçesine bağlı İsmail Hakkı Tonguç Ortaokulu 6-A sınıfında öğrenim gören 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında uzman görüşü alınarak geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin eserde yer alan şiddet sahnelerini beğenmedikleri, şiddet içeren bölümlerden etkilendikleri, bu bölümleri eserden çıkarmak istedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ömer Seyfettin, And, şiddet olgusu, öğrenci görüşü

Student Opinions on the Phenomenon of Violence in Ömer Seyfettin's Work titled And Abstract

The purpose of this study was to determine the opinions of middle school 6th grade students about the phenomenon of violence in Ömer Seyfettin's story titled And. The research was carried out in January 2021 after receiving permission from the Tuşba District Governorship. The sample consisted of 22 students studying in the 6-A section in the İsmail Hakkı Tonguç Secondary School in the Tuşba district of the Van province. Phenomenology, a qualitative research design, was used in the study. A semi-structured interview form, consisting of open-ended questions and developed in the light of expert opinion, was used for data collection. Content analysis was used in data analysis. The results showed that the students did not like the scenes of violence in the story, that they were affected by those scenes, and that they wanted to remove those parts from the story.

Keywords: Ömer Seyfettin, And, phenomenon of violence, student opinion

Giriş

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğun gelişimine önemli ölçüde katkı sunması, onlara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırması, ileride karşılaşmaları muhtemel olaylar ve kişiler hakkında tecrübe kazanmalarına yardımcı olması beklenmektedir. Çocuğun ilgisini, ihtiyaçlarını, bakış açısını, dil ve anlam evrenini ön planda tutan, kısacası çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelilik ilkesine uygun bir edebî eserde hangi konuların işlenmesi gerektiği hususu son yıllarda sürekli tartışılan bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

Çocuğun okuyabileceği kitaplar ve bu kitaplarda yer alan konular onun yaş grubuna göre değişebilmektedir. Bu nedenle çocuklara okutulacak veya tavsiye edilecek kitaplarda onların yaş grupları göz önünde bulundurulmalı, merak ettikleri ve ilgi duydukları dünyanın yetişkinlerin dünyasından farklı olduğu unutulmamalıdır. Neydim (2003), çocuk okura kitap seçerken “öncelikle

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van, farukkayman@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7917-7188

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Adıyaman, erkanaydin02@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6452-6058

onun yaşını, duygu dünyasını, kültürel art alanını ve birikimini, yaşam deneyimlerini, kaygılarını, korkularını, umutlarını, kafasındaki soruları ve sorunları, arayışlarını, çıkmazlarını bilmekle yükümlü” olduğumuzu ifade etmekte, belli bir yaştan sonra çocuğun da kitap seçiminde söz sahibi olması gerektiğini belirtmektedir.

Çocuk Kitaplarında Çocuğa Görelilik İlkesi

Çocuk kitaplarının çocuk gerçekliğine uygun olmasının yanı sıra çocuğa göre olması da önem taşımaktadır. Bu kitapların; çocuğun hayal dünyasına seslenmesi, dil ve anlatım bakımından onun anlayabileceği ve zevk alabileceği bir düzeyde olması, sevebileceği ve ilgi duyabileceği konulara yer vermesi, onu duygu ve düşünce yönünden beslemesi, kurgusu ve olay örgüsünün karmaşık olmaması, çocuğun dikkatini dağıtacak ayrıntılardan uzak olması (Yurttaş, 1997) beklenmektedir. Bir çocuk kitabının çocuğa göre olabilmesi için çocuk duyarlılığını başarıyla yansıtabilmesi ve çocuk kalbinin duyarlılıklarıyla bütünleşmesi (Şirin, 1998) gerekmektedir.

Çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesine uygunluğu; o kitapların biçimsel, eğitsel ve içerik özelliklerine bakılarak değerlendirilmektedir. Bir çocuk kitabı biçimsel açıdan değerlendirilirken o kitabın kapağı, boyutu, ciltleme şekli, sayfa düzeni, kâğıt türü, harf karakteri ve büyüklüğü ve kitapta kullanılan resimler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu özellikler çocuğun kitaplara karşı ilgi duyabilmesi ve kitaplarla sağlam bir ilişki kurabilmesi bakımından oldukça önemlidir (Çer, 2014). Bu bakımdan çocuk kitaplarının tasarımı, çocukları okumaya isteklendirecek bir anlayışla yapılmalıdır (Sever, 2008). Çocuk kitaplarının eğitsel açıdan da çeşitli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu kitaplarda çocuk özne konumunda olmalı (Şirin, 2007); öğüt verici, öğretici bir anlayışın; korku, kaygı ve şiddetin; ideolojik ve aşırı duygusal söylemlerin; tek ve değişmez doğruların yer almaması gerekmektedir. Aksi hâlde çocuk kitapları, çocukta duygusal örselenmelere yol açabilir; korku, kaygı ve şiddetten kaynaklanan ruhsal tahribat oluşturabilir; onu, şiddeti olumlayan, hayata değişmez doğrularla bakan, eleştirel ve yaratıcı düşünceden yoksun biri hâline getirebilir (Dilidüzgün, 2003; Sever, 2008; Uçan, 2005; Köksal, 1997).

Çocuk kitaplarının biçimsel ve eğitsel özelliklerinin yanında içerik özellikleri bakımından da başarılı olması gerekmektedir. Bir çocuk kitabı, biçimsel açıdan ne kadar başarılı olursa olsun içerik bakımından yetersiz veya başarısızsa bu eserin çocuklara faydalı olması beklenemez (Oğuzkan, 2006). Çocuk kitaplarının içerik özellikleri içinde konu önemli bir yer tutmaktadır. Bu kitaplarda işlenmesi gereken konuların neler olabileceği hususunda iki farklı görüşün olduğunu söylemek mümkündür (Yılmaz ve Yakar, 2018). İlki bu kitaplarda sevgi, mutluluk, iyilik, yardımseverlik gibi hayatın olumlu yönlerinin konu edinilmesi gerektiğini savunan görüştür (Yalçın ve Aytaş 2008; Öztürk ve Giren 2016). Bu görüşü savunanlara göre çocuğun ruh sağlığını olumsuz etkileyecek, hayatın olumsuz taraflarını gösteren şiddet, ölüm, akran zorbalığı, engellilik, ayrılık gibi travmatik konuların çocuk kitaplarında yer bulması doğru değildir ve bu konular aşamalı bir şekilde ileriki yaşlarda okurlara sunulmalıdır. Diğer görüşte olanlar ise çocuğun günlük hayatta karşılaşabileceği her hadisenin veya durumun çocuk kitaplarının konusu olabileceğini savunmaktadırlar (Firat ve Çeker 2016; Moustakis, 1982). Bu görüşte olanlar konudan ziyade konunun çocuğa sunulmuş şeklinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Günümüzde çocuğun birçok toplumsal sorunla karşılaştığını ifade eden Dilidüzgün (1996: 64), çocukların bu sorunlardan etkilendiğini, bu sorunlara şahit olduğunu belirttiikten sonra bu durumun çocuk edebiyatında bu tür sorunlara yer vermeyi zorunlu kıldığını söylemiştir. Öte taraftan kendi sorunlarına ve içinde bulunduğu dünyaya yakın bir dünyayı çocuk kitaplarında bulmanın çocuklar için hazır bir reçete anlamı taşımadığını söyleyen Dilidüzgün’e göre önemli olan, okurun bilinçlenmesi ve benzer gerçeklerin farklı bir dille ona sunulmuş olmasıdır (s. 97). Böylelikle çocuk okur, bu eserler vasıtasıyla deneyim kazanacak ve karşılaşabileceği muhtemel sorunlar karşısında sağlıklı bir ruh hâli edinebilecektir.

Çocuk Kitaplarında Şiddet Teması

Hem yerli hem de yabancı literatür incelendiğinde, çocuk kitaplarında yer alan ve üzerinde tartışılan konulardan biri de şiddettir. Yukarıda bahsi geçen travmatik konularda ortaya çıkan iki görüşün şiddet konusunda da geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Birinci görüşü savunanlar bu

eserlerde hiçbir şiddet ögesinin olmaması gerektiğini düşünmekte ve şiddet içeren ifadeleri çocuk okur için risk olarak değerlendirmektedirler (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009; Öztürk ve Giren, 2016; Yalçın ve Aytaş, 2008). Diğer görüşe göre ise çocuk okurun ruh sağlığını gözetmek ve konunun sunuluş şekline dikkat etmek kaydıyla diğer travmatik konular gibi şiddet olgusu da çocuk kitaplarında yer alabilir. Zira çocuk neredeyse her gün bizzat veya kitle iletişim araçları vasıtasıyla şiddete şahit olmakta ve bu olguyu hayatın bir gerçeği olarak yaşamaktadır. Bu görüşü savunanlar şiddet olgusunun görmezden gelinmesini ve bu olguya çocuk kitaplarında yer verilmemesini doğru bulmamaktadırlar (Erdal, 2009; Fırat ve Çeker, 2016; Moustakis, 1982; Nimon, 1993; Yılmaz, 2016). Hayatın içinde var olan şiddetin çocuk kitaplarında yer alabileceğini ifade eden Sever (2008: 118), önemli olanın çocuğun bu kitaplar vasıtasıyla şiddetle nasıl baş edilmesi gerektiğini algılamasıdır. Şiddetin bu eserlerdeki sunuluş şekli üzerinde duran Sever (2002: 36), çocuğu duygusal örselenmelerden korumak için eserde kahramanın amacına şiddet kullanarak ulaşmaması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre bu eserlerde şiddet olumlanmamalı ve çocuk okura bir çözüm yolu olarak sunulmamalıdır.

Türk edebiyat tarihinde önemli bir yere sahip olan Ömer Seyfettin'in yaşadığı dönemin koşulları gereği öykülerinde şiddete çokça yer verdiği görülmektedir. Çocuklar için yazmamasına rağmen eserleri çocuk okurlar tarafından sıkça okunan (Fırat, 2014; İsen-Durmuş, 2011; Tosunoğlu, Haktanır, Çocuk ve Gök, 2008), öğretmenler tarafından en çok bilinen ve öğrencilere tavsiye edilen yazarların başında gelen (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009) Ömer Seyfettin'in şiddet içeren eserleri çok sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir (Akkaya, 2003; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2017; Bölükbaş, 2003; Cengiz, 2011; Turan, 2006). Bu çalışmaların büyük bir kısmında şiddet içeren eserler çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında ele alınmış, çocuğa uygun olup olmadığı üzerinde çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Yapılan bu çalışmaların yanında konunun öznesi olan çocukların verimli bir okuma gerçekleştirmelerini sağlamak ve ruhsal tahribat yaşamalarını önlemek için uygulamalı çalışmalar yaparak bahsi geçen eserlerde yer alan şiddet olgusu hakkında neler düşündüklerini tespit etmek büyük önem taşımaktadır. Kayman (2020), Ömer Seyfettin'in şiddet içeren eserleri üzerine uygulamalı bir çalışma yapmış, bu eserler hakkında çocuk okurların tepkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan bu uygulamalı çalışmada And adlı eserin yer almadığı görülmüştür. And adlı eser ile ilgili uygulamalı bir çalışmanın yapılmaması ve eserde şiddet sahnelerine yer verilmesi bu çalışmada bu eserin tercih edilmesine neden olmuştur. Eser, öğrenciler tarafından okunduktan sonra şiddet sahneleri hakkında neler düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuk okurun şiddet olgusu hakkındaki düşüncelerinin ortaya konulmasının; çocuk edebiyatı yazarlarına, anne babalara, öğretmenlere ve eğitimin tüm paydaşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Ömer Seyfettin'in "And" adlı öyküsünde şiddet içeren bölümler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, "Ortaokul 6. sınıf öğrencileri, Ömer Seyfettin'in And adlı öyküsünde yer alan şiddet sahneleri hakkında neler düşünmektedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel olarak desenlemiştir. "Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Aynı zamanda araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen, bir olguyla ilgili bireylerin deneyimlerinin betimlendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Araştırmada bu desenin kullanılma nedeni, öğrencilerin okuduklarından yola çıkılarak deneyimleriyle bir olguyu betimlemelerini sağlamaktır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ili Tuşba ilçesine bağlı İsmail Hakkı Tonguç Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 6. sınıflardan 10 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci katılmıştır. Araştırmada; buldukları yaş düzeyi itibarıyla hassas bir dönemde olmaları nedeniyle amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak 6. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Zira Yavuzer (1987: 116), araştırma grubundaki öğrencilerin de içinde bulunduğu son çocukluk dönemindeki çocuklar için şunları ifade etmektedir: “Son çocukluk döneminde, aşırı duyarlılığın yanında görülen bir diğer özellik de kolay etkilenmedir. Bu dönemdeki çocuklar, kendi arzularının diğer çocukların doğrultusunda olduğu inancındadırlar. Bu da onların gruba kabul edilmelerini kolaylaştırır. Yaşam süreci içinde, belki de hiçbir dönemde rastlanamayacak düzeydeki kolay etkilenme bu evrede görülür.” Amaçlı örneklem seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, çalışmanın amacına uygun bir şekilde bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2016). Yol, maliyet ve zaman gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmuş ve kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılarak İsmail Hakkı Tonguç Ortaokulu uygulama okulu olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Uygulama sonrasında öğrencilerin görüşlerini tespit etmek için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, görüşme formunda yer alan soruların amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde sorulara son hali verilmiş ve çalışmada kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere adları, soyadları, sınıfları ve cinsiyetleri gibi kişisel bilgileri sorulmuştur. İkinci bölümde ise; öğrencilerin eseri beğenip beğenmedikleri, kitapta dikkatlerini en çok çeken şeyin ne olduğu, eserde değiştirmek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığı, kitapta çocukların kan kardeş olma biçimleriyle ilgili ne düşündükleri, kitaptaki kahramanlardan biri olan Mıstık'ın ölüm şekli hakkındaki düşünceleri, köpeğin kovalanması ve dövülmesi hakkındaki görüşleri, kitabın kapağında yer alan resmi nasıl yorumladıkları ile ilgili 7 açık uçlu soru bulunmaktadır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Uygulama, uzaktan eğitim sürecinde bulunan 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere, Türkçe Öğretmenleri ve velileriyle iletişim halinde Ömer Seyfettin'in And adlı eseri okutulmuştur. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin yazılı ifadelerinden elde edilen veriler incelenerek anlaşılmayan veya kapalı kalan bölümler, araştırmacı tarafından öğrenci velisi aranarak öğrenciye sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verileri analiz etmek amacıyla nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sistematik yinelenen bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk, vd. 2016: 240). İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar aracılığıyla elde edilen nitel veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da öğrencilerin görüşleri incelenmiş, kodlanmış, bu kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Oluşan kategoriler çeşitli temalar altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, öğrencilerin görüşleri listelenerek iki kodlayıcı tarafından kodlar çıkarılmış ve buna bağlı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kategoriler tablo haline getirilmiş ve elde edilen verilerle bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak kodlayıcılar arası

güvenirlilik katsayısı birinci soruda %94, ikinci soruda %89, üçüncü soruda %92, dördüncü soruda 92, beşinci soruda %90, altıncı soruda %92, yedinci soruda %94 olarak 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada öğrenci velilerinden izin alınmış, onlara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van ili Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi= 06/01/2021

Belge sayı numarası= 18856386

Bulgular

Ömer Seyfettin'in “And” adlı eserindeki şiddet olgusuna yönelik öğrencilere çeşitli sorular sorulmuş ve öğrencilerin eserde geçen olaylar hakkında şiddetle alakalı düşünceleri analiz edilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle öğrencilere eseri beğenip beğenmedikleri ve bunun nedeni hakkında sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarından hareketle kategoriler oluşturulmuş ve Tablo 1'e yansıtılmıştır.

Tablo 1.

Öğrencilerin “And” adlı eseri beğenme durumlarıyla ilgili görüşleri

Öğrenci Görüşleri		f	%
Beğendim	Mutlaka okunmalı	5	9,80
	Güzel	3	5,88
	Okunabilir	2	3,92
Beğenmedim	Okunmamalı	13	25,49
	Güzel değil	9	17,65
	Kötü	8	15,69
	Korkunç	6	11,76
	Acıklı	5	9,80
Toplam		51	100

Tablo 1 incelendiğinde, sorulan sorulardan “beğendim” ve “beğenmedim” şeklinde iki kategorinin oluştuğu görülmektedir. Beğendim kategorisine yönelik *mutlaka okunmalı* (%9,80), *güzel* (%5,88), *okunabilir* (%3,92) şeklinde alt kategoriler elde edilmiştir. Beğenmedim kategorisine yönelik ise *okunmamalı* (%25,49), *güzel değil* (%17,65), *kötü* (%15,69), *korkunç* (%11,76), *acıklı* (%9,80) şeklinde beş alt kategori elde edilmiştir. Toplam dağılıma bakıldığında, “beğendim” diyen öğrencilerin oranı %19,61; beğenmedim diyen öğrencilerin oranı ise %80,39 olarak tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun eseri beğenmemiş olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin cevapları şöyledir:

Beğenmedim, tavsiye etmem. Bazı korkunç şeyler var (Ö16).

Kitap güzel değildi. Sonu kötüydü bence okunmamalı çünkü sonu saçma geldi bana (Ö18).

Bence güzel değildi ben beğenmedim başkalarının okumasını istemiyorum çünkü içinde bazı korkutucu şeyler var (Ö15).

Kitap fazla kötü ve acıklı bir hikâyeydi. Okunmasını tavsiye etmem (Ö8).

Kitap bence çok güzel, ben çok beğendim. Bence başkaları da okumalı. Ben çok beğendim, eminim ki başkaları da sever. (Ö20).

Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak şu sonuçlar çıkarılabilir. Öğrenciler, kitabı kötü ve korkunç buldukları için kitabın başkaları tarafından okunmasını istememektedirler. Öğrencilerin kitapla

ilgili olumsuz görüşlerinin sebebinin kitapta geçen olayların öğrencileri kötü etkilemiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eser, öğrencilerde olumsuz hisler uyandırdığı için onların *okunmamalı, korkunç, acıklı* gibi ifadeler kullanmalarına neden olmuştur. Çok az öğrencinin ise kitabı beğendiği, bundan dolayı da başkalarının okuması için tavsiye ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin eser hakkındaki şiddet algısını belirlemek ve daha çok hangi olaylardan etkilendiklerini belirlemek amacıyla “Kitapta dikkatinizi çeken olay nedir? Niçin?” soruları sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin “And” adlı eserde dikkatlerini çeken durumlara ilişkin görüşleri

Öğrenci görüşleri	f	%
Kan içme	14	29,79
Mıstık'ın ölümü	11	23,40
Kolunu kesme	10	21,28
Hayati tehlike	5	10,64
Köpeğin önüne atlama	3	6,38
Ant içme	2	4,26
Köpeğin dövülmesi	2	4,26
Toplam	52	100

Tablo 2’de, öğrencilerin en çok dikkatlerini çeken olayın ne olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından hareketle; *kan içme* (%29,79), *Mıstık'ın ölümü* (%23,40), *kolunu kesme* (%21,28), *hayati tehlike* (%10,64), *köpeğin önüne atlama* (%6,38), *ant içme* (%4,26), *köpeğin dövülmesi* (%4,26) şeklinde yedi alt kategori elde edilmiştir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında onları en çok etkileyen olayların kan içme sahnesi, Mıstık'ın ölümü ve kol kesme gibi kitaptaki şiddet içeren bölümler olduğu görülmektedir. Yani öğrenciler kitabı okuduktan sonra dikkatlerini çeken yerlerin çoğunlukla şiddet içeren sahneler olması, eserin bu yaş düzeyindeki öğrencilerin psikolojik ve kişilik gelişimleri açısından sakıncalı olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Konu hakkında bazı öğrencilerin görüşleri bu bulguyu destekler niteliktedir:

En çok dikkatimi çeken olay budur. İlk önce kollarını kesip sonra kanını içmeleri (Ö5).

Onların and içmeleri, yani kan içmeleri ilk defa böyle bir şey duydum (Ö9).

Kollarını kesip kan kardeşi olmaları çünkü kollarını kesince hep kan geliyor ve canları acıyor (Ö6).

En çok dikkatimi çeken Mıstık'ın öldüğü olaydı. Çünkü o acı verici bir olaydı (Ö13).

Köpeği dövmeleri ve Mıstık'ın ant içmesi dikkatimi çekti (Ö18).

En çok dikkatimi çeken şey Mıstık'ın kendini köpeğin önüne atması (Ö22).

Dikkatimi çeken bir olay Mıstık'ın bir kişinin önüne geçiyor kendi hayatını tehlikeye atıyor (Ö8).

Öğrencilerin eserde dikkatlerini en çok çeken olaylar göz önüne alındığında, şiddet içeren olayların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin aklına direkt bu olayların gelmesi, kitabın en dikkat çeken kısımlarının şiddet içerdiği şeklinde yorumlanabilir.

Eserde öğrencilerin istemediği ve hoşlarına gitmeyen olayların ne olduğunu belirlemek için “Kitapta değiştirmek istediğiniz yer var mı? Varsa neyi değiştirmek isterdiniz?” soruları sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 3’e aktarılmıştır.

Tablo 3.

Öğrencilerin “And” adlı eserde değiştirmek istedikleri olaylara ilişkin görüşleri

Öğrenci görüşleri	f	%
Mıstık'ın ölmesi	15	31,25
Köpek saldırısı	12	25,00
Kol kesilmesi	10	20,83
Kan içilmesi	7	14,58

Kan kardeş olma	4	8,33
Toplam	48	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin eserde değiştirmek istedikleri bölümlerle ilgili beş farklı kategori oluştuğu görülmektedir. Bunlar: *Mıstık'ın ölümü* (%31,25), *köpek saldırısı* (%25,00), *kol kesilmesi* (%20,83), *kan içilmesi* (%14,58), *kan kardeş olma* (%8,33) şeklinde sıralanabilir. Elde edilen kategorilere bakıldığında, öğrencilerin eserde değiştirmek istedikleri olayların en başında olayın kahramanı Mıstık'ın ölümü yer almaktadır. Bu durumun öğrencileri fazlasıyla etkilediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu, Mıstık'ın ölümüne neden olan köpek saldırısını da değiştirmek istemektedirler. Diğer kategoriler göz önüne alındığında öğrenciler, kendilerine korkutucu gelen ve sürekli iğrendiklerini belirttikleri kol kesme, kan içme ve kan kardeş olma şekillerini değiştirme eğilimindedirler. Bu bağlamda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Mıstık'ın öldüğü yer ve köpeğin saldırmasını değiştirdim (Ö7).

Mıstık'ın bir kişiyle kan kardeşi olmasını ve Mıstık'ın ölmesini değiştirmek isterdim, kuduz köpeğin Mıstık'ın önüne atılmasını değiştirmek isterdim (Ö8).

Ben bu öyküde köpeğin Mıstık'ı ısırığı ve öldürdüğü olayı değiştirmek isterdim. Beni etkiledi (Ö13).

Bu öyküde beğenmediğim ve değiştirmek istediğim şudur: çoban köpeğinin Mıstık'a saldırdığı yeri değiştirmek isterdim (Ö4).

Kan kardeş oldukları yeri, kollarını kestikleri yeri değiştirmek isterdim. Bu bana hiç hoş gelmedi (Ö19).

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında kitapta değiştirilmek istenen yerlerin şiddet içerdiği, öğrencilerde hüznün, korku ve karamsarlık gibi olumsuz duyguları ön plana çıkardığı ve bunun sonucunda öğrencilerin bu bölümleri istemedikleri görülebilmektedir.

Eserde çocukların kan kardeşi olma şekillerinin öğrencilerde bıraktığı etkiyi anlamak için onlara "Okuduğun öyküde çocukların kan kardeşi olma şekilleri hakkındaki görüşlerin nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin verdiği cevaplar kategorilere ayrılarak Tablo 4'e yansıtılmıştır.

Tablo 4.

Öğrencilerin, eserde yer alan kan kardeşi olma olayı hakkındaki görüşleri

Öğrenci görüşleri	f	%
Kötü	14	24,56
İğrenç	13	22,81
Korkutucu	9	15,79
Saçma	8	14,04
Uygun değil	7	12,28
Acayip	6	10,53
Toplam	57	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin yukarıdaki soruya verdikleri cevaplardan yola çıkılarak altı kategori oluşturulmuştur. Bunlar; *kötü* (%24,56), *iğrenç* (%22,81), *korkutucu* (%15,79), *saçma* (%14,04), *uygun değil* (%12,28), *acayip* (%10,53) şeklinde sıralanabilir. Elde edilen verilere bakıldığında, eserde çocukların kollarını kestikten sonra birbirlerinin kanlarını içerek kan kardeşi olma şekilleri, öğrencilerde olumsuz duygular bırakmıştır. Bu bağlamda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Kötü bir şey bu. Yapmazdım çünkü çok kötü (Ö10).

Çocukların kan kardeş olmaları saçma, iğrenç ve çok kötü geldi. Ben böyle bir şey yapmazdım (Ö11).

Hiç hoşlanmadım güzel bir davranış değil iğrenç ve korkutucuydu (Ö14).

Ben öyle bir şey yapmazdım, ben ne birisinin kanını içerim ve izin vermem kanımı içsin. Ben çocukların bu davranışını hiç beğenmedim. Yaptıkları davranışlar da hiç uygun bir davranış değil (Ö3).

Ben onların kollarını kesip başka kişiyle birlikte kanlarını karıştırıp içmeleri benim hiç hoşuma gitmedi. Onların bu şekilde kan kardeş olmaları korkutucu. Ben olsam böyle bir şey yapmazdım. Başkalarının kanını içmek hiç hoşuma gitmezdi (Ö4).

Ben öyle yapmazdım. Çocukların kollarını kesmeleri de acayip geldi çünkü boş yere kol kesip kan aktırıp içiyorlar. Bana değişik geldi. (Ö6).

Eserde şiddet ve olumsuz duygular içeren yerlerin öğrencileri etkilediği görülmektedir. Özellikle öğrencilerin kendilerini kötü hissedecek kadar etkilendikleri olayların yer aldığı bölümlerin, kitap okunduktan sonra onlarda duygusal örselenmelere yol açabileceği düşünülmektedir.

Eserde Mıstık'a kuduz bir köpeğin saldırması ve bunun sonucunda Mıstık'ın ölmesinin öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiyi anlamak için "Okuduğun öyküde köpeğin Mıstık'a saldırması ve sonrasında Mıstık'ın ölmesi hakkındaki görüşlerin nelerdir? Bu bölümü okuduktan sonra neler düşündün?" sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin verdikleri cevaplar kategorilere ayrılarak Tablo 5'e yansıtılmıştır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Mıstık'ın ölüm şekliyle ilgili görüşleri

Öğrenci görüşleri	f	%
Kötü hissettim	15	34,88
Üzuldüm	11	25,58
Acı verici	7	16,28
Hoşuma gitmedi	6	13,95
Korktum	4	9,30
Toplam	48	100

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle; *kötü hissettim* (%34,88), *üzuldüm* (%25,58), *acı verici* (%16,28), *hoşuma gitmedi* (%13,95), *korktum* (%9,30) şeklinde beş kategori oluşturulmuştur. Elde edilen kategorilere bakıldığında, Mıstık'ın ölüm şeklinin öğrencilerde kötü his, üzüme, korku gibi çeşitli olumsuz duygular bıraktığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Çok ama çok kötü düşünüyorum. Bu bölümü okuduktan sonra çok kötü hissettim (Ö1).

Ben çok üzuldüm onun ölmesine, keşke Mıstık kaçıp saklansaydı ve onun ölmesini hiç istemezdim (Ö3).

Köpeğin Mıstık'ı ısırması ve daha sonra ölmesi hiç hoşuma gitmedi. Mıstık'ın çok iyi biri olduğunu düşünüyorum ben bu bölümü dinledikten sonra çok üzuldüm ve kendimi kötü hissettim (Ö5).

Acı verici bir olay olduğunu düşünüyorum. Bu bölümü dinledikten sonra kendimi kötü hissettim (Ö13).

Bence acı ama gerçek bir şey keşke Mıstık ölmeseydi (Ö20).

Eserde geçen ve öğrencileri derinden etkileyen olayların başında hiç şüphesiz Mıstık'ın ölümü ve ölüm şekli gelmektedir. Özellikle eserin sevilen kahramanı Mıstık'ın kuduz bir köpek tarafından öldürülmesini öğrenciler büyük üzüntüyle karşılamıştır. Ayrıca öğrencilerin bu ölüm şekline duydukları rahatsızlığı olumsuz duygularla ifade ettikleri görülmektedir.

Eserde Mıstık'ı öldüren köpeğin bazı adamlarca kovalanması ve dövülmesinin öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiyi anlamak için "Okuduğun öyküde iki adamın sopalarla köpeği kovalamaları ve Mıstık'ı ısırın köpeği döverek oradan uzaklaşmaları hakkında ne düşünüyorsun? Sence bu doğru mu?" sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin, köpeğin kovalanması ve dövülmesiyle ilgili görüşleri

Öğrenci görüşleri	f	%
-------------------	---	---

Ömer Seyfettin'in And Adlı Eserinde Yer Alan Şiddet Olgusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Doğru değil	16	45,71
Hayvana şiddet	9	25,71
Üzüldüm	7	20,00
İyi yaptılar	3	8,57
Toplam	35	100

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak dört farklı kategori oluşturulmuştur. Bunlar; *doğru değil* (%45,71), *hayvana şiddet* (%25,71), *üzüldüm* (%20,00), *iyi yaptılar* (%8,57), şeklinde sıralanabilir. Elde edilen kategorilere yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Hayır, böyle bir şey doğru değil, bununla ilgili çok kötü düşünüyorum. İnsan asla ama asla bir hayvana zarar vermemeli (Ö1).

İki adam köpeği kovaladıkları için köpek korkmuş ve Mıstık'ı ısırması Mıstık da ölmüş. Bence bu çok yanlış. Eğer köpek kovalanmasaydı kimseyi ısırmazdı (Ö3).

Kötü bir şey, doğru değil. Çünkü o da canlı. (Ö10).

Bu doğru değil hayvanlara şiddet uygulamamalıyız (Ö16).

Bence bu köpeğe böyle yapmamaları gerekir hiç doğru değil hayvana şiddet uyguladılar (Ö17).

Bence çok iyi bir şey yaptılar ama zamanında yetişeselerdi o zaman Mıstık ölmeyecekti Mıstık'la kan kardeşi bir kişi olacaktı (Ö8).

Yukarıdaki cevaplara bakıldığında, öğrencilerin tamamına yakını tarafından hayvanın kovalanmasının ve dövülmesinin doğru bir davranış olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmı yapılan davranışın hayvana şiddet olduğunu belirterek kitaptaki bu olaya dikkat çekmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler ise köpeğin dövülmesini doğru bulduklarını çünkü köpeğin Mıstık'ın ölmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Kitabın kapağındaki resmin öğrencilere neler hissettirdiğini belirlemek amacıyla öğrencilere "Öykünün kapağındaki resim hakkında neler düşünüyorsun? Resmi yorumlar mısın?" sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkılarak Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7.

Öğrencilerin "And" adlı kitabın kapağındaki resimle ilgili görüşleri

Öğrenci görüşleri	f	%
Korku verici	13	43,33
Beğenmedim	9	30,00
Üzücü	6	20,00
Güzel	2	6,67
Toplam	35	100

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle dört farklı kategori oluşturulduğu görülmektedir. Bunlar; *korku verici* (%43,33), *beğenmedim* (%30,00), *üzücü* (%20,00), *güzel* (%6,67) kategorileridir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Resmin kapağı korku vericiydi. Çünkü Bir tane köpek çocuğu arkadan kovalıyor. Arkadan iki adam da sopayla onu dövüyor (Ö1).

İyi çizilmiş ama kapakta adamın köpeği sopayla kovalaması çok kötü ve korkunç (Ö10).

Bence sonları anlatıyor ve ben beğenmedim güzel değildi (Ö3).

Bence biraz alakalı biraz da üzücü (Ö9).

Bence kapak çok güzel, bir çocuk kaçıyor arkasından köpek çocuğu kovalıyor, köpeğin arkasından bir adam sopayla köpeği kovalıyor (Ö16).

Yukarıdaki cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kitabın kapağındaki resim hakkındaki görüşleri de diğer temalarda olduğu gibi olumsuz duygular içermektedir. Özellikle kapak resminin şiddet ve korku içeren öğeler barındırmasının, öğrencilerin kapaktan etkilendiklerini gösteren ifadeler kullanmalarına neden olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çocuk kitaplarında yer verilen olayların, durumların, duygu ve düşüncelerin çocuğun psikolojik ve kişilik gelişimini olumlu veya olumsuz anlamda etkilediği bilinmektedir. Özellikle çocuğa okutulacak kitapların belli yaş gruplarına ayrılması ve içerikleri göz önünde bulundurularak okutulması önemlidir. Çünkü çocuğun, okuduğu kitaptan etkilenme veya çıkarımda bulunma yaşı ilk çocukluktan yetişkinliğe kadar farklılaşmaktadır. Bu nedenle çocuklara okutulacak kitaplarda şiddet, korku, ölüm, engellilik, aşırı duygusallık gibi çocuk okurda travmaya yol açabilecek konuların yoğun bir şekilde yer alması çocuğun psikolojik, kişisel, sosyal vb. birçok yönden gelişimini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, özellikle çocuklara okutulacak kitapların yaş düzeylerinin doğru belirlenmesinin öğrencilerin gelişimsel özelliği bakımından önem arz ettiği bilinmelidir.

Ömer Seyfettin'in kaleme aldığı öykülerin büyük bir kısmı yazıldığı dönemde meydana gelen olaylardan izler taşımakta, o dönemin sorunlarını yansıtmaktadır. "And" adlı eserin de toplumsal olaylardan ve dönemin şartlarından etkilenilerek yazıldığı söylenebilir.

Bu araştırmada; eserde yer alan şiddet olgusunun katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmak amacıyla öğrenci görüşleri alınmış, öyküde yer alan şiddet sahnelerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve bu sahneler hakkında neler düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından bir tanesi, öğrencilerin kitapta şiddet içeren yerlerle ilgili sürekli olarak "korkunç, üzücü, acıklı, kötü, iğrenç" gibi ifadeleri kullanmalarındadır. Bu durum kitapta geçen olayların öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu, öğrencilerin kitabı okumak istemedikleri, kitapta geçen bazı olayların onların kendilerini kötü hissetmelerine neden olduğu sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca öğrencileri etkileyen en önemli olayların "ölüm, kan, dövme, şiddet, kan kardeşliği" gibi durumlar olduğu ve bunun sonucunda öğrencilerde "korku, kötü his, acı, hüzün, beğenmeme, iğrenme, uygun görmeme" gibi duygular oluştuğu söylenebilir. Kitapta geçen olaylar hakkındaki öğrenci görüşleri göz önüne alındığında, And adlı eserin 6. sınıf seviyesindeki öğrencilere okutulmaması gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen verilerden ve yukarıda bahsi geçen sonuçlardan hareketle şunlar söylenebilir: Öğrencilerin çok büyük bir kısmının şiddet sahneleri nedeniyle öyküyü beğenmemeleri Yıldız (2009)'ın çalışmasıyla örtüşmektedir. Yıldız, *İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarına İlişkin Görüşleri* adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin çoğunluğunun şiddet içeren kitapları beğenmediklerini tespit etmiştir. Kayman (2020) da 5. Sınıf öğrencilerinin Ömer Seyfettin'in şiddet içeren eserlerine verdikleri tepkileri incelediği çalışmasında katılımcıların çoğunluğunun bu eserleri beğenmediği sonucuna ulaşmıştır. Çocuk edebiyatının en önemli amacının çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak olduğu (Sever, 2008: 19) göz önüne alınacak olursa çocukları sevdikleri ve beğendikleri eserlerle bir araya getirmek büyük önem taşımaktadır. Zira çocuklar kitaplarda kendilerinden bir şeyler bulurlarsa ve onu beğenirlerse okurlar (Bülbül, 1960).

Eserde katılımcıların en fazla dikkatlerini çeken şeyin *kolun kesilmesi, Mistik'in köpek tarafından ısırılarak ölmesi, köpeğin dövülmesi* gibi şiddet içeren vakalar olduğu görülmektedir. Zira bu yaş grubundaki (10-11 yaş) çocukların şiddet konusunda oldukça hassas bir dönemde olmaları ve şiddetten kolayca etkilenebilmeleri (Yavuzer, 1987), eseri okurken dikkatlerinin bu vakalara yönelmelerine yol açmış olabilir. Bu noktadan hareketle şiddet içeren çocuk kitapları, hitap ettiği yaş grubu göz önünde bulundurularak hazırlanmalı ve bu kitaplarda yer alan şiddetin sunuluş biçimine dikkat edilmelidir (Çiftçi, 2013; Sever, 2002: 36).

Çalışma grubundaki öğrencilerin önemli bir kısmı, kurguda değişiklik yapma tasarrufunun kendilerinde olması durumunda eserde yer alan şiddet sahnelerini değiştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Kayman (2020), yaptığı çalışmada öğrencilere okuduğu şiddet içerikli tüm eserlere öğrencilerin aynı tepkiyi verdiklerini, onların şiddet sahnelerini eserin dışına çıkarmak istediklerini tespit etmiştir. Bu durum, eserin trajik yapısından kaynaklanmış olabilir. Zira bulgular kısmında görüldüğü üzere Mistik'in köpek tarafından ısırıldıktan sonra kuduz olup ölmesi, diğer taraftan birkaç kişinin köpeği sopayla dövmesi öğrencilerin duygusal anlamda etkilenmelerine neden olmuş ve yaşanan bu trajik olaylar onların ifadelerine de yansımıştır. Bu yaş grubundaki çocukların kolay etkilenme döneminde olmaları (Yavuzer, 1987), onları şiddet içeren sahneler karşısında böyle bir düşünceye sevk etmiş görülmektedir.

Eserde yer alan kan kardeşi olmak için bilek kesme ve kan içme sahneleri öğrenciler tarafından yadırganmış ve bu durum *kötü, iğrenç, korkutucu, saçma, uygun değil* gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Eski bir Türk geleneği olan kan kardeşliği için ant içme bazı yörelerde hâlâ yetişkinler ve belli bir yaş grubundaki çocuklar arasında yapılmaya devam etmektedir (Durmuş, 2009: 106). Bu çalışmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bu durumu beğenmedikleri ve uygun bulmadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin etkilenme düzeylerini ortaya koyması ve bu yaş grubundaki çocuklara okutulacak eserlerin tespiti bakımından önemli görülmektedir.

Eserde Mıstık'ın köpek tarafından ısırıldıktan sonra kuduz olması ve ölmesi öğrencilerin üzülmelerine, kendilerini kötü hissetmelerine, korkmalarına neden olmuştur. Bütün öğrencilerin bu sahneden hoşlanmadıkları görülmektedir. Mıstık'ın köpek tarafından şiddete maruz kaldıktan sonra ısırılarak ölmesi öğrencileri etkilemiş, onları rahatsız etmiştir. Bu durumun onların benzer tepkiler vermelerine yol açtığı söylenebilir. Şiddet sonucunda meydana gelen ölümlerin travma yarattığı (Bildik, 2013) göz önüne alındığında öğrencilerin bu tepkilerini anlamak mümkün olmaktadır. Öztürk (2017) de çalışmasında, öğrencilerin şiddet sonucunda gerçekleşen ölüme benzer tepkiler verdiğini, bu tür bir ölümden hoşlanmadıklarını ortaya koymuştur. Fakat Öztürk'ün çalışmasında bu tepki daha çok öfke şeklinde ortaya çıkmıştır.

Eserde hayvanın (köpeğin) kovalandıktan sonra sopalarla dövülmesi öğrencilerin tamamına yakını tarafından doğru bulunmamıştır. Bu sonuçlar Kayman (2020)'in sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kayman, çalışmasında hayvanların şiddete maruz kaldığı esere karşı öğrencilerin çoğunluğunun şiddetten kaçış tepkisi verdiklerini, eserde yer alan bu şiddetten hoşlanmadıklarını tespit etmiştir. Çocuk eserlerinde çocuğun duygu dünyasına seslenen konular onların sağlıklı bir gelişim göstermeleri bakımından önemlidir. Bu nedenle çocukların gelişim dönemleri dikkate alınarak konu seçimi yapılmalı (Şahin ve Bayramoğlu, 2016); korku, şiddet, ölüm, engellilik gibi olguların yer aldığı eserler uygun yaş grubundaki okurlara okutulmalıdır.

And adlı öykünün kapağında yer alan resimde bir köpeğin bir çocuğu hışımla kovaladığı, çocuğun korkarak kaçtığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının bu resmi beğenmedikleri; resim hakkında *korku verici, beğenmedim, üzücü* gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Çocuk kitaplarındaki kapak resimlerinin ve iç kısımlarda yer alan resimlerin çocukların yaşına, gelişimine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir. Bunun yanında bu resimler ve kitabın içeriği çocuk okuru korkutmamalıdır (MacNaughton ve Williams, 2004). Çalışma grubundaki öğrencilerin ifadelerine bakılacak olursa kapak resmi çocuğa hitap etmemekte ve onda olumsuz duyguların oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulmalı, çocuk kitaplarında yer alan resimlerin onların hayatını etkileme gücüne sahip olduğu (Karagöz, 2018), düşünce ve davranışlarında kalıcı bir etki bırakabileceği (Şirin, 2000) unutulmamalıdır.

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. Çalışmada öğrenci velilerinden izin alınmış, onlara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van ili Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Karar tarihi= 06/01/2021

Belge sayı numarası= 18856386

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar tarafından %50, 2. yazar tarafından %50 oranında katkı sağlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akkaya, N. (2003). Ömer Seyfettin'in "Bomba" adlı öyküsündeki şiddet unsurları. *Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu* içinde (s. 47-51). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2017). Çocuk edebiyatı açısından Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde çocuğa göre olmayan unsurlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 207-223.
- Bildik, T. (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Tıp Dergisi*, 52(4).
- Bölükbaş, F. (2003). Beyaz Lale öyküsünün şiddet-çocuk psikolojisi bağlamında değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu* içinde (s. 65-70). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Bülbül, S. (1960). Çocuk ve kitap (1). *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3-4), 111-114.
- Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cengiz, G. (05-07 Ekim 2011). *Ömer Seyfettin öykülerinin çocuğa görelilik ilkesine göre incelenmesi ve bu öykülerdeki ötekileştirme ve şiddet öğelerine bakış*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(3), 510-534.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını* (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Durmuş, İ. (2009). Türk kültür çevresinde ant. *Millî Folklor*, 84, 97-106.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri ve çocuk kitapları. *Akademik Bakış*, 17, 1-18.
- Fırat, H. (2014). Ömer Seyfettin'in fıkra kaynaklı hikâyelerinde din ve ahlakî değerler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(3), 12-24.
- Fırat, H. ve Çeker, S. (2016). Çocuk kitaplarında dilin şiddet aracı olarak kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Özel Sayı*, 83-107.
- İsen-Durmuş, T. I. (2011). Klasik eserlere çocuklar nasıl yönlendirilmeli ve buna ilişkin batıdaki uygulamalardan örnekler. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 929-937.
- Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: ileti problemi (Anne Tavuk Anlatıyor serisi örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68), 1765-1787.
- Kayman, F. (2020). *Kurgusal metinlerde şiddet olgusuyla karşılaşan beşinci sınıf öğrencilerinin Ömer Seyfettin öyküleri bağlamında şiddeti algılamaları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Köksal, Ü. (1997). *Çocuk tiyatrosunun özellikleri ve tiyatro dili*. Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Ankara.
- MacNaughton, G. ve Williams, G. (2004). *Teaching young children, choices in theory and practice*. Pearson Education Australia
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Moustakis, C. (1982). A plea for heads: illustrating violence in fairy tales. *Children's Literature Association Quarterly* (7)2, 26-30.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.

- Nimon, M. (1993). Violence in children's literature today [microform] / *Maureen Nimon Distributed by ERIC Clearinghouse, [Washington, D.C.]* <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED399935>
- Ömer Seyfettin. (2014). *And*. İstanbul: Karanfil Yayınları.
- Öztürk, H. (2017). *Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2016). Okulöncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2095-2108.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 25-37.
- Sever, S. (2008), *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2095-2130.
- Şirin, M. R. (1998). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü. Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tosunoğlu, M., Haktanır, G., Çocuk, H. E. ve Gök, Z. (2008, Mart). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine göre Ömer Seyfettin*. II. Dünden Bugüne Ömer Seyfettin Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, Balıkesir.
- Turan, L. (2006). Violence and death in stories of war period writer Ömer Seyfettin, *ERIC Digest*, ED493901 p.28.
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar saf, temiz olabilmek/kalabilmek. *Hece, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ç. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 29-42.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* içinde (1. Baskı, ss. 61-108). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yurttaş, H. (1997). *Çocuk ve kitap*. Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

When works in domestic and foreign literature are examined, it becomes apparent that one of the frequently discussed topics included in children's books is violence. There are two different perspectives on the issue. Those who defend the first view think that there should be no elements of violence in children's books and consider violent expressions as a risk for child readers (Dağlıoğlu and Çamlıbel Çakmak, 2009; Öztürk and Giren, 2016; Yalçın and Aytaş, 2008). According to the other view, the phenomenon of violence may be included in children's books, like other traumatic subjects, provided the sanity of the child reader is not jeopardized because of the way violence is presented.

The purpose of this study was to determine the opinions of middle school 6th grade students about the parts of Ömer Seyfettin's story "And" which contains violence. It sought to answer the question, *What do middle school 6th grade students think about the scenes of violence in Ömer Seyfettin's story "And"?*

Method

The study is qualitative by design; it employed phenomenology. A total of 22 6th grade students, 10 girls and 12 boys, participated in the study. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used to determine the opinions of the students, and the opinions of two expert faculty members were sought to determine whether the questions in the interview form fit for the research goals. In the research, content analysis, a qualitative data analysis method, was used to analyze the data obtained through the semi-structured interview forms.

Result and Discussion

In this study, students' opinions were obtained to understand how the phenomenon of violence revealed in the scenes of violence in the story was perceived by 6th grade students. A striking finding was that the students constantly used expressions such as "terrible, sad, bad, disgusting" about the parts that contained violence in the book. This finding leads to the conclusion that the violence in the book creates a negative perception on the students towards the story, that the students did not want to read the book, and that some events in the story caused them to feel bad. In addition, the events that affected the students were *death, blood, beating, violence, and blood brotherhood*. Those events caused students to experience emotions of *fear, pain, sadness, dislike, disgust, and disapproval*. Considering the effects of the events on the students, it was concluded that the story should not be used for teaching 6th grade students. Based on the findings, it can be said that most of the students did not like the story because majority of the students did not like books that contained violence as stated by Yıldız (2009). Kayman (2020) also concluded that 5th grade students did not like the violence included in Ömer Seyfettin's works. Considering that the most important goal in having children read works of children's literature is to have students like reading and instill a sustained reading habit in them (Sever, 2008: 19), it is of great importance to introduce children to works in which they will find something from themselves so that they will like and read them (Bülbül, 1960).



Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi*

*Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ***
*Latif BEYRELI****

Öz

Çalışmanın amacı, strateji öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlarla öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Araştırmada 6. sınıf düzeyinde 2 deney ve 1 kontrol grubuyla çalışılmıştır. 1. grupta öğretmenin "rehber"; 2. grupta öğretmenin stratejileri açıklayarak "model" olduğu açık strateji öğretim yaklaşımları benimsenmiştir. Deney gruplarında strateji öğretiminde, bütüncül okuma stratejileri kullanılmıştır. Kontrol grubunda stratejiler öğretmen rehberliğinde örtük bir yaklaşımla ve birbirinden bağımsız olarak öğretilmiştir. Araştırmanın modeli kısmen karma sıralı baskın statülü tasarımıdır. Örneklem ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Deneysel süreçte 95 öğrenci, nitel süreçte 32 öğrenciyle çalışılmıştır. Uygulama 10 hafta sürmüştür. Veriler, "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)" ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Analizler SPSS 22 ve MAXQDA 12 programıyla yapılmıştır. Açık strateji öğretimi yaklaşımının ve bütüncül okuma stratejilerinin kullanıldığı, öğretmenin stratejileri açıklayarak "model" ve "rehber" olduğu deney gruplarında öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinde farklılaşma olurken; stratejilerin örtük yaklaşımla öğretmen rehberliğinde ve bağımsız olarak öğretildiği kontrol grubunda farklılaşma gerçekleşmemiştir. Nitel veriler de nicel verileri desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Açık öğretim, örtük öğretim, bilişsel farkındalık, okuma stratejileri

The Effects of Different Approaches Used in Strategy Teaching on Students' Reading Strategies Metacognitive Awareness Skills

Abstract

The purpose of the study was to determine the relationship between different approaches used in strategy teaching and students' reading strategies metacognitive awareness. Two experimental groups and a control group were used at the 6th grade level in the study. In Group 1 the teacher acted as the "guide"; in Group 2 the explicit strategy teaching approach in which the teacher explained strategy use and acted as the "model" was adopted. Holistic reading strategies were used in the experimental groups. In the control group, strategies were taught under teacher guidance using an implicit approach and independently of each other. The study employed a partially mixed sequential dominant status design. Sampling was determined by criterion sampling. 95 students participated in the experimental phase of the study and 32 students participated in the qualitative phase. The implementation lasted 10 weeks. The data were collected using the "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)" and a semi-structured interview form. SPSS v. 22 and MAXQDA 12 software were used for data analysis. In the

* Bu çalışma Funda A. İncirkuş'un, Latif Beyreli danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden (2018) elde edilen verilerden üretilmiştir.

** Öğr. Gör. Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, JSGA Fakültesi, Sosyal Bilimler Bölümü, Ankara, fundaamanvermez@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5913-122X.

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, İstanbul, beyreli@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0130-3332.

experimental groups in which the explicit strategy teaching approach and holistic reading strategies were used and teachers explained the strategies and modeled them or acted as the guide, a significant difference was observed in the students' reading strategies metacognitive awareness skills. No significant difference was observed in the control group in which strategies were taught with an implicit approach under the guidance of the teacher and independently of each other. The qualitative data also supported these quantitative findings.

Keywords: Explicit teaching, implicit teaching, metacognition, reading strategies

Giriş

Bilişsel farkındalık; kişinin kendi bilişsel süreci üzerine düşünme, analiz etme, sonuç çıkarma, öğrenme ve öğrendiklerini uygulamaya aktarabilme becerisini içerir (King, 1999'dan akt. Rahman ve Mahsur, 2011). Başka bir deyişle kişinin kendi düşünme, anlama veya öğrenme sürecinin farkında olarak bu süreci düzenlemesi anlamına gelir (Zimmerman ve Moylan, 2009).

Kuhn (2000), kişinin önceki öğrenmelerinden yola çıkarak yeni bilgiyi yapılandırma sürecinde hangi stratejilerin hangi durumlarda nasıl kullandığına ve bu süreci kontrol etmek için hangi üst düzey stratejilerin işe koşulduğuna dair bilişsel farkındalık becerisinin geliştirilmesinin hem örgün öğretim süreci hem de yaşam boyu öğrenme açısından önemli bir hedef olduğunu belirtmektedir.

OECD'nin 21. yüzyılda eğitim sisteminden beklentisi, çağın gereklerine uygun olarak kendi düşünme sürecini yönetebilen başka bir deyişle öğrenmeyi öğrenme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirebilmektir. Bunun için eğitimde uygulanması gereken dört boyutlu modelin bileşenleri: "bilgi, beceri, kişisel özellikler ile bu özellikleri dikkate alarak gerçekleşen üst bilişsel öğrenme"dir (Fadel vd., 2015).

Bilişsel farkındalık konusunda öncü çalışmaları bulunan Flavell, Green ve Flavell'e (1993) göre çoğu çocuk, dört yaş civarında kendi bilişsel sürecini açıklayabilmektedir ancak yapılan araştırmalar göstermiştir ki bunun gelişmesi ve derinleşmesi ergenlikten yetişkinliğe okul sürecinde gerçekleşmektedir. Birçok araştırmada bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmediği ve bunların, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Brown ve Pressley, 1994'ten akt. Nietfeld ve Schraw, 2002; Borkowski vd. 1987'den akt. U.S. Department of Education, 2012). Bilişsel farkındalık stratejilerinin kendiliğinden değil sınıf içinde gerçekleştirilen bilinçli uygulamalarla geliştiği araştırmalarda da ifade edilmiştir (Simpson ve Nist, 2000; Pintrich, 2002). Bu bakımdan öğretmenlerin planlı sınıf içi uygulamalarla öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Bilişsel farkındalık becerileri kişilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini planlamalarını, düzenlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayan stratejilerdir. Örgün öğrenim sürecinin büyük oranda okuma yoluyla gerçekleştiği düşünüldüğünde anlamamanın etkin bir biçimde gerçekleşebilmesi için okuma süreciyle bilişsel farkındalığı bütünleştiren bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretmenlere yol gösterici olmaktadır. Okuma sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık okuma stratejileri genel olarak: okuma amacı belirleme, önceki bilgilerden yararlanma, metinler arası ilişki kurma, metnin biçimsel özelliklerine dikkat etme, okunanlar üzerine düşünme, metinle ilgili soru sorma-cevaplama, metni anlayıp anlamadığını sorgulama, metni izleme, not alma, tekrar okuma, özetleme, bilinmeyen kelimelerin anlamını bulma, metni çeşitli yönlerden değerlendirme, öğrendiklerini transfer etme, metni anlama sürecinde kullandığı stratejilerin uygun olup olmadığını kontrol etme vb. olarak belirlenebilir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalıkla birlikte okuyucuların mevcut bilişsel bilgilerini metindeki önemli noktalarda kullanmalarına imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda bu becerileri kullanmak, okunan metnin tutarlı ve mantıklı bir şekilde yorumlanmasına katkı sağlar. Okuma stratejileri ve bilişsel farkındalık becerileri öğrenilebilir ve çok geniş bağlamda kullanılabilir olduğu için okuma öğretimi başta olmak üzere çeşitli eğitsel programların bu becerileri merkeze aldığı bilinmektedir (Van der Broek ve Kremer, 2000). Bu stratejilerin öğretilmesinde ise farklı öğretim yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir.

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini geliştirmek için genellikle "örtük (implicit)" ve "açık (explicit)" olmak üzere iki yaklaşım kullanmaktadır. Örtük yaklaşım (implicit), bütüncül okuma öğretimi programlarında benimsenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

benimsendiği örtük öğretimde öğrencilerin kavramları kendi zihinsel etkileşimleri ve eylemleriyle geliştirdiği düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler kavramları tümevarım şeklinde biçimlendiren aktif bireylerdir. Okuduklarını ve duyduklarını parçalar hâlinde değil kendi bağlamında bir bütün hâlinde ele alarak değerlendirirler ve kendileri için uygun olan öğrenme yolunu belirlerler (Schreiber, 2005). Açıklamalı (*explicitly*) strateji öğretimi ise belirli becerileri öğretmeye yönelik programlarda benimsenmiştir. Bu yaklaşım öğretime öğretilmek istenen okuma stratejisiyle ilgili açıklama yapma, model olma ve geri bildirimde bulunma fırsatı verir (Schreiber, 2005; Afflerbach vd., 2008).

Rosenshine (1987) bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesinde açık strateji öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini, bu yöntemin tüm öğrencilerin derse aktif ve başarılı bir şekilde katılımının sağlanması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Açık öğretim, akademik becerilerin öğretilmesini sağlayan yapılandırılmış, sistematik ve etkili bir öğretim yöntemidir. Açık (explicit) olarak adlandırılmasının sebebi öğretimle birlikte öğretimin gerektirdiği davranışların doğrudan açıklanmasından kaynaklanmaktadır (Archer ve Huges, 2011). Bu yöntem genel olarak (Rosenshine, 1987):

- a. Öğretmenin model olduğu açıklamalı öğretim,
- b. Rehberli uygulamalar,
- c. Bağımsız uygulamalar olmak üzere üç şekilde gerçekleşir.

a. Öğretmenin model olduğu açıklamalı öğretim: Bu yöntemde öğretmenler iyi okuyucuların okuma sürecinde sergiledikleri zihinsel süreçleri öğrencilere açıklar. Bu süreçte kullanılan en önemli yöntemlerden biri okuma sırasında belli yerlerde durup sesli düşünerek düşünme şeklini öğrencilere göstermek suretiyle onlar için doğru bir model olmaktır. Böylece öğrenciler öğretmeni gözlemleyerek hangi durumda hangi stratejiyi nasıl kullandığını görürler. *Sesli düşünme* sayesinde okuma sırasında öğretmen farklı stratejileri uygulayarak stratejiler arası geçiş yapar, bu da öğretime önceki öğrenmelerden faydalandığı sonraki öğrenmelere basamak oluşturduğu esnek bir strateji öğretimi imkânı sağlar (Nokes ve Dole, 2004). Örneğin öğretmen sınıfta bir problemi çözerken problemi nasıl çözdüğüne ilişkin bilişsel süreçlerini sınıfta sesli düşünerek ya da problemin çözümü için seçtiği belli bir stratejiyi neden kullandığını tartışarak onlara model olur. Dolayısıyla öğrenciler somut bir problemle karşılaştıklarında neyi nasıl yapacaklarına dair fikir sahibi olurlar. Böylece bilgi; tartışma, model olma ya da açık öğretim yoluyla paylaşılır ve öğrencilerin öğrenmesi de kolaylaşır (Pintrich, 2002).

Yapılan araştırmalar da model olmanın tek başına değil bilişsel farkındalığı destekleyecek uygun bilişsel stratejilerin açıklamalı bir şekilde kullanılmasıyla etkili olacağını göstermiştir. Model olma öğretmen tarafından uygulanabileceği gibi akranlar tarafından da yapılabilir. Bu sayede akran öğretici konumunda model olur dolayısıyla öğrenci arkadaşının/akranının problemi hangi yönleriyle ele aldığını, sorunu çözmek için nelere başvurduğunu gözleme imkânı bulur. Problemin çözümüyle ilgili fikir yürütebilir veya var olan fikrini değiştirebilir/geliştirebilir. Bu durum öğrencilerin sınıf içi etkileşimini de geliştirir (Lin, 2001).

b. Rehberli Uygulamalar: Rehberli uygulamalar öğrencilere öğretmenin gözetimi altında uygulanan stratejileri tekrar etme imkânı sağlar. Rehberli uygulamalar esnasında öğretmen öğrencileri (a) stratejiyi uygulama konusunda desteklemeli, zorlandıkları yerde yönlendirmeli ve gerektiği yerde uygun bir model olabilmeli, (b) yönlendirmelerini ve stratejinin uygulanmasına yönelik beklediği başarı kriterlerini öğrencilerin seviyesine göre ayarlamalı, (c) uygun yerlerde uygun strateji adımlarından bahsetmeli, (d) öğrencilerden stratejiyi anlatmalarını istemeli, (e) kısa süreli çalışmalar yerine farklı uzunlukta metinler ve açıklamaların yer aldığı materyaller kullanarak öğrencilerin uygulama yapmasına imkân vermelidir (Collins, 1995'ten akt. Fauzan, 2003).

c. Bağımsız Uygulamalar: Bağımsız uygulamalar öğretmenin yardımı olmadan öğrencilerin stratejiyi uygulamasına imkân tanır. Bu tarz bir çalışma ev ödevlerinde veya sınıf içi yapılan (örneğin tek olarak bir metni okuma, bir problemi çözme gibi) bireysel çalışmalarda uygulanabilir. Birçok araştırmacı öğrencilerin bir stratejiyi özümseyip öğrendiği bilgileri yeni öğrenme durumlarında uygulayabilmesi için bağımsız uygulamaların gerekli olduğunu ifade etmektedir (Baker ve Brown, 1984; Pressley, 2002). Böylelikle öğrenciler stratejiyi anlayıp anlamadıklarını ya da kullanıp kullanmadıklarını görmüş olurlar. Bağımsız uygulamalardaki en önemli nokta öğrenilen stratejiyi yeni bir görev/duruma

aktarabilmektir. Etkili ve doğru bir şekilde yapılan bağımsız uygulamalar stratejiyi başka bir göreve/duruma transfer etme şansını da yükseltmektedir (Baker, 1994'ten akt. Nokes ve Dole, 2004).

Araştırmacılar okuma stratejileri öğretiminde stratejilerin birbirinden bağımsız genel beceriler olarak öğretilmesinden belli bir içerik bağlamında bilişsel farkındalığı ve kendi kendini düzenleme becerilerini işleten bütüncül stratejilerin kullanılmasının daha etkili olabileceğini belirtmiştir (Hattie vd., 1996; Carter, 2011). Bütüncül okuma stratejileri, belirli bir okuma görevine yönelik okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sunan stratejilerdir. Bütüncül okuma stratejilerinin uygulama adımları bilişsel farkındalığı yapılandırırken okuma sürecinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci görev ve rollerini de şekillendirmektedir. Stratejiler kullanılırken metin türü, öğrencinin ilgisi, bilişsel hazırbuluşluğu dikkate alınmalıdır. Etkin bir strateji öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel özelliklerini dikkate alan strateji öğretim yaklaşımlarının bilinçli seçimlerle gerçekleşmesi gerekir. Stratejilerin nasıl kullanılacağını bilmeyen bir öğrenci grubuna stratejileri direkt ve bağımsız olarak uygulamalarını gerektiren bütüncül bir stratejinin kullanılması öğrencilerde beklenen etkiyi yaratmayacaktır ve stratejinin etkinliğinin yanlış değerlendirilmesine sebep olacaktır. Bu bakımdan bilişsel farkındalık okuma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli stratejiler uygulanırken öğretmen ve öğrenci rollerini belirleyen, öğrencilerin hazırbuluşluklarını, strateji farkındalıklarını dikkate alan ve/veya literatürde etkili olduğu öne sürülen stratejilerin öğretiminin hangi yaklaşımlarla gerçekleşmesi gerektiği önemlidir.

Bu çalışma, farklı öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda deney gruplarında öğretim yapılırken 1. deney grubunda öğretmenin "rehber" olduğu, 2. deney grubunda öğretmenin stratejileri açıklayarak "model" olduğu iki ayrı strateji öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca deney gruplarında strateji öğretimi bütüncül okuma stratejileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin rehber olduğu 1. deney grubunda SQ4R okuma stratejisi kullanılmıştır. SQ4R stratejisi (Pauk, 1984), bir çalışma-okuma strateji olarak bilinen SQ3R stratejisinin bir adım daha geliştirilmiş hâlidir (Caverly, 2000). Öğrenciyi aktif kılan SQ4R stratejisi okuma öncesinde *inceleme, soru sorma*; okuma sırasında *okuma, anlatma, not alma* ve okuma sonrasında *değerlendirme* adımlarından oluşmaktadır (Coon ve Mitterer, 2011). Öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu 2. deney grubunda ise Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) stratejisi kullanılmıştır. ESO stratejisinde öğretmen okuma sürecinde belli bir amaç doğrultusunda okuma yapar. Öğretmek istediği stratejileri, gerekli yerlerde niçin kullandığını öğrencilere sesli düşünerek açıklar ve stratejiyi nasıl kullandığını öğrencilere model olarak gösterir (Fountas ve Pinnell, 2006). ESO okuma öncesinde *seçme ve hazırlanma, derse giriş*; okuma sırasında *metni sesli okuma, metni tartışma (gömülü öğretim)* ve *kendini değerlendirme*; okuma sonrasında *metni tartışma, okunanların kaydedilmesi, yazma* ve *canlandırma* adımlarından oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise stratejiler öğretmen rehberliğinde, bağımsız olarak ve örtük bir yaklaşımla öğretilmiştir. Çalışmanın alt problemleri şöyledir:

1. Okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney1, deney2 grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulamaya katılan deney1 ve deney2 grubundaki öğrencilerin genel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Uygulamaya katılan deney1 ve deney2 grubundaki öğrencilerin problem çözme stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Uygulamaya katılan deney1 ve deney2 grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yöntem olarak karma araştırma modellerinden "*kısmen karma sıralı baskın statüülü tasarım*" kullanılmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu yöntemle nicel verilerin nitel verilerle desteklenerek daha iyi açıklanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 10 haftalık deneysel sürecin ardından öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin nicel verileri

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

açıklamak/desteklemek üzere nitel verilerden yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel ve nitel aşamaları şöyledir:

Nicel Süreç: Çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme ile uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiş ve belirlenen okul ortamındaki sınıflar kullanıldığı için “eşitlenmemiş ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel model” kullanılmıştır. Grupları eşitlemenin güç olduğu uygulama gruplarında bu model kullanılır. Ancak grup seviyelerinin benzer olması için önceden belirlenen ölçütlere göre ön-testlerden yararlanır. Karşılaştırılabilir gruplar elde edilerek benzer seviyelerdeki gruplarla çalışabilmek için ön test uygulanmıştır (Cuttler, 2017). Deney grupları elde edilen sonuçlara göre rastgele belirlenmiştir (Karasar, 2012). Modelin simgesel görünümü tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	Deneysel işlem	Son Test
G1	O _{1.1}	X ₁	O _{1.2}
G2	O _{1.3}	X ₂	O _{1.4}
G3	O _{1.5}		O _{1.6}

G1: Deney1 grubu, G2: Deney2 grubu, G3: Kontrol grubudur.

X₁: Öğretmenin “rehber” olduğu, açık strateji öğretimi yaklaşımının benimsendiği ve SQ4R bütüncül okuma stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem,

X₂: Öğretmenin “model” olduğu, açık strateji öğretimi yaklaşımının benimsendiği ve ESO bütüncül okuma stratejisinin kullanıldığı deneysel işlemdir. Bütün gruplarda:

O_{1.1}, O_{1.3}, O_{1.5}: Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Envanteri (MARSİ) ön-test puanlarını

O_{1.2}, O_{1.4}, O_{1.6}: Okuma Stratejileri Üst bilişsel Farkındalık Envanteri (MARSİ) son-test puanlarını ifade etmektedir.

Nitel Süreç: Nicel sonuçları daha ayrıntılı açıklamak ve uygulamaya katılan öğrencilerin sürece yönelik deneyimlerini ayrıntılı çözümlenmek için “durum çalışması”na başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

Örneklem seçiminde “sıralı karma yöntem örnekleme”ne başvurulmuştur. Böylelikle nitel süreçteki örneklem seçimi nicel süreçteki örneklem içerisinden belirlenmiştir (Teddlı ve Yu, 2007).

Nicel Süreç Çalışma Grubu: Deneysel süreçte örneklem seçimi iki adımda gerçekleşmiştir. Öncelikle kolay ulaşılabilir örnekleme ile uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiş. Sonrasında ölçüt örnekleme ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belirlenen okuldaki 5 adet 6. sınıf şubesine ön test olarak “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” uygulanmıştır. ANOVA analizi sonucuna göre aralarında fark olduğu görülen (p<.05) 5 sınıfın ön test sonuçlarına LSD analizi yapılmış ve aralarında fark olmadığı görülen 3 sınıftan ikisi deney, biri kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarını Belirlemeye Yönelik Ölçümlere İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken		Ortalamalar Farkı (I-J)	se	p	
Bilişsel farkındalık toplamı	1	2	-0,496*	0,144	,001
		3	0,379*	0,139	,007
		4	-0,088	0,139	,528
		5	-0,155	0,144	,286

Tablo 2’de görüldüğü üzere 1, 4 ve 5. şubeler arasında “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” düzeyleri toplam puanları ön test sonuçlarında farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür.

Çalışma grubunda yer alacak katılımcıların sayı ve cinsiyet bilgileri şöyledir:

Deney1 grubunda 19 erkek, 13 kız toplam 32 öğrenci; Deney2 grubunda 16 erkek 17 kız toplam 33 öğrenci; kontrol grubunda 12 erkek 18 kız toplam 30 öğrenci yer almıştır.

Nitel Süreç: *Amaçlı örneklem* seçimiyle deneysel sürece dâhil olan öğrenciler örnekleme alınmış böylelikle nicel süreçte elde edilen sonuçlar daha iyi açıklanmaya çalışılmıştır. Her bir deney grubunda uygulamalara kesintisiz olarak katılan öğrencilerle (Deney1=16, Deney2=16) yapılan görüşmeler veri olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Nicel Süreç: Veriler Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Öztürk, 2012) yapılmış olan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 30 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır (Öztürk, 2012). Ölçeğin Türkçe formunda ‘genel okuma stratejileri’ faktörü .92, ‘problem çözme stratejileri’ faktörü .79 ve ‘okuma stratejilerini destekleme’ faktörü .87 güvenilirlik değerlerine sahiptir. Bu maddeler bir kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı planlama, izleme ve değerlendirme yani bilişsel farkındalık stratejileridir. Ölçek geliştirme çalışmasına katılan öğrencilerle (5. Sınıf) çalışmada yer alan öğrenciler (6. sınıf) yaş grubu bakımından birbirine benzerdir. Tüm bu özellikleri incelendiğinde ölçeğin mevcut çalışmanın amacına uygun olduğu görülmüş ve ölçeği kullanmak için araştırmacıdan izin alınmıştır.

Nitel Süreç: Veriler “*yarı yapılandırılmış görüşme formu*”yla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerde katılımcı görüşme sorularını cevaplarken esnek olabildiği için araştırmacı da konu hakkında daha detaylı bilgiye sahip olabilmektedir (Barbour ve Schostak, 2005). Bu doğrultuda öğrencilere okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında zorlandıkları durumlarda hangi stratejilere başvurdukları sorulmuştur. Form oluşturulurken araştırmacı tarafından uygulama odaklı görüşme soruları hazırlanmış ve 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Formun değerlendirme düzeyi en düşük 1, en yüksek 5 olmak üzere 1-5 arası derecelendirilmiştir. Bütün uzmanlar tarafından 4 ve üzerinde derecelendirilen maddeler görüşme formuna alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında 5 öğrenciyle pilot uygulama yapılmış ve tekrar 2 uzman görüşü alınarak forma nihai şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nicel Süreç: Veriler, uygulama öncesinde ve sonrasında belirlenen deney ve kontrol gruplarından toplanmıştır. Deneysel uygulama 10 hafta sürmüştür. Uygulama dersleri haftada 3 saat olmak üzere araştırmacı tarafından yürütülmüş, kontrol grubunda mevcut müfredata göre eğitim yapılmıştır. Deney gruplarında uygulama yapılırken okuma stratejileri bilişsel farkındalık stratejileri Deney1 grubunda SQ4R okuma stratejisinin okuma öncesi, sırası ve sonrası adımlarıyla bütünleştirilerek öğretilmiş; Deney2 grubunda ise Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) stratejisinin okuma süreci adımlarıyla bütünleştirilmiştir. Deney1 grubunda okuma öncesinde amaç belirleme, tahmin etme, görselden yararlanma, metnin biçimsel özelliklerine bakma, soru sorma; okuma sırasında not alma, anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme, tekrar okuma, yavaş okuma, sesli okuma, kaynaktan yararlanma, işaretleme, altını çizme, belli bir yere kadar okuyup düşünme, okuduklarını tartışma, metindeki ipuçlarından yararlanarak anlamı bulma, tahmin etme, düşünceler arası ilişki kurma, dikkat verme; okuma sonrasında ise soruları cevaplama, tahminlerin doğruluğunu, soruların cevaplarını, okuma amacına ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme, özetleme, metni ve kendini değerlendirme stratejileri üzerinde durulmuştur. Deney2 grubunda okuma öncesinde amaç belirleme, tahmin etme, görselden yararlanma, metnin biçimsel özelliklerine bakma; okuma sırasında not alma, anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme, tekrar okuma, yavaş okuma, sesli okuma, kaynaktan yararlanma, işaretleme, altını çizme, belli bir yere kadar okuyup düşünme, okuduklarını tartışma, metindeki ipuçlarından yararlanarak anlamı bulma, tahmin etme, önceki bilgilerden yararlanma, düşünceler arası

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

ilişki kurma, dikkat verme; okuma sonrasında ise soruları cevaplama, tahminlerin/cevapların doğruluğu, okuma amacına ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme, özetleme, metni ve kendini değerlendirme stratejileri üzerinde durulmuştur. Bu işlem her hafta ders akışına uygun olarak bütüncül bir şekilde devam etmiştir. Uygulamada haftalık olarak üzerinde durulan bir aşama ya da strateji bulunmamaktadır. Deneysel işlem süreci tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deneysel İşlem Süreci

Deneysel İşlem	Deney1	Deney2	Kontrol grubu
1. hafta	Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin ve uygulamada kullanılacak stratejinin tanıtılması	Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin ve uygulamada kullanılacak stratejinin tanıtılması	-
2. hafta	Öğretmenin "rehber" olduğu, açık strateji öğretimi yaklaşımının benimsendiği ve SQ4R bütüncül okuma stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem	Öğretmenin stratejileri "model" olarak açık strateji öğretimi yaklaşımının benimsendiği ve ESO bütüncül okuma stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem	Mevcut Türkçe Öğretim programına göre derslere devam edilmiştir. Öğretmen rehber, stratejiler bağımsız ve örtük bir yaklaşımla dersin içeriğinde yer almıştır.
3. hafta	"	"	"
4. hafta	"	"	"
5. hafta	"	"	"
6. hafta	Ara değerlendirme ve dönüt	Ara değerlendirme ve dönüt	-
7. hafta	"	"	-
8. hafta	"	"	-
9. hafta	"	"	-
10. hafta	"	"	-

Nitel Süreç: Nicel süreç tamamlandıktan sonra görüşmeler gönüllü öğrencilerle okulun Z kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmeler 10-20 dk. arasında sürmüş, ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Süreç: Veriler SPSS 22 yazılımıyla analiz edilmiştir. Ön-test son-test puanları arasındaki farkları karşılaştırmak için t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Sheffe analizi yapılmıştır. Ortalama puanlar arası farkların farkını belirlemek için ise ANOVA ve LSD analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısı 30 ve üzerindedir. Merkezi limit teoremine göre, normal dağılıma sahip bir evrenden gelen ve bağımsız gözlemlerden oluşan yansız örneklemelerin her birinin örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde ise dağılımın normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir. Dağılımın normalligi çeşitli yollardan sınanabilir. Bu çalışmada normallik betimsel yöntemle sınanmış ve çarpıklık (kurtosis) basıklık (skewness) katsayılarının ± 2 sınırları içerisinde olduğu görülerek verilerin analizinde t testi, ANOVA gibi parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Nitel Süreç: Görüşme kayıtlarının çözümlenmesinde MAXQDA 12 yazılımıyla betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analiziyle, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu sayede, betimsel analizle fark edilemeyen kavramlar ve temalar fark edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada sonuçların aktarılabilirliği, dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, işlenmemiş verilerin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde, verilere yorum katmadan ve verinin doğasına uygun bir biçimde okuyucuya aktarılmasıdır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından en sık kullanılan yöntemlerden biri doğrudan alıntılara yer vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylelikle araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirliği gösterilerek dış geçerlilik sağlanmıştır.

Uzman görüşü doğrultusunda elde edilen verilerden kod ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi yapılırken oluşturulan kodların ölçme aracında yer alan genel okuma, problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme faktörleriyle uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Oluşturulan kodlar önceden oluşturulan kavramsal çerçeveye uygun olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası (Israel, 2007; Duffy, 2009) olarak kendi içinde temalara ayrılarak kodlarla temaların uygunluğu kontrol edilmiş ve böylelikle iç geçerlik sağlanmıştır. Literatür desteğinde oluşturulan kod ve temalar benzer çalışmalara aktarılabilir niteliktedir.

Nitel araştırmada, araştırmacının deseninden, toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar, uzmandan yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi verilerin inandırıcılığını sağlamak amacıyla başvurulabilecek yollardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da çalışmanın inandırıcılığına katkı sağlanması amacıyla ham veriler ve kodlama sonrası veriler uzmanlar tarafından incelenmiştir. Güvenirliği sağlamak için araştırmacının yaptığı kodlamaların tutarlılığı başka bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Bununla birlikte elde edilen sonuçların ham verilerle uyumlu olup olmadığı teyit edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrenci görüşleri Deney1 grubunda katılımcı (K); Deney2 grubunda öğrenci (Ö) şeklinde kodlanmıştır.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Öğrencilerin uygulama sürecine gönüllü olarak katıldıkları ve veri toplama araçlarının 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini belirlemede yeterli olduğu varsayılmıştır. Bu çalışma 6. sınıf düzeyi, öyküleyici metin türü, SQ4R ve ESO bütüncül okuma stratejileriyle sınırlıdır.

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. Ölçek kullanımı ve görüşmeler için ilgili kişilerden/kurumlardan izin alınmıştır.

Bulgular

1. alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4.

Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel farkındalık Düzeyleri Ön-test Sonuçlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler toplamı	sd	F	p
Okuma stratejileri	Gruplararası	0,383	2	0,685	0,50
Bilişsel farkındalık	Grupiçi	25,730	92		
toplamı (ön-test)	Toplam	26,113	94		

Tablo 4’e bakıldığında okuma stratejileri bilişsel farkındalık toplamı ön-test sonuçlarına göre Deney1(SQ4R), Deney2 (ESO) ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($F(2,92)=0,685$; $p>0,05$).

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

Tablo 5.

Deney1 (SQ4R) Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Ön-Test Son-Test Sonuçlarına Ait İlişkili t-Testi

	\bar{X}	N	S	t	sd	p
Bilişsel farkındalık Toplamı ön-test	3,147	32	0,528	-5,871	31	0,000
Bilişsel farkındalık Toplamı son-test	3,836	32	0,580			

Tablo 5'e göre Deney1 grubundaki öğrencilerin toplamdaki okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir ($t(31)=-5,871$; $p<.05$). Aritmetik ortalamalara göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık ön-test ortalamasının ($\bar{X}=3,147$), son-test ortalamasından ($\bar{X}=3,836$) düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 6.

Deney2 (ESO) Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Ön-Test Son-Test Sonuçlarına Ait İlişkili t-Testi

	\bar{X}	N	S	t	sd	p
Bilişsel farkındalık Toplamı ön-test	3,248	33	0,559	-7,948	32	0,000
Bilişsel farkındalık Toplamı son-test	4,164	33	0,491			

Tablo 6'ya göre Deney2 grubundaki öğrencilerin toplamdaki okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($t(32)=-7,948$; $p<.05$). Aritmetik ortalamalara göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık ön test ortalamasının ($\bar{X}=3,248$), son test ortalamasından ($\bar{X}=4,164$) düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 7.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Ön-Test Son-Test Sonuçlarına Ait İlişkili t-Testi

	\bar{X}	N	S	t	sd	p
Bilişsel farkındalık Toplamı ön-test	3,298	30	0,534	0,057	29	0,955
Bilişsel farkındalık Toplamı son-test	3,291	30	0,592			

Tablo 7'ye göre Kontrol grubundaki öğrencilerin toplamdaki okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($p>.05$).

Tablo 8.

Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel farkındalık Düzeyleri Son-test Sonuçlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımsız değişken	Kareler		sd	F	p
	Toplamı				
Bilişsel farkındalık Toplamı (son-test)	Gruplararası	12,85	2	20,43	,000
	Grupiçi	28,93	92		
	Toplam	41,78	94		

Tablo 8'e bakıldığında okuma stratejileri bilişsel farkındalık toplam düzeyleri son-test sonuçlarına göre Deney1, Deney2 ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

görülmüştür ($F(2, 92)=20,43; p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 9.

Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Stratejileri Bilişsel farkındalık Düzeyleri Son-test Sonuçlarına Ait Scheffe Testi

Bağımsız Değişken	Grup (i)	Grup (j)	$\bar{X}(i)$	$\bar{X}(j)$	Ortalamalar farkı (I-J)	p
Bilişsel farkındalık toplamı	Deney1	Deney2	3,85	4,17	-0,32	0,07
	Deney2	Kontrol	4,17	3,27	0,90*	0,00
	Deney1	Kontrol	3,85	3,27	0,57*	0,00

Tablo 9'a göre Deney1 grubundaki öğrencilerin son-test ortalamaları ($\bar{X}=3,85$) Deney2 grubundakilerin son test ortalamalarından ($\bar{X}=4,17$) düşüktür ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Deney2 grubundakilerin son-test puanları ($\bar{X}=4,17$) kontrol grubundakilerin son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,27$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$). Deney1 grubundakilerin son-test puanları ($\bar{X}=3,85$) kontrol grubundakilerin son-test puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,27$) istatistiksel olarak anlamlı derecede ($p<0,05$) yüksektir.

Tablo 10.

Deney1 (SQ4R), Deney2 (ESO) ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Ortalama Puan Farklarının Farkına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler		F	p
		Toplamı	sd		
Bilişsel Farkındalık Ortalama	Gruplararası	14,308	2	7,154	16,691
Puan Farklarının farkı	Grupiçi	39,433	92	0,429	
	Toplam	53,741	94		

Tablo 10'a göre Deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık puan ortalamalarının farklarının farkına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ($F=16,691$ sd: 2-92, $p<0,05$) farklılık göstermektedir.

Tablo 11.

Deney1, Deney2 ve Kontrol Gruplarının Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Ortalama Puan Farklarının Farkına İlişkin LSD Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken			Ortalamalar Farkı (I-J)	se	p
Bilişsel Farkındalık Ortalama Puan Farklarının Farkı	Deney 1	Deney 2 Grubu	-0,225	0,162	0,168
	Grubu	Kontrol Grubu	0,697*	0,166	0,000
	Deney 2	Deney 1 Grubu	0,225	0,162	0,168
	Grubu	Kontrol Grubu	0,921*	0,165	0,000
	Kontrol	Deney 1 Grubu	-0,697*	0,166	0,000
	Grubu	Deney 2 Grubu	-0,921*	0,165	0,000

Tablo 11'e bakıldığında Deney1 (SQ4R) ve Deney2 (ESO) grubunda bulunan öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık puan ortalamaları farkları ile kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puan farklarının farkı karşılaştırıldığında Deney1 ve Deney2 grubundaki öğrencilerin lehine fark ($p<0,05$) görülmektedir. Deney1 ve Deney2 grubunda ise fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

2. alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 12.

Deney1 ve Deney2 Gruplarının Genel Okuma Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Bilişsel farkındalık Okuma Stratejileri Genel Okuma Stratejileri	Deney1 (SQ4R öğretmenin rehber olduğu)	Deney2 (ESO öğretmenin model olduğu)
	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Okuma Öncesi		
a) Okuma amacı belirleme	13	15
b) Tahmin etme	13	14
c) Göz gezdirme	9	12
d) Tablo, resim ve şekillerden faydalanma	9	10
e) Yazı tipine dikkat etme	0	10
f) Uzunluk ve düzenleme konularına bakma	2	6
g) İçerik ipuçlarından faydalanma	0	2
2. Okuma Sırası		
a) Not alma	12	14
b) Yazı tipine dikkat etme	7	4
c) İçerik ipuçlarından faydalanma	5	9
d) Önemli yerlere karar verme	4	12
3. Okuma Sonrası		
a) Okuma amacına ulaşma	5	13
b)Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme	11	6
c)Tahminlerin/cevapların doğruluğunu kontrol etme	13	27
d)Çelişen bilgilere rastlanıldığında düşünceleri gözden geçirme	5	5

Tablo 12’de Deney1 (SQ4R) grubunda görüşme yapılan öğrencilere okuma öncesinde neler yaptıkları sorulduğunda okuma amacı belirleme (13/16), tahmin etme (12/16), göz gezdirme (9/16), tablo, resim ve şekillerden faydalanma (9/16), uzunluk ve düzenleme konularına bakma (2/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin örnek görüş şöyledir:

"Soruları gözden geçiririm. Metnin altında soru varsa ilk önce sorulara bakarım ve metni ona göre okuyorum okuma amacımı belirliyorum ve metne göz gezdiriyorum." (K14)

Okuma sırasında ve okurken zorlanılan durumlarda ise not alma (12/16), yazı tipine dikkat etme (7/16), içerik ipuçlarından yararlanma (5/16) ve önemli yerlere karar verme (4/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin örnek görüş şöyledir:

"Altını çizerim veya bir yere not ederim, okumayı bitirdikten sonra ne olduğuna bakarım geri dönüp anlamaya çalışırım." (K7)

Okuma sonrasında da okuma amacına ulaşma (5/16), metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme (11/16), tahminlerin/cevapların doğruluğunu kontrol etme (13/16), çelişen bilgilere rastlanıldığında düşünceleri gözden geçirme (5/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüş şöyledir:

"O metnin sorularını yanıtlarım o metinle ilgili birazcık düşünürüm bu metinde öğrendiklerimi hayatımın neresinde kullanırım diye düşünürüm. Hocam o metinden aldığım bilgileri mümkünse sınavlarımda kullanmaya çalışırım." (K8)

Deney2 (ESO) grubunda görüşme yapılan öğrencilere okuma öncesinde neler yaptığı sorulduğunda okuma amacı belirleme (15/16), tahmin etme (14/16), göz gezdirme (12/16), tablo,

resim ve şekillerden faydalanma (10/16), uzunluk ve düzenleme konularına bakma (6/16), yazı tipine dikkat etme (10/16), içerik ipuçlarından faydalanma (2/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma öncesinde kullanılan genel okuma stratejilerine ilişkin örnek görüş şöyledir:

"Metnin başlığına, metnin sorularına, kalın renkli yazılara, metnin uzunluğuna yazara bakıp tahmin yürütürüm." (Ö9)

Okuma sırasında ve okurken zorlanılan durumlarda ise not alma (14/16), yazı tipine dikkat etme (4/16), içerik ipuçlarından yararlanma (9/16) ve önemli yerlere karar verme (12/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüş şöyledir:

"Okurken not alırım orada (okuduğum kısımda) bilmediğim kelime olabilir. Bunların anlamlarına bakmaya çalışırım dikkatimi çeken yerleri unutmamak için notlar alırım." (Ö5)

Okuma sonrasında da okuma amacına ulaşma (13/16), metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme (6/16), tahminlerin/cevapların doğruluğunu kontrol etme (27/16), çelişen bilgilere rastlanıldığında düşünceleri gözden geçirme (5/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüş şöyledir:

"Tahminimin doğru olup olmadığına dikkat ederim. Tahminimle metnin içeriğini karşılaştırırım. Metin sonrası sorulara bakar, kendimi değerlendiririm." (Ö9)

3. alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 13.

Deney1 ve Deney2 Gruplarının Problem Çözme Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Bilişsel farkındalık Okuma Stratejileri	Deney1 (SQ4R öğretmenin rehber olduğu)	Deney2 (ESO öğretmenin model olduğu)
Problem Çözme Stratejileri	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Okuma Sırası		
a) Tekrar okuma	14	14
b) Okunan şeye dikkat verme	6	6
c) Belli yerlerde durup düşünme	6	10
d) Kelime ve cümlelerin anlamını tahmin etme	5	15
e) Okurken metni tahmin etme	3	2
f) Yavaş okuma	4	0
g) Zihinde canlandırma	2	0
h) Önceki bilgileri harekete geçirme	1	0
ı) Okunan kısmı başkasından dinleme	0	2

Tablo 13'te Deney1 (SQ4R) grubunda görüşme yapılan öğrencilere okurken zorlanılan durumlarda hangi stratejilere başvurdukları sorulduğunda tekrar okuma (14/16), okunan şeye dikkat verme (6/16), belli yerlerde durup düşünme (6/16), kelime ve cümlelerin anlamını tahmin etme (5/16), okurken metni tahmin etme (3/16), yavaş okuma (3/16), zihinde canlandırma (2/16), önceki bilgileri harekete geçirme (1/16) gibi problem çözme stratejilerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Problem çözme stratejilerinin okuma sırasında kullanıldığı görülmektedir. Bununla ilgili örnek görüşler şöyledir:

"Tekrar tekrar okurum. Metnin okuduğum kısmı ile diğer kısmı arasında bağ kurarak anlamaya çalışırım." (K4)

"Bir kitabı veya metni okurken öncelikle ara ara durup o kısımda neler olduğunu not eder veya hayal ederim" (K12)

"Bazen de önce biraz durup yavaş sonra sesli okuyorum." (K3)

Deney2 (ESO) grubunda görüşmeye katılan öğrenciler okuma sırasında ve okurken zorlanılan durumlarda tekrar okuma (14/16), okunan şeye dikkat verme (6/16), belli yerlerde durup düşünme

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

(10/16), kelime ve cümlelerin anlamını tahmin etme (15/16), okurken metni tahmin etme (2/16), okunan şeyi başkasından dinleme (1/16) gibi problem çözme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüşler şöyledir:

"Anlamadığım kelimelere sözlükten bakmaya çalışırım. bilmiyorsam ilk olarak kendi kafamda tahminde bulunurum sonrasında sözlüğe bakarım veya öğretmenime sorarım." (Ö5)

"Bir yerlere not alırım bilmediğim kelimeleri ve anlamadığım yerleri not alırım ve o bölümleri tekrar okurum." (Ö14)

"Okuyup anlamazsam birisinin okumasını isterim belki o zaman daha iyi anlarım" (Ö10)

4. alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 14.

Deney1 ve Deney2 Gruplarının Okuma Stratejilerini Desteklemeyle İlgili Görüşleri

Bilişsel farkındalık Okuma Stratejileri Okuma Stratejilerini Destekleme	Deney1 (SQ4R öğretmenin rehber olduğu)	Deney2 (ESO öğretmenin model olduğu)
	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Okuma Öncesi		
a) Soru oluşturma	12	0
2. Okuma Sırası		
a) Önemli yerlerin altını çizme/yuvarlak içine alma	21	19
b) Sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma	16	22
c) Kendi sözcükleriyle yeniden ifade etme	10	7
d) Yüksek sesle okuma	5	3
e) Okuduklarını başkalarıyla tartışma	8	15
f) Metinde ileri geri gidip düşünceler arası ilişki kurma	8	12
g) Okuma sırasında kendine soru sorma	1	6
3. Okuma Sonrası		
a) Soruları cevaplama	13	8
b) Özetleme	11	11
c) Okuduklarını başkalarıyla tartışma	1	0
d) Sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma	1	2

Tablo 14'te Deney1 (SQ4R) grubunda görüşme yapılan öğrencilere okuma öncesinde neler yaptığı sorulduğunda metinle ilgili soru oluşturma (12/16) stratejisini kullandıklarını söylemişlerdir. Bu stratejinin gelişmesinde uygulamada kullanılan SQ4R stratejisinin etkili olduğu söylenebilir çünkü okuma öncesi soru oluşturma SQ4R okuma stratejisinin bir adımıdır. Bununla ilgili örnek görüş şöyledir:

"Resimlere bakarak başlık ne olabilir diye, ne anlatıyor diye tahminler yapıyoruz ve sonra bununla ilgili sorular oluşturuyoruz." (K2)

Öğrenciler okuma sırasında önemli yerlerin altını çizme/yuvarlak içine alma (21/16), sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma (16/16), kendi sözcükleriyle yeniden ifade etme (10/16), okuduklarını başkalarıyla tartışma (8/16), yüksek sesle okuma (5/16), metni okurken kendine soru sorma (1/16), metinde ileri geri giderek düşünceler arası ilişkileri bulma (8/16) gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüşler şöyledir:

"Anlamadıklarımın altını çizerim metin bittikten sonra sözlükten bakılabilir bir şeyse oradan bakarım bakılamayacak bir şeyse internetten tableten araştırırım." (K13)

"Metnin okuduğum kısmı ile diğer kısmı arasında bağ kurarak anlamaya çalışırım." (K4)

Öğrenciler okuma sonrasında da soruları cevaplama (13/16), özetleme (11/16), okuduklarını başkalarıyla tartışma (1/16), sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma (1/16) gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüşler şöyledir:

"Özetini çıkartırım ve önemli yerleri not ederim." (K1)

"Okuma öncesi hazırladığım sorulara cevap buluyordum." (K12)

Deney2 (ESO) grubunda görüşme yapılan öğrenciler okuma sırasında önemli yerlerin altını çizme/yuvarlak içine alma (19/16), sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma (22/16), kendi sözcükleriyle yeniden ifade etme (7/16), okuduklarını başkalarıyla tartışma (15/16), yüksek sesle okuma (3/16), metni okurken kendine soru sorma/cevaplama (6/16), metinde ileri geri giderek düşünceler arası ilişkileri bulma (12/16) gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüşler şöyledir:

"Bilmediğim kelimelere dikkat ederim. Bilmiyorsam altını çizerim ya da ünlem gibi bir işaret koyarım yanına." (Ö13)

"İlk olarak tek başıma kitap okuyorsam anlamadığım kelimeyi sözlükten bakarım ama öğretmenim varsa ve yanımda sözlük yoksa hocama sorarım." (Ö5)

Okuma sonrasında da soruları cevaplama (8/16), özetleme (11/16), sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma (1/16) gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüşler şöyledir:

"Metnin sorularını cevaplarım ve doğru yaptım mı diye kontrol ederim kontrol ederken doğru ve yanlış farkına varmış olurum." (Ö12)

"Anlayıp anlamamış mıyım diye özet çıkartırım." (Ö10)

Tartışma ve Sonuç

Strateji öğretiminde genellikle "açık" ve "örtük" olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır. Birçok araştırmacı bilişsel farkındalık bilgisinin ve stratejilerinin açık strateji öğretimiyle öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir (Paris ve Myers, 1981; Billingsley ve Wildman, 1990; Dole vd., 1991; Schraw ve Moshman, 1995; Randi ve Corno, 2000; Veenman vd., 2006; Archer ve Hughes, 2011) çünkü çoğu öğrenci bilişsel farkındalık becerisini kendiliğinden geliştirip kullanamamaktadır (Lin, 2001; Hartman, 2002; Pintrich, 2002; Pressley, 2002; Nokes ve Dole, 2004). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin çoğunun strateji öğretiminde örtük yaklaşımı benimsediğini göstermektedir (Jacobs ve Paris, 1987; Pintrich, 2002; Kistner vd., 2010; Peteranetz, 2014).

Açık strateji öğretimi, öğretmen kontrolünde (teacher-led) öğrencinin ihtiyaç duyduğu durumlarda gerekli müdahaleleri yapmayı gerektirir (Billingsley ve Wildman, 1990). Öğretim sürecinde öğretmen öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olmalarını sağlamaya çalışır, öğrenciler ise öğrenmelerini anlamaya/fark etmeye çalışır (Dole vd., 1991). Açık(lamalı) öğretimde örtük öğretimin aksine öğretmen öğrencilere belli bir stratejiyi kullanmalarını söyleyebilir, stratejinin anlam ve önemi hakkında bilgi verebilir ve stratejinin hangi durumlarda nasıl kullanılacağını söyleyebilir (Kistner vd., 2015). Açıklamalı olarak yapılan strateji eğitimi, "bilgilendirilmiş eğitim" olarak adlandırılmaktadır. Brown vd. (1981'den akt. Kistner vd., 2010) yapmış olduğu çalışmada bilgilendirilmiş eğitimde öğrencilerin öğrendikleri stratejileri kendi başlarına başka durumlarda kolaylıkla uygulayabildiğini ancak "kör" yani örtük öğretimde öğrencilerin, stratejileri farklı durumlarda uygulamakta güçlük çektiği yani strateji kullanımını genelleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Günümüzde eğitim sistemlerinin amacı, öğrencilere kendi öğrenmelerinde aktif ve amaçlı bir rol almalarını sağlayarak kendi öğrenme sürecini düzenleyebilme becerisi kazandırmaktır (Driscoll, 2012). SQ4R okuma stratejisi kişilerin kendi öğrenme-okuma süreçlerini izlemelerine ve kontrol etmelerine imkân vererek bilgiyi işleme sürecini yöneten bilişsel farkındalığın gelişmesine katkı sağlar. Okuma sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme davranışlarını alışkanlık hâline getiren öğrenciler bağımsız birer okuyucu olurlar (Coon ve Mitterer, 2011; Wong, 2012). Bu noktada, SQ4R stratejisinin etkili olmasında kullanılan öğretim yaklaşımının da etkili olacağı söylenebilir. SQ4R, öğretmen rehberliğinde yapılan bir strateji olduğu için öğretimin açık veya örtük olması öğretmenin inisiyatifindedir. Jairam vd. (2013) de SQ3R/SQ4R benzeri stratejilerin öğretiminde metodolojik hataların yapıldığını bu hataların da stratejinin etkinliğini etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada SQ4R

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

stratejisinin öğretmen rehberliğinde ve açık strateji öğretimi yaklaşımıyla uygulanmasının 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

ESO sürecinde öğretmen, öğrencilere kazandırmak istediği davranışları sesli düşünerek açıklar böylelikle kendi düşünme sürecini öğrencilere göstererek okuma sürecinde uygulanması gereken davranışların nerede, nasıl ve niçin kullanıldığıyla ilgili onlara model olur (Fountas ve Pinnell, 2006). Araştırmacılar ESO'nun ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinde de kullanılmasını desteklemektedir (Albright ve Arial, 2005; Lesesne, 2006; Robb, 2007; Hodges, 2011). Serafini ve Giorgis (2003) ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yapılan ESO'nun öğrencilere 'metni derinlemesine anlama, metinle etkileşime girerek yeni bilgiler öğrenme ve metni anlamaya yardımcı olacak stratejileri görme ve uygulama' konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir. Çeşitli araştırmalarda ESO'nun öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yaşam becerilerini de geliştirdiği ifade edilmektedir (Johnstone, 2015). Yani ortaokul ve sonrasındaki eğitim düzeylerinde yapılan sesli okumanın amacı, öğrencilerin tek başlarına anlamaya zorlandıkları yerlerde metni derinlemesine anlayabilmeleri ve anlamının nasıl gerçekleştiğine dair davranış kazandırma için kullanılmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu ESO'nun 6. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinde farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Açık strateji öğretimi yaklaşımının benimsendiği Deney1 grubunda SQ4R, Deney2 grubunda ESO bütüncül okuma stratejileri kullanılmıştır. Bütüncül okuma stratejileri, belirli bir okuma görevine yönelik olarak okuma sürecinde kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sunan stratejilerdir. Stratejilerin bütüncül olarak kullanılması yeni öğrenilen bilgilerin hafızaya alınmasına ve düzenlenmesine yardımcı olarak etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Hattie vd. (1996) de stratejilerin birbirinden bağımsız genel beceriler olarak öğretilmesinden önce belli bir içerik bağlamında bilişsel farkındalığı ve kendi kendini düzenleme becerilerini işleten bütüncül stratejilerin kullanılmasının daha etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu bakımdan deney gruplarında kullanılan SQ4R ve ESO bütüncül okuma stratejilerinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Deney gruplarında bulunan öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu durumu desteklemektedir. SQ4R (Deney1) grubunda bulunan öğrencilerin okuma süreciyle ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemeye yönelik sorular sorulduğunda, uygulama sürecinde öğrendikleri stratejileri kapsamında sıklıkla; okuma amacı belirleme (13/16), tahmin etme (12/16), not alma (12/16) metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme (11/16), tahminlerin/cevapların doğruluğunu kontrol etme (13/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını; okuma sırasında ve okurken zorlanılan durumlarda ise sıklıkla tekrar okuma (14/16) problem çözme stratejisini kullandıklarını; okuma stratejilerini destekleme stratejilerinden sıklıkla önemli yerlerin altını çizme/yuvarlak içine alma (21/16), sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma (16/16), soru oluşturma (12/16) kendi sözcükleriyle yeniden ifade etme (10/16), soruları cevaplama (13/16), özetleme (11/16) gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

ESO (Deney2) grubunda öğrenciler sıklıkla okuma amacı belirleme (15/16), tahmin etme (14/16), göz gezdirme (12/16), tablo, resim ve şekillerden faydalanma (10/16), yazı tipine dikkat etme (10/16), okuma amacına ulaşma (13/16), tahminlerin/cevapların doğruluğunu kontrol etme (27/16), not alma (14/16), önemli yerlere karar verme (12/16) gibi genel okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma sırasında ve okurken zorlanılan durumlarda ise tekrar okuma (14/16), belli yerlerde durup düşünme (10/16), kelime ve cümlelerin anlamını tahmin etme (15/16) gibi problem çözme stratejilerini kullandıklarını; okuma stratejilerini destekleme stratejilerinden sıklıkla önemli yerlerin altını çizme/yuvarlak içine alma (19/16), sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma (22/16), okuduklarını başkalarıyla tartışma (15/16), metinde ileri geri giderek düşünceler arası ilişkileri bulma (12/16), soruları cevaplama ve özetleme (11/16) stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye'de yapılan bu çalışmada kontrol grubunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Öğretmen kılavuz kitaplarına bakıldığında stratejilerin öğretiminde yaklaşım olarak örtük yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Aşağıda kılavuz kitaplarda yer alan okuma stratejilerini desteklemeye yönelik bir strateji ifadesi yer almaktadır:

“Öğrencilerinizden anlamını bilmedikleri kelimeleri daire içine almalarını, metinde sıklıkla tekrar edilen kelimelerin ve önemli gördükleri cümlelerin de altını çizmelerini isteyiniz.” (Tetik vd., 2016, s. 31).

Türkçe Öğretim Programının 2018 yılında revize edilmesiyle kılavuz kitap uygulaması kaldırılmıştır ancak kitaplar incelendiğinde okuma eğitiminde stratejilerin örtük ve birbirinden bağımsız öğretilme yaklaşımının değişmediği söylenebilir:

“Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını belirleyerek bunların anlamlarını tahmin ediniz.” (Ceylan vd., 2018)

Görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarında öğretmen metnin türüne göre sözleri ve davranışlarıyla öğrencileri strateji kullanmaya teşvik etmektedir. Ancak bu yapılırken öğrencilere kullanılan stratejinin önemi ya da nerede, nasıl kullanılacağıyla ilgili bilgi verilmemektedir. Öğrencilere herhangi bir stratejiyi kullanmaları da doğrudan tavsiye edilmemektedir (Kistner vd., 2015). Yani örtük bir strateji öğretimi gerçekleştirilmektedir. Schreiber (2005) örtük strateji öğretiminde yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiğini belirtmektedir. Türkçe Öğretim Programlarında da 2006 yılından beri yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. Örtük strateji yaklaşımında öğretmen söz ve davranışlarıyla öğrenciyi strateji kullanmaya teşvik eder ancak stratejilerin nerede, nasıl kullanılacağıyla ilgili doğrudan bilgi vermez. Brown vd. (1981’den akt. Kistner vd., 2010) bu şekilde yapılan eğitimi “kör eğitim (blind training)” olarak adlandırmakta ve bu durumun, öğrencilerin stratejik bir okur olmalarını zorlaştırdığını belirtmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunda strateji öğretimi bütüncül bir yaklaşım hâlinde değil ayrı ayrı yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, okuma derslerinin Türkçe Öğretim Programına göre gerçekleştiği kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejileri düzeylerinde bir farklılık görülmemektedir. Bunun mevcut programın örtük bir yaklaşımı benimsemesinden ve stratejileri bağımsız olarak öğretmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak Deney1 ve Deney2 grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme, problem çözme, genel okuma stratejileri ve toplamdaki bilişsel farkındalık puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrenciler karşılaştırıldığında Deney1 ve Deney2 grubundaki öğrencilerin lehine fark görülmektedir. Deney1 ve Deney2 grubunun kendi aralarında farklılık görülmemektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öncelikle deney gruplarında stratejiler öğretilirken açık strateji öğretimi yaklaşımının; kontrol grubunda ise örtük strateji öğretim yaklaşımının benimsenmesinin etkili olduğu söylenebilir. İkinci olarak da deney gruplarındaki uygulamada bütüncül okuma stratejilerinin kullanılmasının; kontrol grubunda ise stratejilerin birbirinden bağımsız/ayrı öğretilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Açık strateji öğretimi öğretmenin stratejileri açıklayarak model olması veya rehber olması şeklinde gerçekleşebilir. Nicel sonuçlarda anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da nitel sonuçlara bakıldığında öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu ESO’nun uygulandığı Deney2 grubunda bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin (314), öğretmenin rehber olduğu SQ4R stratejisinin uygulandığı Deney1 grubundaki öğrencilerden (256) daha fazla kullanıldığı ifade edilmiştir. Yani kullanılan öğretim yaklaşımının öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

PISA 2018 sınavının raporuna göre Türkiye’de okuma becerisinde en çok 1a ve 2 seviyesinde öğrenci bulunmaktadır. 8 düzeyin bulunduğu bu değerlendirmede düzey 1a ve 2’deki öğrenciler metindeki açık bilgiyi bulabilen, metnin belli bir bölümünden anlam çıkarabilen, basit düzeyde metindeki ilişkileri anlayabilen ve kendi yaşantısıyla metin arasında basit ilişki kurabilen, kısa veya orta uzunlukta aşına oldukları metinlerin ana fikrini bulabilen (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) alt performans düzeyindeki öğrencileri temsil etmektedir. Bu rapordan alınan ortalama puanlara göre Türkiye 79 ülke içerisinde okuma becerisinde 40. sırada; OECD ülkeleri (37) içerisinde 31. sırada yer almıştır. Öğrenmenin büyük oranda okumaya dayandığı düşünüldüğünde okuma alanında öğrencilerin düşünme ve kendi kendini düzenleme becerilerini geliştirerek onları bağımsız okuyucular yapmaya yönelik strateji eğitimine önem verilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye gibi okuma becerilerinde düşük performans sergileyen ülkelerde strateji öğretiminde açık strateji öğretimi yaklaşımının benimsenmesinin ve metin türüne uygun olarak bütüncül okuma stratejileri kullanılmasının öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı söylenebilir. Çünkü mevcut ders kitaplarında

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

strateji öğretimi birbirinden bağımsız ve örtük biçimde yapılmaktadır. Yani öğrenciler belli adımlarda hangi stratejileri nasıl kullanacaklarına dair eğitilmemektedir. Literatürde etkinliği kanıtlanmış bütüncül stratejiler okuma sürecinde kendi işleyiş yapılarından dolayı sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci rollerini belirlemektedir. Strateji konusunda eğitim almamış öğrencileri doğrudan stratejileri bağımsız (kendi başlarına) olarak kullanmaya yönlendiren bütüncül stratejilerden öğretmen de öğrenci de yeterince faydalanamayacaktır. Bu bakımdan stratejiler seçilirken öğrencilerin bu konudaki hazırbulunuşluğu da dikkate alınarak strateji seçimi yapılmalıdır.

Bu çalışmada dünyada ve ülkemizde çeşitli deneysel çalışmalarda etkinliği kanıtlanmış SQ4R ve ESO stratejileri kullanılmış ve nicel olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda genel değerlendirmede bu iki stratejinin aralarında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Konuyu derinleştirmek için yapılan görüşmelerde ise SQ4R stratejisinin uygulandığı gruplarda öğrencilerin okuma stratejileri farkındalığına dair üstbilişsel bilgisinin geliştiği; öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu ESO stratejisinin uygulandığı sınıflarda ise öğrencilerin okuma stratejileri farkındalığına yönelik üstbilişsel bilgisinin yanı sıra stratejileri kullanma/uygulama düzeylerinin yani üstbilişsel deneyimlerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenin rehber olduğu SQ4R grubunda öğrenciler konuyla ilgili bilgi sahibi olmuştur anket formuyla elde edilen nicel sonuçlar öğrencilerin üstbilişsel bilgisini göstermektedir. Ancak bireylerin genel olarak bir konuda özel olarak bu çalışma dâhilindeki okuma konusunda üstbilişsel bilgisinin olması üstbilişsel deneyimi sergileyebileceği anlamına gelmez. Öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu ESO grubunda öğrenciler okuma stratejileri konusunda hem üst bilişsel bilgiye hem de üst bilişsel deneyime sahip olmuştur. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde üst bilişsel deneyim sahibi olmak önemli olduğundan öğretmenler strateji kullanımı konusunda eğitim almamış ya da farkındalığı oluşmamış öğrencilerle çalışırken öncelikle onlara model olarak kendi düşünme ve uygulama sürecini göstermeli; daha sonra öğrencilerin bağımsız uygulama yapacağı stratejilere yönelmelidir. Burada öğretmenin stratejileri açıklayarak model olması öğretmen merkezli (teacher-center) olmakla karıştırılmamalıdır. Öğretmen bu süreci öğrencilerin hazırbulunuşluk durumunu düşünerek tüm ayrıntılarıyla planlamalı ve esas hedef olan öğrencilerin bağımsız okuyucular olabilmesi için dersin akışına uygun olarak stratejilerin nerede, nasıl ve niçin kullanıldığını öğretmen liderliğinde (teacher-lead) öğrencilerin öğrendiklerini deneyimlemelerine fırsat vererek öğrendiklerini sonraki uygulamalara aktarabilmeyi sağlayan sınıf içi düzenlemeler yapabilmelidir.

Planlı bir okuma stratejileri eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için sınıf kademesine uygun düzenleme yapılabilir. Örneğin 5. sınıflarda öğretmenin stratejileri açıklayarak model olduğu; 6 ve 7. sınıflarda öğretmenin stratejileri açıklayarak model ve rehber olduğu; 8. sınıflarda ise öğretmenin rehber olduğu ve öğrencilerin sınıf dışında da bağımsız uygulamalar yaptığı bütüncül stratejiler kullanılabilir. Tabii yapılacak uygulamalar bir kural gibi algılanmamalıdır. Öğrencilerin durumuna göre sınıf düzeyi gözetmeksizin gerektiği yerde açıklamalı gerektiği yerde örtük yaklaşıma imkân veren esnek bir yapının kullanılması öğrencilerin yararına olacaktır. İleriki zamanlarda farklı veya aynı sınıf düzeylerinde farklı metin türleri ve farklı bütüncül stratejilerle yapılacak deneysel çalışmalarla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sınanarak konuyla ilgili araştırmalar genişletilebilir.

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. Ölçek kullanımı ve görüşmeler için ilgili kişilerden/kurumlardan izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. ve Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Albright, L.K. ve Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read alouds in middle schools. *Journal of Adolescent&Adult Literacy*, 48(7), 582-591.
- Archer, A.L. ve Hughes, C.A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.
- Baker, L. ve Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (ss. 353-394). New York: Longman.
- Barbour, R.S. ve Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. B. Somekh ve C. Lewin (Eds), *Research methods in social sciences* (ss. 41-49). London: Sage.
- Billingsley, B.S. ve Wildman, T. M. (1990). Facilitating reading comprehension in learning disabled students: Metacognitive goals and instructional strategies. *Remedial and Special Education*, 11(2), 18-31.
- Carter, C.E. (2011). *Mindscapes: critical reading skills and strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Caverly, D.C., Orlando, V.P. ve Mullan, J.L. (2000). Textbook study reading. Ronna F. Flippo ve David C. Caverley (Eds.), *Handbook of collage reading and study strategy research* (ss. 105-149). New York: Routledge.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Z. Batur ve S. Ceylan (Ed.). Ankara: MEB.
- Coon, D. ve Mitterer, J.O. (2011). *Introduction to psychology: Gatewates to mind and behavior*. USA, Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Cuttler, C. (2017). Research methods in psychology. Erişim adresi: <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/front-matter/about-this-book-2/>.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. ve Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new. Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Driscoll, M.P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ömer F. Tutkun, Seçil Okay ve Evrim Şahin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills and strategies*. New York: The Guilford Press
- Fadel, C., Bialink, M. ve Trilling, B. (2015). Four dimensional education: The competencies learners need to succeed. Center for Curriculum Redesign. Erişim adresi: <http://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>.
- Fauzan, N. (2003). *The effects of metacognitive strategies on reading comprehension: A quantitative synthesis and empirical investigation* (Doctoral dissertation), Durham University, England. Erişim adresi: <http://etheses.dur.ac.uk/1086/1/1086.pdf>.
- Flavell, J.H., Green, F.L. ve Flavell, E.R. (1993). Chilrens's understanding of consciousness. *Child Development*, 64(2), 387-398.
- Fountas, I.C. ve Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading K-8*. Portsmouth: Heinemann.
- Hartman, H.J. (2002). Developing students metacognitive knowledge and skills. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and instruction* (ss. 33-69). NY: Springer-Science+Business Media.
- Hattie, J., Biggs, J. ve Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hodges, G.C. (2011). Textual drama: The value of reading aloud. *English Drama Media*, 19, 19-26.
- Israel, S.E. (2007). *Using metacognitive assesments to create individualized reading instruction*. USA: International Reading Association.
- Jacobs, J.E. ve Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Strateji Öğretiminde Kullanılan Farklı Yaklaşımların Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi

- Jairam, D., Kiewra, K.A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M. ve Marxhausen, K. (2013). SOAR versus SQ3R: a test of two study systems. *Instructional Science*. Erişim adresi: [https://doi:10.1007/s11251-013-9295-0](https://doi.org/10.1007/s11251-013-9295-0).
- Johnstone, V. (2015). The power of the read aloud in the age of common core. *The Open Communication Journal*, 9, 34-38.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buettner, G. ve Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B. ve Klieme, E. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal of Educational Research Online*, 7(1), 176-197.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Lesesne, T.S. (2006). Reading aloud: A worthwhile investment?. *Voices From The Middle*, 13(4), 50-54.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *ETR&D*, 49(2), 23-40.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). PISA 2018 ulusal ön raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 10). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nietfeld, J.L. ve Schraw, G. (2002). The effect of knowledge and strategy training on monitoring accuracy. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 131-142.
- Nokes, J. D. ve Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. T. J. Letton ve J. A. Dole (Eds.). *Adolescent literacy research and practice* (ss. 162-182). New York: Guilford Press.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(2), 292-305.
- Paris, S. G. ve Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, study strategies of good, and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, XIII(1), 5-22.
- Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World*, 23(3), 274-275.
- Peteranetz, M. S. (2014). *Fostering metacognition in the middle school classroom: An exploration of teachers' practice (Master of Arts Thesis)*. Collage of Education and Human Sciences, University of Nebraska, Lincoln.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. A. E. Fartsrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (ss. 291-310). USA: International Reading Association.
- Rahman, F. ve Mahsur, R. (2011). Is metacognition a single variable?. *International Journal of Business and Social Science*, 2(5), 135-141.
- Randi, J. ve Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (ss. 651-683). New York: Academic Press.
- Robb, L. (2007). Model reading strategies to improve comprehension for all students. *Adolescent Literacy In Perspective*. Erişim adresi: <http://www.teachhub.com/model-reading-strategies-improve-comprehension-all-students>.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36.
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review*, 7, 351-371.

- Schreiber, F.J. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman ve K.K. Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction and professional development* (ss. 215-241). New Jersey: LEA Publishers.
- Serafini, F. ve Giorgis, C. (2003). 13 good reasons to read aloud with older students. F. Serafini ve C. Giorgis (Ed.), *Reading aloud and beyond* (ss. 6-12). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Simpson, M. L. ve Nist, S. L. (2000). An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(6), 528-541.
- Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177%2F1558689806292430>
- Tetik, N., Zorlu, N., Türker, H. ve Polat, Z. (2016). *Ortaokul öğretmen kılavuz kitabı. Türkçe 5. sınıf*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. (2012). TEAL Just write! Guide (Contract No. ED-VAE-09-O-0060). Washington, DC: Author. Erişim adresi: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/TEAL_JustWriteGuide.pdf.
- Van der Broek, P. ve Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. B. M. Taylor, M. F. Graves ve P. Van der Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (ss. 1-32). New York: Teachers College Press.
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Wong, L. (2012). Learning from collage textbooks, effective study skills. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. ve Moylan, A. R. (2009). Where metacognition and motivation intersect. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition*. New York: Routledge.

Extended Abstract

Introduction

Metacognitive awareness refers to the awareness of one's own thinking, understanding, or learning process and regulating it. It has been observed that metacognitive awareness skills can be taught to improve students' learning skills. In this respect, teachers need to develop students' metacognitive awareness skills through planned classroom practices.

Teachers generally use "implicit" and "explicit" approaches to develop students' metacognitive awareness in classes. The implicit approach is adopted in holistic reading programs. It is thought that students develop concepts through their mental interactions and actions through implicit instruction, in which the constructivist approach is adopted. In this approach, students are active individuals who form concepts inductively. They evaluate what they read and hear as a whole in its own context, and determine the learning path that is suitable for them (Schreiber, 2005). Explicit strategy teaching approach that allows teachers to explain, model, and give feedback about reading strategies was adopted in this study which aimed to examine the relationship between different teaching approaches and students' reading strategies and cognitive awareness skills. In the experimental groups, two different strategy teaching approaches were adopted in which the teacher acted as the "guide" in the first experimental group and as a "model" who explained the strategies in the second experimental group. Strategy teaching in the experimental groups was carried out using holistic reading strategies. In the control group, strategies were taught independently and with an implicit approach under the guidance of the teacher. This study aimed to answer the following research questions:

1. Is there a significant difference between the reading strategies and metacognitive awareness levels of the students in the experimental groups 1 and 2 in which the teaching of reading strategies was done and the students in the control group?
2. What are the opinions of the students in the experimental groups 1 and 2 about the general reading strategies?

3. What are the opinions of the students in the experimental groups 1 and 2 about the problem-solving strategies?

4. What are the opinions of the students in the experimental groups 1 and 2 about the strategies that support reading strategies?

Method

The study has the partially mixed order dominant status design. The study groups were formed using criterion sampling. In the experimental phase, 95 students participated while 32 students participated in the qualitative phase. The study lasted 10 weeks. The "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" (MARSİ) and a semi-structured interview form were used as the data collection tools. SPSS v. 22 was used for the analysis of the quantitative data, and MAXQDA 12 software was used in qualitative data analysis.

Result and Discussion

When the results of the students in the experimental groups were compared with those of the students in the control group, significant differences were observed in favor of the students in the experimental groups in terms of supporting reading strategies, problem-solving, general reading strategies, and overall metacognitive awareness. There was no difference between the experimental groups 1 and 2. No significant difference was observed in the metacognitive awareness of reading strategies levels of the students in the control group in which reading lessons were conducted per the Turkish Course Curriculum. This may have stemmed from the fact that the current curriculum adopts an implicit approach and teaches strategies independently.

In the light of this finding, it can be said that the explicit strategy teaching approach was effective primarily in the experimental groups and the implicit strategy teaching approach was effective in the control group. Although no significant difference was observed in the quantitative results, the qualitative results showed that metacognitive awareness of reading strategies were used more in the experimental group 2 in which the teacher acted as the model and explained the strategies compared with the students in the experimental group 1 in which the teacher guided the SQ4R strategy. In other words, it can be said that the teaching approach employed was effective in developing the students' reading strategies and metacognitive awareness.

SQ4R in the experimental group 1 and interactive reading aloud (IRA) holistic reading strategies were used in the experimental group 2, in which the explicit strategy teaching approach was adopted. Holistic reading strategies are strategies that present the strategies that should be used before, during, and after reading for a specific reading task in a connected way. Using the strategies holistically ensures effective learning by helping students to memorize and organize newly learned information. These strategies improve students' ability to understand new information, increase their concentration, provide active learning, and thus improve their metacognitive awareness. Hattie et al. (1996) state that more positive and effective results may be obtained when strategies contribute to metacognitive awareness and self-regulation skills in certain contexts instead of generalized skills in strategy education. In this respect, it can be said that the SQ4R and IRA holistic reading strategies used in the experimental groups contributed to the development of the metacognitive awareness skills of the students.

Considering the 2018 Turkish Course Curriculum, which aims to educate individuals who learn to learn, it may be said that it is important to plan strategy instruction, methods, and techniques to be used in addition to the teacher's teaching approach to educate their students to become life-long learners with advanced metacognitive awareness skills.



Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

*Kasım KIROĞLU**

*Edip TUT***

*Mücahit AYDOĞMUŞ****

*Nurdan TORUN*****

Öz

Bu çalışmanın amacı, ara tatilin ilk okuma yazma öğrenme sürecine yansımalarını öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya koymaktır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin Atakum ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapan 24 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiş ve Atakum'daki her ilkokuldan bir sınıf öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre ara tatilin öğrencilere duyuşsal boyutta etki ettiği ve bu durumun öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme süreçlerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ara tatilin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etki etmesinde; okul tipi, ebeveyn desteği, teknolojik imkanlar, okul öncesi eğitim, tatil öncesi işlenen ses grubu sayısı gibi birtakim etmenlerin rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ara tatil, ilkokul, okuma, yazma, ilk okuma yazma öğretimi

The Effects of Midterm Break on the Process of Learning Literacy Skills

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of the midterm break on the process of learning basic literacy skills based on teachers' opinions. The study employed the basic qualitative research design. The study group consisted of 24 classroom teachers working at primary schools in the Atakum district of the province of Samsun in the 2019-2020 academic year. The sample was formed through maximum variation sampling and one teacher was selected from each primary school. The data were collected during interviews with teachers using a semi-structured interview form. The collected data were analyzed through content analysis. The results showed that midterm breaks affected students' literacy skills affectively and that this repercussion affected the process of basic literacy learning in the students. In addition, it was found that a number of factors such as school type, parental support, technological resources, preschool education, and the number of letter clusters taught at school before the semester holiday played a key role in the process of learning basic literacy skills during the midterm break.

Keywords: Midterm break, elementary school, reading, writing, teaching literacy

* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, november@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5711-9182

** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, ediptut@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2191-6539

*** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, mucahit.aydogmus@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1418-1100

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, torunanur@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9783-5260

Giriş

Dil gelişimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içeren bir süreçtir. Doğumdan önce başlayan dil gelişim süreci (Güneş, 2010) hayat boyu devam etmektedir. Çocuğun okula başlamasına kadar geçen süreçte sistemli olmayan bir şekilde dinleme ve konuşma becerileri aile ve çevrenin etkisiyle gelişim gösterirken çocuğun okula başlamasıyla birlikte bu süreç sistemli hale gelir ve okuma ve yazma becerileri de gelişmeye başlar (Babayiğit, 2016). Dolayısıyla okula başlama çocuğun dil gelişimi için kritik bir dönemdir ve ailesi ve çevresinden ana dilini öğrenerek okula başlayan çocuk, ilkokulda ana dilini kurallarıyla birlikte sistematik bir şekilde öğrenmeye başlar (Gözüküçük, 2017). Bu dönemde çocuğun kazandığı dil becerilerinin yaşam boyu devam eden dil gelişimi için büyük önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü hayatın her alanında kullanmak zorunda olduğu dil becerilerinin temelleri ilkokulda atılmaktadır. Dolayısıyla çocuğun iyi bir okuyazar olmasının temelinde ilkokulda kazandığı okuma ve yazma becerilerinin etkili olduğu söylenebilir. Okuyazarlığın kapsamı geçmişten günümüze genişlemiş ve fen okuyazarlığı, matematik okuyazarlığı gibi kavramlar literatürde yerini almıştır. Okuyazarlık türleri ne kadar çeşitli olursa olsun tamamının temelinde okuma ve yazma bulunmaktadır (Aslan ve Altunova, 2019).

Okuma; okuyucu ve yazar arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir ve bireyin yeni kelimeler öğrenerek, yeni anlayışlar kazanarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2020). Okuma; ön bilgilerden hareketle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturma süreci (Güneş, 2009), metindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamak (Karatay, 2018), ses ve görme yetileriyle algılanan işaret ve sembollerin beyinde yorumlanıp değerlendirilmesi ve anlama ulaştırılması (Kurudayıoğlu, 2011) ve yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma (Arıcı, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlardan anlaşılacağı üzere okumanın temelinde anlama ve anlamlandırma yatmaktadır. Yazma ise düşünceleri ifade edebilmek için gerekli olan sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek (Akyol, 2011), amaçlı olarak üstbilişsel izleme ve kontrol doğrultusunda düşünce üreterek sembolik olarak ifade etmek (Karadağ, 2017) ve duygu, düşünce ve istekleri bazı sembolik şekil ve çizimlerle, kurallara uygun biçimde anlatmak (Hacker, Keener ve Kircher, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Bireyler için yazma; hayali dünyalar oluşturmak, hikâyeler anlatmak, bilgiyi paylaşmak, kendini keşfetmek, yalnızlıkla baş etmek ve deneyimleri kayıt altına almak için önemlidir (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013). Okuma ve yazma birlikte düşünüldüğünde; okumanın, sembollerle ifade edilenleri anlamayı, yazmanın ise anlatılmak istenenleri sembollerle ifade etmeyi karşıladığı söylenebilir (Kasten ve Yıldırım, 2013).

Okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Çünkü okumanın amacı anlama, yazmanın amacı ise anlatmadır. Okuma ve yazma; hazırlık, gözden geçirme, tekrar, düzenleme, özetleme gibi karmaşık bilişsel süreçleri ve aşamaları içeren, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin işe koşulduğu süreçlerdir. Bireylerin iletişim süreçlerinde, hayatları boyunca karşılaştıkları farklı durumları anlayabilmeleri ve kendilerini iyi anlatabilmeleri için bu iki becerinin okul çağında kazandırılması kritik önem taşımaktadır. Ayrıca 6-8 yaş, çocukların okuma kültürü kazanmalarında en belirleyici dönemlerden biridir ve bu dönemde okuma ve yazma becerisini edinen çocuklar karşılaştıkları metinlerle kendilerine yeni bir yaşam alanı yaratırlar (İnce Samur, 2017). Buradan hareketle; bireylere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında planlı, programlı ve sistematik bir öğretimin yapıldığı bu kritik sürecin ilk okuma yazma öğretimi süreci olduğu söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretimi; ilkokul birinci sınıfta başlayan, aile desteğiyle öğretmen rehberliğinde planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen, çocuğa okuma ve yazma becerisi kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Baş, 2006). Bu süreçte amaç; okuma ve yazmayı çocuğun seviyesine uygun olarak, çeşitli araç gereçler kullanarak, verimli ve etkili bir şekilde öğretmektir (Dedeli, 2008). İlk okuma yazma öğretimi yalnızca temel düzeyde okuma ve yazma becerilerini kazandırmayı değil düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi (MEB, 2019), Türk dilini sevdirmeyi, etkili iletişim becerileri kazandırmayı, Türkçeyi bilinçli, doğru ve etkili kullanmayı, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmayı ve kelime hazinesini geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Akyol, 2020). İlk okuma

yazma öğretimi diğer dersler ve hayatın tüm alanları için de kilit bir rol oynamaktadır (Gözüküçük, 2017). Çünkü çocuklar diğer derslerde ve yaşamlarının birçok alanında metinlerle (görsel, yazılı, sözlü vb.) karşı karşıya gelmektedirler ve bu metinleri anlamaları ve iç dünyalarını, oluşturdukları metinlerle etkili bir şekilde anlatmaları, okuma ve yazma becerilerinin niteliği ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi etkinliklerinin güçlü ve etkili program, strateji, yöntem ve tekniklerle uygulanması gereklidir.

İlk okuma yazmayı öğrenme sürecinde takvim yaşı, cinsiyet, sağlık sorunları, beyin başatlığı, genel zekâ, zihinsel düşünme, özel bilişsel problemler, görsel ve işitsel ayırım, ilişkilendirici öğrenme, dikkat, sözel dil gelişimi ve aile gibi okumaya hazır oluşla ilgili faktörler; oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harf biçimi, kalem ve kalem tutma, kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, yazma hızı ve çizgi takibi gibi yazmayı etkileyen faktörler bulunmaktadır (Akyol, 2020). Tural ve Oral (2015), okula başlama yaşının ilk okuma yazma öğrenmede etkili olabileceğini; okula küçük yaşlarda başlayan öğrencilerin büyük yaştaakilere göre birtakım problemler yaşayabileceğini ifade etmektedir. Durna'nın (2014) araştırmasına göre de okula küçük yaşta başlayan öğrencilerin daha büyük başlayanlara göre ilk okuma yazma kazanımlarına ulaşma düzeylerinin çok daha az olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Ekici Calın'ın (2019) araştırması önbilgilerin, okula başlama yaşının, ebeveyn desteğinin ve sınıf mevcudunun ilk okuma yazma öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Park'ın (2008) araştırması, ebeveynleri ilk okuma yazmayı öğrenme sürecine sık katılan çocukların daha az katılanlara göre okumada daha başarılı olduğunu ve evdeki kitap sayısı ve ebeveynlerin okuma yazma aktivitelerine karşı tutumlarının çocukların okuma başarılarında etkili olduğunu göstermektedir. Yine Obalar'ın (2009) araştırmasına göre ebeveynlerin eğitim düzeyi, ekonomik durum ve sosyokültürel çevre, çocukların okuma yazma başarılarında önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte ilk okuma yazma öğretiminde niteliği belirleyen en önemli ögenin kullanılan yöntem olduğu (Tosunoğlu, 2006) ve öğretmenin bu süreçte büyük bir rol oynadığı (Kabaş, 2020) söylenebilir. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen faktörler genel olarak; öğrenci, öğretmen, aile, çevre, okul ve program olarak sıralanabilir (Anras, 2019). Bu etkenlerin yanı sıra eğitim sürecindeki tatillerin ilk okuma ve yazma sürecine etki edebileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar; dönemin yorgunluğunu giderme, dinlenme ve rahatlama amaçlarıyla eğitime verilen aralarda öğrencilerin birtakım öğrenme kayıpları yaşadıklarını göstermektedir (Arı, 2005; Şahin, 2004; Şen, 2009). Bazı araştırmalarda ise tatillerin; öğrencilerin aileleriyle güzel zaman geçirmelerine, dinlenmelerine, sınav stresinden uzaklaşmalarına imkân tanıdığını göstermektedir (Kaya, 2020).

PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda okuma alanında başarı gösteren Estonya, Kanada, Finlandiya, İrlanda, Rusya, Singapur gibi ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede resmi ve dini tatiller ile yaz tatili ve sömestr tatilleri dışında her dönem birer hafta olmak üzere ara tatil uygulaması gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de ise ilk defa 2019-2020 eğitim öğretim yılında, yaz tatili iki hafta kısaltılarak kasım ve nisan aylarında birer hafta olmak üzere ara tatil uygulaması başlamıştır (Burç ve Karakuyu, 2020). 30827 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne 'ara tatil' ibaresi eklenmiş ve 'hafta sonu' ibaresi, 'hafta sonu tatili, ara tatil' olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 2019). Uluslararası literatürde ara tatil uygulamalarıyla ilgili bilimsel çalışmalara rastlanmazken Türkiye'de ara tatil uygulamasını konu alan araştırmaların öğrencilerin ara tatil uygulaması ile ilgili değerlendirmeleri (Kaya, 2020) ve ara tatil uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine (Burç ve Karakuyu, 2020; Doğan, 2020) odaklandığı görülmektedir. Bu araştırma ise ara tatil uygulamasının ilk okuma yazma öğretimi sürecine yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın; doğrudan ilk okuma yazma öğretimi sürecine odaklanması nedeniyle önemli olduğu ve alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca kritik öneme sahip olan birinci sınıfta, 9 günlük ara tatil uygulamasının ilk okuma yazma öğretimi sürecinde önemli bir etkiye sahip olabileceği ve bu sürecin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının sınıf öğretmenlerine ara tatile hazırlık ve tatil sonrası eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması hususunda önemli dönütler sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Ara tatilin okumayı öğrenme sürecine yansımalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

- Ara tatilin yazmayı öğrenme sürecine yansımalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Ara tatilin okumayı öğrenme sürecine yansımalarında rol oynayan etmenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmaların amacı bireylerin hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradıklarını, onlardan nasıl sonuçlar çıkardıklarını kendi görüşleri çerçevesinde anlamak ve ortaya koymaktır (Merriam, 2013). Temel nitel araştırma, katılımcıların belirli bir olay veya durumla ilgili deneyimlerini hem olgu ya da durumun hem de ortamın zengin bir şekilde betimlenmesiyle ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2011; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2010). Bu tür araştırmalarda hedef; bir fenomeni, süreci veya belirli bir bakış açısını ilgili kişilerin perspektifinden anlamaktır (Ary, Cheser Jaobs, Sorensen Irvine ve Walker, 2019). Bu sayede temel nitel araştırmalar herhangi bir olay veya durumla ilgili kişilerin “çoklu veya bireysel gerçekliklerini” anlamaya yardımcı olur (Pickard, 2012). Dolayısıyla bu desenin, eğitim sistemimizde yeni olan ara tatil uygulamasının ilk okuma yazma öğretimi sürecine etkisini öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymada uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Heterojenite örnekleme olarak da adlandırılan maksimum çeşitlilik örnekleme bir ortamın veya fenomenin ortak boyutlarını veya temel deneyimlerini yakalamak adına değerlidir (Patton, 2014) ve nitel araştırmalarda farklılaşabilen bakış açılarını bir araya getirmesinden dolayı kullanışlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da farklı bakış açılarını bir araya getirmek hedeflenmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun ili, Atakum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 24 ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu her ilkokuldan bir öğretmen olmak üzere toplam 24 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Bu öğretmenlerden 22'si birinci sınıf, 2'si ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu sayede okul iklimi ve şartlarından kaynaklanabilecek görüş farklılıklarının birlikte değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca cinsiyetin ve mesleki kıdem, dolayısıyla tecrübenin, bu görüşlere etki edebileceği düşünüldüğünden kıdem ve cinsiyet açısından da çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çalışma süreleri 4 ile 39 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 14'ü erkek 10'u kadındır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar bulunduğu bölge itibarıyla köy okulu ve merkezi okul şeklinde çeşitlilik göstermekte ve sınıf mevcutları 3 ile 42 öğrenci arasında değişmektedir. Ayrıca çalışma grubunda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan iki öğretmen de yer almaktadır. Araştırma bulgularının sunumunda öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmemesi adına takma isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanan (Karasar, 2015) “görüşme” yöntemiyle toplanmıştır. Amacı, diğer insanların bakış açılarına ulaşmak olan görüşme yöntemi gözlem yoluyla elde edilemeyen verilerin toplanmasında etkili bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme esas alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiş ve veriler bu form yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken, öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan, öğretmenlerle gerçekleştirilecek görüşmelerde kullanılacak soruların belirlenmesinde dört araştırmacının ortak görüşü esas alınmıştır. Daha sonra nitel araştırma yaklaşımlarına hâkim bir öğretim üyesinin görüşleri alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun okunabilirliği ve anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla çalışma grubu dışında, birinci sınıf okutan bir öğretmenle görüşülerek form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu “Ara tatil öğrencilerinizin okumayı öğrenme sürecini nasıl etkiledi?” ve “Ara tatil

Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

öğrencilerinizin yazmayı öğrenme sürecini nasıl etkiledi?" olmak üzere iki temel soru ve dörder sonda sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda yapılan görüşmelerin uzun soluklu olması, mülakata taraf olan kişiler arasındaki güven bağının oluşması ve daha rahat bir ortam oluşması açısından önem arz etmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da çalışma grubundaki öğretmenlerle yapılan ilk görüşmeler tanışma ve çalışmayı tanıtmaya çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin, veri toplama sürecinde daha rahat olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonraki görüşmede veri toplama süreci başlatılmış ve veri toplama sürecinden sonra da öğretmenlerle görüşülüp verilere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Toplamda her bir öğretmenle üçer kez görüşme yapılmıştır. Araştırmanın verileri Atakum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda 2019 yılı aralık ayında toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmeler 15-20 dakika, asıl veri toplama işleminin gerçekleştirildiği ikinci görüşmeler 30-45 dakika son görüşmeler ise ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra yazıya aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, hacimli bir nitel veriyi temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik veri indirgeme ve anlamlandırma çabasını ifade eder (Patton, 2014). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da elde edilen veriler birinci aşamada kodlanmış ve ikinci aşamada ise kodlar Saldana (2019) tarafından "oluşturulan veri parçacıklarını gruplandırarak daha az sayıda kavram veya temaya dönüştürme yolu" olarak tanımlanan "örüntü kodlama" yöntemi ile gruplandırılmıştır. Bu sayede veriler belirli temalar altında bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

İçerik analizinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına dikkat edilmesi gereken en önemli husus farklı kodlayıcıların aynı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak nitelikte açık ve net temaların oluşturulmasıdır (Silverman, 2018). Bu araştırmada, analizin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak adına kodlama ve oluşturulan temalar dört araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve araştırmacı bağlamında çeşitlilik sağlanmıştır. Dört araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlamış ve analizde görüş birliğine varılana dek araştırmacılar tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu güvenilirlik katsayısı hesaplama formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre en az %80 olması gereken araştırmacılar arası uyum, bu araştırmada %92 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda üç tema ve 12 kategori oluşmuş, kodların kategorileştirilmesinde ilk iki temada araştırmacılar arasında tam bir görüş birliği sağlanmış, üçüncü temada ise var olan kodlar görüş birliği esas alınarak kategorileştirilmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğretimi alanında uzman ve nitel araştırma yaklaşımlarına hâkim olan bir öğretim üyesinden veri analizine yönelik görüş alınmış ve bu sayede uzman teyidi sağlanmıştır. Bu araştırma; Atakum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 24 okul, bu okulların her birinden seçilen birer sınıf öğretmeni, görüşme formunda yer alan sorular ve bu sorular çerçevesinde toplanan verilerle sınırlıdır.

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 Etik Kurulu

Karar tarihi = 29.11.2019

Belge sayı numarası = 2019-381

Bulgular

Bulgular genel anlamda ara tatilin okumayı öğrenme ve yazmayı öğrenme sürecine etkisi ile ilgili görüşleri ve ara tatilin okuma yazmayı öğrenme sürecine yansımalarında etkili olan etmenler olarak üç temel başlık altında sunulmaktadır.

Öğretmenlerin Ara Tatilin Okumayı Öğrenme Sürecine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre ara tatilin, okumayı öğrenme sürecine olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamındaki bulgular “olumlu etkilere yönelik görüşler” ve “olumsuz etkilere yönelik görüşler” kategorileri altında sunulmuştur.

Olumlu Etkilere Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ara tatilin öğrencilerin okumayı öğrenme sürecine olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre ara tatil öğrencileri duyuşsal boyutta olumlu etkilemiş ve bu olumlu etki, öğrencilerin okumayı öğrenme sürecine de yansımıştır. Öğretmenlerden bazılarının bu hususla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ufuk: Çocuklar bu süreçte (ara tatil öncesi) bunalmışlardı, dönem yoğun geçiyordu. Onlar için dinlendirici oldu. Öğrenmeye daha istekli geldiler. Yaptıkları çalışmalardan dolayı da unutmadılar öğrendiklerini. Hepsi mutluydu ve bu sebeple de daha iyi ilerledik.

Osman: Onlar için bir farklılık oldu aslında. Bizim için de biraz enerji depolama fırsatı oldu. Döndüklerinde beni ve okulu özlediklerini gördüm. Bu benim için ara tatilin en büyük olumlu yanı oldu. Dönüşte daha bir şevkle ve daha hızlı ilerledik.

Ömer: Ara tatilin unutmaya gibi olumsuz bir etkisini görmedim. Öğrenciler motive geldiler, daha dinlenmişlerdi. Onun katkısı olduğunu düşünüyorum öğrenmelerine.

Öğretmenlere göre birinci sınıfın ilk zamanları öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı zamanlardır. Bu sebeple ara tatilin öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırma konusunda katkı sağladığı ve bu durumun okuma yazmayı öğrenmelerine de olumlu etkisinin olduğu görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Gökhan: Ara tatile sadece akademik olarak bakmamamız lazım. Birinci sınıf çocukları özellikle ilk haftalarda uyum konusunda zorluk çekebiliyor. Okul öncesi eğitimde bir zorunluluk, ders veya teneffüs saati diye bir şey yok. Öncelikle bunlara alışmaya çalışıyorlar. Tabii sonrasında çizgi çalışmaları ve harf çalışmalarını başlıyoruz. Önceki dönemlerde çocuk ocak-şubat aylarına kadar bayağı bunalıyordu, derse olan ilgileri azalıyor, performansları düşüyordu. Bu yüzden ara tatilde benim çocuklarımda gerileme olmadı, aksine ilerleme oldu. Tatil öncesi 5-6 harf vermiştik. Sürecin başında olmamıza rağmen çocuklar tatilden sonra daha istekli oldular.

Ara tatilin okumayı öğrenme sürecine olumlu başka bir etkisi olarak öğretmenler, sınıf düzeyine göre okumayı öğrenmede geride kalan öğrencilerin bu süreçte tekrar yapma ve eksiklerini kapatma fırsatı bulduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Aslı, bu süreçte sınıf seviyesinden geride olan öğrencilerinin kendilerini toparladığını belirtmiştir ve bu sebeple ara tatilin olduğu dönemin olmadığı döneme oranla daha verimli geçtiğini ifade etmiştir. Yasin, “Birinci sınıfta bir gün devamsızlık bile kayıp oluyor. Devamsızlık yapan öğrencilerde bu süreç eksiklikleri kapatma adına bir fırsat oldu.” diyerek bu görüşü desteklemiştir. Ali de geride kalan öğrencilerinin aileler tarafından bu süreçte özel olarak çalıştırılmasını istemiş ve benzer ifadelerle ara tatilin bu öğrenciler için bir avantaj olduğunu belirtmiştir. Tülay ise öğrencilerin, okumayı öğrenmede geride kalmasının stres kaynaklı olduğunu belirtmiş ve ara tatilin bu öğrencilere etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklar bu süreçte dinlendi. Rahat kafayla okuma yapma imkânı buldu. Diğer şekilde strese giriyor çocuk ya okuyamazsam ya yetiştiremezsem diye. Bu süreçte öğrencilerim daha rahat oldu ve bu şekilde okuma ilgilerini de çekti. Özellikle geride kalan öğrencilerime yaradı bu tatil. Çocuk bir geldi

Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

baktık ki çok rahatlamış ve okumada da ilerleme kaydetmiş. Stresten kurtulmuş en temelde, akran baskısından da kurtulmuş. Okulda iş gibi görülüyor ama bu süreçte evde olmak daha rahat geçirmelerine olanak sağlıyor.”

Olumsuz Etkilere Yönelik Görüşler

Ara tatilin okumayı öğrenme sürecine olumsuz etkileri olduğunu belirten öğretmenler de yer almaktadır. Ara tatilin olumsuz etkilerinin genel anlamda öğrencilerin gevşemesi ve rehavete kapılması görüşleri etrafında toplandığı söylenebilir. Örneğin Arzu, ara tatilin zamanlamasının uygun olmadığı belirtmiş ve bunun öğrencilerinin okumayı öğrenme sürecine olumsuz etkilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okumayı öğrenme sürecine olumsuz etki ettiğini düşünüyorum. Tatil tam kasımın ortasına denk geldi. Dolayısıyla tam böyle hızlanmaya başlamışken, çocuklar artık okuma yazmanın mantığını kavramaya başlamışken bir haftalık kocaman bir ara giriyor. Tekrar toparlaması zor oldu. Hızlanan çocuklar yavaşladı, yavaş giden çocuklar iyice durdu.”

Bununla birlikte öğretmenlerden bazıları ara tatil sürecinin okumayı öğrenme sürecini yavaşlattığını ve bu süreci kesintiye uğrattığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Yasin: Bu süreci yavaşlattığını söyleyebilirim. Tam bir rutine oturtmuşken 8-9 günlük bir tatil çocukların gevşemesine neden oluyor.

Ahmet: Olumsuz etkiledi bizi çünkü tam hızlanmıştık, haftada iki ses falan veriyorduk. Çocuklar da alışmıştı. Elleri yeni alışmıştı, sesleri heceleri birleştirmeye yeni alışmışlardı. Araya bir hafta girince ben bir gevşeme hissettim çocuklarda. Olumsuz etki sadece rehavet ve hızın kesilmesi açısından oldu.

Büşra: Ara tatil bizim okumayı öğrenme sürecimizi baltalamıştır. Kasım ayında grup harflerine gireceğimizde grup harflerine ara verdikleri için eski grupları tekrarlayıp yeni grupları veremediğimiz için öğrenme sürecini uzattı. Artı araya hafta sonu bile girse biz pazartesi günü çocuklarda yeterli randımanı göremiyoruz. Hele ki böyle bir haftalık tatil araya girdiğinde çocuklar tamamen boşalmış olarak geri geliyorlar. Tamam belki kafalarında öğrencilik stresi boşalmış oluyor ama öğrendiklerini de boşaltma gibi bir dezavantajı var. O bir hafta benim iki haftama mal oldu.

Bunlara ek olarak Ayşe de ara tatil dönüşünde öğrencilerinde isteksizlik gördüğünü ve bunun okumayı öğrenme süreçlerine olumsuz yönde etki ettiğini şu ifadelerle belirtmiştir:

Ayşe: Öğrencilerde kopmalar oldu. 9 günden sonraki çocuklardaki gevşeme beni 2-3 gün zorladı. İsteksizlik vardı çocuklarda. Annemi ara gelsin eve gideyim tarzı istekler başladı. Bazılarıyla süreci baştan başlatmak zorunda kaldım. İkinci ses grubunda ilk gruptaki motivasyon yok aradaki tatilden dolayı. Şehirdeki arkadaşlar nasıl yaptı bilmiyorum ama bizimki köy okulu olduğundan da olabilir. Birinci sınıf çocukları sürekli oyun istiyor, dersten kaçmak istiyor. Bunun üstüne tam motive olmuşken 9 günlük arada sürekli evde olmaları onları süreçten koparabiliyor.

Öğretmenlerin Ara Tatilin Yazmayı Öğrenme Sürecine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre ara tatilin, yazmayı öğrenme sürecine olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca ara tatilin yazmayı öğrenme sürecinde önemli bir etkisinin olmadığı yönünde öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Bu bulgular; “olumlu etkilere yönelik görüşler”, “olumsuz etkilere yönelik görüşler” ve “etki etmediğine yönelik görüşler” kategorileri altında sunulmuştur.

Olumlu Etkilere Yönelik Görüşler

Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler arasında ara tatilin öğrencilerin yazmayı öğrenme sürecine olumlu etki ettiğini belirten öğretmenler de yer almaktadır. 17 yıllık öğretmenlik kariyerinin 15 yılında birinci sınıflara öğretmenlik yapan Mehmet ara tatilin öğrencilere duyuşsal anlamda olumlu etki ettiğini ve buna ek olarak tatilde öğrencilere yaptırdığı çalışmaların yazmayı öğrenme süreçlerine olumlu yönde etki ettiğini belirtmiştir. Mehmet’in bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

Mehmet: Föy verdim onlara ve velileri bilgilendirdik. İçerik çok basitti. Mesela birinci gün annenin söylediği beş kelimeyi yaz gibi şeyler vardı. Bu çalışmalar günde en fazla beş dakikalarını alıyordu. Bu şekilde bir çalışma bizde etkili oldu. Tam böyle sıkıldıkları bir anda bir hafta dinlenmek, mevcut ortamdan uzaklaşmak onlar için pozitif oldu.

Bunun yanında Özlem, öğrencilerin ikinci harf grubuna kadar öğrenmede çaba sarf ettiklerini sonrasında ise sorun yaşamadıklarını belirtmiş ve ara tatil öncesinde ikinci harf grubunu bitirdikleri için ara tatilde öğrencilerin birçok harfi ailelerinden öğrendiğini ve ilerleme kaydettiklerini şu ifadelerle ortaya koymuştur:

Özlem: Yazmaya bir olumsuz etkisi olmadı. Hatta çocuklar şu an bizden önde. Şu an ben f sesini veriyorum ama çocuk bir hafta önce bitirmiş onu. Soruyor evde annesine, biz de tabi veli toplantılarında onları bilgilendirdik, annesi tanıtıyor sesi ve çocuk öğreniyor. İkinci grup harfleri verene kadar sıkıntı çekiyoruz zaten sonrasında çocuk sistemi çözüyor ve bu sayede sadece sesi vermeniz yetiyor. Biz de tatilden önce ikinci grubu bitirmiştik, o yüzden çocuklar sorun çekmedi hatta evde başka harfleri öğrenip gelmişler.

Ahmet ise öğrencilerin genel anlamda yazmayı sevmediklerini, yorulduklarını ve bu sebeple de ara tatilin öğrencilerinin yazmayı öğrenme sürecine olumlu etki ettiğini “Yazma açısından olumlu etkisi oldu. Çünkü çocuklar yazmayı sevmiyorlar. Elleri yoruluyor, sıkılıyorlar, kas gelişimini henüz tamamlamayanlar oluyor. O açıdan biraz rahatlamışlardır çünkü tatil programını az yazı genelde okuma şeklinde planlamıştım. Sıkılganlıkları bir tık gitti.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Olumsuz Etkilere Yönelik Görüşler

Ara tatilin öğrencilerin yazmayı öğrenme sürecine olumsuz anlamda etki ettiğini belirten öğretmenlerin ifadelerinden bazıları ise şu şekildedir:

Tülay: Yazmanın okulda ve gözlem altında yapılması gerekiyor. Geldikten sonra yürüttük yazma etkinliklerimizi. Şu ana kadar geldiğimiz yerde de bir unutmaya falan olmadı ama bu süreçte tekrar yapamadığı için bir olumsuzluk oldu. Her beceriye yönelik etkinlik yapılmazsa unutmaya geçilebiliyor.

Ayşe: Okuyamayan yazmayı da yapamıyor. Dolayısıyla yazma sürecine de etkisi oldu bu sürecin. Ara tatilde o kitaplardaki cümleleri okuyup yazmalarını istedim becerileri kaybolmasın diye ama okumada sıkıntı olunca çocuk gözünün önüne harfi getirip yazamıyor.

Büşra: Yazma süreci okumadan geç gelir ama okumayla direkt bağlantılıdır. O yüzden bu ara tatil süreci yazmayı da olumsuz etkiledi. Bununla ilgili ödevlendirme yapmadım çünkü bakarak yazmanın çok etkisi yok ve aileler de ilgilenmiyor. Ben dönüşte onlara bol bol dikte yaptırırım ve bir sürü hata olduğunu gördüm.

Ara tatilin öğrencilerin yazmayı öğrenme sürecine olumsuz etki etmesinde tekrar yapamama, kontrolün sağlanamaması, yetersiz aile desteği gibi faktörlerin etki ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin yazmayı öğrenmenin okumayı öğrenmeyle doğrudan ilişkili olduğunu düşündükleri ve dolayısıyla ara tatilin okumaya olumsuz etki ettiğini düşünen öğretmenlerin yazmaya da olumsuz yansıdığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca ara tatilin yazmayı öğrenme sürecine olumsuz etki ettiğini düşünen öğretmenlerin bunu dikte çalışmaları esnasında fark ettiği dikkat çekmektedir. Bakarak yazma aşamasında olan sınıfların öğretmenlerinin yazmada herhangi bir sorun olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Etki Etmediğine Yönelik Görüşler

Ara tatilin yazmayı öğrenme sürecine etkilerine yönelik veriler incelendiğinde olumlu ve olumsuz yönde etki ettiğine dair görüşlerin varlığıyla birlikte genel görüşler bu sürecin yazmayı öğrenmeye herhangi bir etkisinin olmadığı yönündedir. Bu duruma yönelik bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

Aynur: Okuyan öğrenci sonrasında zaten yazıyor. O yüzden yazmayı etkilemedi. Çocuk zaten belirli çizgi çalışmalarını yapıyorsa bedensel olarak hazırlanmış oluyor. Harfleri de tanıyınca yazıyor.

Yasin: Yazmada etkisi olduğunu düşünmüyorum. Yazma okuma gibi kolay kaybedilen bir beceri değil. Bu süreçte zaten öğrendiğimiz harfleri genelde bakarak yazıyoruz.

Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

Arzu: Yazma bir beceri meselesi sonuçta. Ha diktede bir başarı düşüklüğü olmuş olabilir ama harf öğretildiği zaman yazma şekli de öğretiliyor ama bunu çok güzel yazan da oluyor çok kötü yapan da. Ara tatil bu konuda etki etmedi daha çok etkisi okuma konusunda.

Bunlara ek olarak Osman “Yazma süreci uzun soluklu değerlendirilmesi gereken bir süreç. Ara tatil yazmayı değerlendirebileceğim bir ölçüt değil. Çocuk ara tatilde yazsa da yazmasa da sene sonuna kadar yazmayı çok rahat öğreniyor.” ifadeleriyle yazmayı öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin uzun soluklu bir iş olduğunu ve bu sebeple de ara tatil gibi kısa bir sürenin yazmayı çok fazla etkilemeyeceğini belirtmektedir. Bunların yanında çalışma grubunda yer alan iki öğretmen, ara tatil sürecinde öğrencilerine yaptıkları çalışmalar sayesinde öğrencilerin el becerilerini kaybetmediğini ve bu sayede ara tatilin yazmayı öğrenme sürecine etki etmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Aslı: Yazma konusunda nasıl bıraktıysam öyle devam ettim. Yazma becerisi okumayı kâğıda el becerisi yardımıyla dökmektir. Biz bu süreçte verdiğimiz çalışmalarla el becerisini kaybetmedik. Dolayısıyla yazma sürecinde de bir aksaklık yaşanmadı. Genelde boyama ağırlıklı etkinlikler verdik, çocuk bunlara ödev olarak da bakmadı, eğlenerek yaptı.

Ömer: Yazmayla ilgili ödevlendirme yaptık. O yüzden bir etki yaratmadı. O zamana kadar geldiğimiz seslerin tekrarı, kelime ve cümleler üzerinde durdum.

Ara Tatilin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Yansımalarında Etkili Olan Etmenler

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde ara tatilin öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme süreçlerine olumlu veya olumsuz anlamda etki etmesine neden olan birtakım etmenlerin var olduğu görülmüştür. Ara tatilin okuma yazmayı öğrenme sürecine yansımalarında etkili olan etmenler “okul türü”, “veli desteği”, “öğretmenlerin ara tatile yönelik çalışmaları”, “okul öncesi eğitim”, “teknolojik imkanlar”, “ara tatil öncesi okuma yazma öğretiminde geline aşama” ve “ara tatilde oynanan eğitsel oyunlar” kategorileri altında sunulmuştur.

Okul Türü

Ara tatilin okuma yazmayı olumlu etkilediğini ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun şehir merkezindeki okullarda, olumsuz etki ettiğini ifade eden öğretmenlerin ise hemen hemen tamamının köy okullarında görev yaptığı dikkat çekmektedir. Bu durum ara tatilin köy okullarında ve şehir merkezindeki okullarda farklı etki yaratabileceğini gösterebilir. Nitekim öğretmenlerin ifadeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin Belgin bu durumu “Merkez okul olarak çok etkilediğini düşünüyorum. Ara tatilin hatta iyi olduğunu düşünüyorum. Ama köy okulunda da çalışmış bir öğretmen olarak oralarda hafta sonunun bile etki edebileceğini düşünüyorum.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Buna ek olarak daha önce köy okulunda da çalışmış olan Tülay bu durumu şu ifadelerle desteklemektedir: “Sınıfım iyiydi, ben o yüzden sıkıntı çekmedim. Köy okulunda bunun tam tersi olabiliyor. Çocuk tatil sonrası okula gelmek bile istemeyebiliyor.”

Veli Desteği

Ara tatilin okuma yazmayı öğrenme sürecine etki etmesinde rol oynayan bir başka etmen de veli desteğidir. Örneğin birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda görev yapmakta olan Mehmet bu süreçte velilerle sürekli iletişim halinde olduğunu ve bu durumun ara tatilin olumsuz etkilemesinin önüne geçtiğini belirtmiştir. Bu durum ara tatilde etkili bir veli-öğretmen iş birliğinin okuma yazmaya olası olumsuz etkileri önleyici bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Yine bir köy okulunda öğretmenlik yapan Ayşe ara tatilin çocuğuna karşı ilgili ve ilgili olmayan ailelerin çocukları arasında ne gibi farklı etkilere yol açtığını şu ifadelerle belirtmiştir:

Ayşe: Bu arada dört velim bilinçli, onlar çocuklarını bu süreçte bırakmadı, ilgilendiler. Hiçbir kaybımız olmadı. Diğer öğrenciler evde yattı yattı geldi. Ben tüm çocuklardan ellerindeki Türkçe ders kitaplarını geldiğimiz yere kadar tekrar etmelerini istedim ve velileri arayıp yazdırmalarını istedim. Hikâye kitapları da verdim şimdiye kadar geldiğimiz sesleri içeren. Yazma ödevleri yapılmamış mesela, veliler de bakmamış. Okuma ödevlerini de ebeveynler yapmış çocuk yerine. Tatilden sonra şu an geldiğimiz noktada kayıp yaşamayan öğrencilerle kayıp yaşayanlar arasındaki fark giderek açıldı.

Buna ek olarak Yasemin öğrencilerinde olumsuz bir durum gözlemediğini ve bunun velilerle ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Merve ile Erdal da benzer ifadelerle velinin bu süreçteki önemine dikkat çekmektedirler:

Merve: Bu süreçte çocuklarıyla ilgilenemeyen ailelerin çocukları yazma konusunda eksik kaldı. Aile ne kadar ilgilenirse çocuk o kadar istekli oluyor.

Erdal: Tatilden önce etkileriyle ilgili biz korku yaşadık ama tatilden sonra herhangi bir olumsuz etkisini görmedim çünkü evde aileler destekliyor, sürekli okuma yaptırıyor. Merkez okullarda anneler, ablalar, babalar en büyük yardımcımız.

Öğretmenlerin Ara Tatile Yönelik Çalışmaları

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu birinci sınıf öğretmenlerinin ara tatil öncesinde öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olumsuz etki edeceğinden kaygı duydukları ve bu sebeple ara tatilde öğrencilerinin evde çalışmalarına yönelik bireysel veya zümre olarak çalışma yapma ihtiyacı duydukları yönündedir. Öğretmenler genel olarak yaptıkları bu çalışma ve ödevlendirmelerle öğrencilerinden olumlu dönüt aldıklarını belirtmişlerdir:

Osman: İlk etapta bir kaygı vardı tabii; sesler yetişir mi, çocuklar etkilenir mi diye ama tatilden sonra olumsuz anlamda bir değişim olduğunu fark etmedim. Ara tatilde kayıp olmaması adına ses tekrarı, öğrendiğimiz yere kadarki açık ve kapalı hecelerle ilgili ödevler, okumaları için şiir, tekerleme falan verdim. Çocuğun zaten bu dönemde yapması gereken en önemli şey okuma tekrarı.

Ufuk: Ara tatille ilgili planlama yaptım öncesinde. Tatilde geldiğimiz yere kadarki öğrenmeleri hatırlamalarını sağlayacak etkinlikler hazırladım. Onları bunaltmayacak ve sıkılmayacak şekilde. Harfleri birleştirme, hece, kelime ve cümle çalışmaları yapmalarını sağladım. Yazmayı da unutmamaları için geldiğimiz noktaya uygun etkinlikler verdik. Hece ve kelime çalışmaları yaptık. Etkinlikleri sayfalara ayırdık ve okuma ve yazmaya yönelik günde en fazla bir saat olacak şekilde yapmalarını sağladık. Bu sayede olumlu etkisini gördük.

Arzu: Tatilden önce böyle bir kaygımız vardı. Biz arkadaşlarla da konuşmuştuk bunu tam gidiyoruz derken önümüzde boşluk oldu diye. Tatil öğrencilerde biraz gevşemeye neden oldu.

Yusuf: Bizim baştan bir endişemiz oldu. O yüzden biz zümre olarak toplandık ve bir çalışma yapalım dedik. Herkes bir çalışma yaptı, bir araya getirdik. Hızlı okuma metinleri oluşturduk her güne ve her harfe özel.

Bunlara ek olarak ara tatil sürecinde öğrencilerine yönelik plan yapan ve onları ödevlendiren Ahmet ve Büşra yapılan bu çalışmaların etkili olmadığını belirtmiş ve bu durumu ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesine bağlamışlardır. Bu iki öğretmen ara tatil sürecinde ödev ve planlamanın yanında aile desteğine de vurgu yapmışlardır. Ayrıca Büşra ara tatilin sadece dinlenme ve oyun zamanı olarak değerlendirilmesinin birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler için yanlış olduğunu belirtmiş ve tatilde ödev vermemenin bu düzeydeki öğrenciler için yanlış bir yaklaşım olacağını belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitim

Ara tatilin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine etki etmesinde rol oynayan bir diğer etmen okul öncesi eğitimidir. Öğretmenlerden bazıları ana sınıfına giden öğrencilerinin genelde bu tatilden etkilenmediğini hatta onlar için duyuşsal anlamda olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenler okul öncesi eğitimin öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve hazırbulunuşluklarını artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Erkan: Öğrencilerim ana sınıfından da harfleri öğrenmişlerdi, ben onun rahatlığını yaşadım aslında. Öğrenme süreci bu yüzden çabuk ilerledi. Bu tatil onları sadece motive etti.

Ufuk: Çocuklarımız en az iki yıl ana sınıfı eğitimi görmüşler. Dolayısıyla elleri yatkın, motor becerileri iyi. Biz zorluk çekmedik. Hazırbulunuşluk çok büyük etken. Bu yüzden ara tatil dinlenme fırsatı oldu, iyi oldu öğrencilerim için.

Tülay: Öğretmen için de öğrenci için de güzel bir dinlenme oldu. Kaygım yoktu benim çünkü öğrencilerimin çoğu zaten okuma yazma biliyordu, ana sınıfında öğrenmişler.

Teknolojik İmkanlar

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ara tatil sürecinde öğretmenlerin verdikleri ödevlerin ve öğrencilerin çalışmalarının kontrol edilmesinde teknolojinin öğretmenlere destek olduğu yönündedir. Özlem'in "Şu anki teknoloji zaten olumsuzluğa izin vermiyor. Hastalanıp gelmeyen öğrencime bile WhatsApp'tan çalışmaları atıyorum, o zaten nasıl yapılacağını biliyor. Annesini de bilgilendirip evde yaptırıyorum." şeklindeki ifadeleri teknolojinin bu süreçte kullanımının herhangi bir olumsuz yansımaya engel olduğunu çarpıcı bir biçimde ortaya koymuştur. Ayrıca aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin ara tatil sürecinde öğrencilerini kontrol amacıyla teknolojiyi nasıl kullandıklarını net bir şekilde ortaya koymaktadır:

Yusuf: Okuma çalışmalarını video şeklinde istedim ve dönüt vermeye çalıştım. Onlar da eksikleri düzeltip tekrar videolarla okuma çalışmalarının düzeltilmiş halini bana gönderdiler. Eğer bu çalışmayı yapmamış olsaydım öğrencilerimin geri kalacağını düşünüyorum. Bir iki çocuk haricinde hepsine ulaştım. Diğerlerinin akıllı telefonu yoktu, onlarla aynı çalışmayı yapamadık bu yüzden geri kaldılar.

Ömer: Velilerle de bu süreçte WhatsApp'tan görüştük. Ne yapmaları gerektiğini anlattım. O yüzden ara tatil olmamış gibi devam ettik.

Yusuf'un ifadeleri teknolojik gelişmelerin ara tatilin okuma yazmaya etki etmesine engel olduğunu göstermekle birlikte teknolojik araç-gereç eksikliği çeken öğrencilerin de bu süreçte imkansızlıklardan dolayı sınıf düzeyinden geri kaldığını belirtmektedir. Bu durum öğrenciye olumsuz yansırken öğretmenin öğrenciyi toplamaya çalışırken harcadığı enerji açısından da öğretmene iş yükü oluşturmaktadır.

Ara Tatil Öncesi Okuma Yazma Öğretiminde Geline Aşama

Ara tatilin okuma yazmayı öğrenme sürecine etki etmesinde rol oynayan bir diğer etmen ara tatil öncesinde gelinen harf grubudur. Öğretmenler, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde ikinci harf grubunu öğrenene kadar sıkıntı çektiklerini sonraki süreçte ise işin mantığını öğrendiklerini ve bu sebeple daha hızlı ilerlediklerini belirtmişlerdir. Özlem şu ifadelerle bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: "İkinci grup harfleri verene kadar sıkıntı çekiyoruz, sonrasında çocuk sistemi çözüyor ve sadece sesi vermeniz yetiyor. Biz tatilden önce ikinci grubu bitirmiştik, o yüzden çocuklar sorun çekmedi hatta evde başka harfleri öğrenip gelmişler." Ara tatil öncesinde öğrencileriyle ikinci harf grubunu bitiren öğretmenlerin ara tatilin etkisi hususunda olumlu sonuç aldıklarını belirttikleri dikkat çekmektedir. Ufuk'un aşağıdaki ifadeleri de bu durumu desteklemektedir:

Ufuk: Harflerin çoğunu vermiştik, biliyorlardı. Tatilde bunları pekiştirecekleri çalışmalar vererek verimli geçmesini sağladık. Yaptıkları çalışmalardan dolayı unutmadılar öğrendiklerini.

Ara tatil öncesinde birinci harf grubunda olan Arzu ara tatilin okuma yazmayı öğrenme sürecine etkisini şu ifadelerle belirtmiştir:

Arzu: Özellikle kasım ara tatili biraz erken oldu bence. Tam çizgi çalışmaları, harf tanımları yaptık hemen arkasına denk geldi. Birinci harf grubunu bitirmemiştik daha ve öğrenciler okuma ve yazmanın mantığını kavramamışlardı.

Arzu'nun ifadeleri tatil öncesinde henüz birinci harf grubunda olmalarından dolayı öğrencilerinin okuma yazma mantığını henüz öğrenmemiş olduğunu ve bu sebeple de ara tatilin olumsuz etki yarattığını vurgulamakta ve tatilin bu sebeple zaman açısından biraz erken verildiğini belirtmektedir. İkinci harf grubunu bitiren ve olumlu etki belirten Ufuk da tatilin zamanlamasının bu anlamda iyi olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ara tatilin etkisinin zamanlamadan ziyade öğretmenlerin tatil öncesinde hangi harf grubunda olduğuyla ilgili değerlendirmelerin yer aldığı söylenebilir.

Ara Tatilde Oynanan Eğitsel Oyunlar

Son olarak ara tatilde öğrencilerin aileleriyle birlikte oynayabilecekleri eğitsel oyunların önerilmesi bu sürecin okuma yazmayı öğrenmeye olumlu etki etmesine neden olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu husustaki öğretmen görüşlerine Akın'ın aşağıdaki ifadeleri örnek gösterilebilir:

Akın: Ben birkaç oyun tavsiyesinde bulundum ailelerle oynamalarını istedim. Bazı linkler attım. Eğitici oyunları bunlar ve pekiştirmeye yardımcı olabiliyorlar. Çek-oku kartları hazırlamıştım onların resimlerini gönderdim ailelere siz de bu şekilde hazırlayabilirsiniz diye. Çekerek okudukları zaman oyun katılıyor işin içine ve heyecanlı oluyor. Şişe kapaklarına heceler yazdık, hece birleştirme yapabilirsiniz evde dedim. Bu sayede çocuk evde ailesiyle de zaman geçirmiş oluyor.

Tartışma ve Sonuç

Ara tatilin okumayı öğrenmeye etkisi ile ilgili görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, ara tatilin bu sürece etkisini genellikle olumlu gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre ara tatil öğrencileri duyuşsal anlamda olumlu etkilemiş ve bu durum okumayı öğrenme süreçlerine katkı sağlamıştır. Durlak, Weisserberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger'e (2011) göre duygular, çocukların akademik katılımını, okula bağlılığını ve dolayısıyla akademik başarısını etkilemektedir. Öğretmen görüşlerine göre birinci sınıf öğrencileri ara tatilde rahatlamış, okul stresini atmış, dinlenmiş ve bu sebeple de okulu ve sınıf ortamını özleyerek tatil sonrası daha motive bir şekilde okula dönmüşlerdir. Bu durum okumayı öğrenme süreçlerine olumlu yansımış ve okuma süreci daha etkili devam etmiştir. Öğrencilerle daha önce yapılan çalışmalarda okulda verilen araların öğrencilerin sınıf içindeki katılımlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Örneğin; Pellegrini, Huberty ve Jones'un (1995) araştırmasına göre öğretmenler, aralardan sonra öğrencilerin daha yüksek ilgi ve daha az sorunlu davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitimde verilen araların öğrenci üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan bu çalışma araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Bu durumun genellikle oyun çağında olan ilkökul öğrencilerinin tatillerde oyun için daha fazla zaman bulmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu durum; müfredat yoğunluğundan dolayı öğrencilerin tatillerde dinlenerek ve rahatlayarak okula daha istekli dönmeleri ile açıklanabilir.

Ara tatil öğretmenlere göre, öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırmış ve bu durumun dolaylı bir şekilde okuma yazmayı öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte ara tatil sınıf seviyesinin gerisindeki öğrenciler için tekrar fırsatı sunmuş ve bu öğrenciler ara tatil sürecinde eksiklerini kapatma fırsatı bulmuşlardır. Öğretmenler tarafından ara tatilin okumayı öğrenme sürecine birtakım olumsuz etkileri olduğu da belirtilmiştir. Bu etkiler genel anlamda tatilden kaynaklı rahatlama ve rehavete kapılma gibi etmenlerle ilişkilidir. Bazı öğrenciler tatil sonrası gevşeme ve isteksizlik yaşamış ve öğretmenler tatil dönüşü sınıflarını toparlamakta zorluk çekmişlerdir. Bu durum okuma yazmayı öğrenme sürecini de olumsuz etkilemiş ve süreci yavaşlatmıştır. Erbasan ve Erbasan'ın (2020) çalışmasında öğrencilerin ilk okuma yazmaya yönelik ilgilerinin düşük olduğu ve derslerden çabuk sıkıldıkları belirlenmiştir. Tatilin rehavetiyle başa çıkmaya çalışan öğretmenler tatil sonrası daha fazla çaba sarf etmek durumunda kalmışlardır. Ayrıca ara tatil bazı öğrencilerde okuma yazma bağlamında unutulmalara neden olmuş ve öğretmenler tatil dönüşü başa dönmek zorunda kalarak okuma yazma sürecini baştan ele almışlardır.

Öğretmenlere göre, ara tatilin yazmayı öğrenme sürecine etkisi okuma gibi net değildir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yazmanın el becerisi ile ilgili olduğunu ve uzun soluklu bir değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu düşünmekte ve bir haftalık sürecin yazmayı öğrenme sürecine çok etki etmediğini ifade etmektedirler. Öğretmenler tarafından ara tatil sürecinde yaptırılan çalışmalar öğrencilerin yazmada etkili olan psikomotor becerilerinin ve dolayısıyla yazma sürecinin olumsuz etkilenmemesini sağlamıştır. Cameron, Cottone, Murrah ve Grissmer (2016), 5 yaşında güçlü motor becerilerine sahip çocukların ileriki yaşlarda zayıf motor becerileri olan akranlarına göre okuma ve matematikte daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Dolayısıyla araştırmanın bu çalışmayı destekler sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Ara tatilin öğrenciler üzerindeki etkisi öğretmenler tarafından yine duyuşsal boyutta görülmüş ve bu durumun yazmayı öğrenme süreçlerine olumlu şekilde yansıdığı belirtilmiştir. Ara tatil öğrencilere dinlenme imkânı sunmuş ve öğrenciler tatil dönüşü yazmaya daha yüksek bir motivasyonla devam etmişlerdir. Öğrencilerin yazarken sıkılmalarıysa yazmayı öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Yazmak sıklıkla çocuklar tarafından öğretmene ne öğrendiklerini gösterdikleri bir okul etkinliği olarak görülmektedir (Wray, 1993). El becerisine dayalı bu etkinlik, öğrenciler tarafından sıkıcı görülebilmektedir. Guay, Ratelle ve Chanal'a (2008) göre motivasyon ve duyuşsal faktörler çocukların akademik becerilerini etkilemektedir.

Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

Takımcıgil Özcan (2014) ve Hidi ve Boscolo'nun (2006) araştırma sonuçları da yazmaya yönelik yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yazmaktan sıkılmalarında motivasyonel süreçlerin etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazmaya istekli olmaları, yazmaktan zevk almaları ve sıkılmamaları için ilgi çekici buldukları konularda yazma çalışmaları yapmaları önem arz etmektedir. Öte yandan öğretmenler, bazı öğrencilerin ara tatilde veli desteği ile yeni harfler öğrendiğini ve bunları yazabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ara tatilin öğrencilerin yazmayı öğrenme süreçlerine etkisi ile ilgili ortaya koydukları görüşlerin farklı olması öğrencilerin yazmaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazır oluşlarıyla açıklanabilir.

Okuma ve yazma becerilerinin birbirinin gelişimini etkilemektedir (Andersen ve diğerleri, 2018). Bu çalışmada da okumayı öğrenme sürecinde olumsuz etki görülen öğrencilerin yazma konusunda da sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yazmayı öğrenme sürecinde öğretmen kontrolünün önemli olduğunu göstermektedir. Kamhi ve Catts'e (2012) göre yazı dili ve konuşma dili aynı şekilde edinilmediğinden çocukların okuma ve yazmayı geliştirmek için kaliteli eğitime ve bireysel desteğe ihtiyacı vardır (akt. Sandberg, Hellblom-Thibllin ve Garpelin, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin ara tatil sürecinde öğrencilerinin yazmayı öğrenme sürecini kontrol edememelerinin süreci olumsuz etkilediği söylenebilir.

Yazmayı öğrenme sürecine bir başka olumsuz yansıma da ara tatil sürecindeki tekrar eksikliğidir. Ayrıca ara tatilin bakarak yazma aşamasındaki öğrencilere olumsuz etkisinin olmadığı fakat dikte çalışmalarını sekteye uğrattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu süreçte bir günün bile büyük etki yaratabileceğini dolayısıyla dokuz günlük ara tatilin uzun bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum okuma yazma öğrenen öğrencilerin bulunduğu gelişim düzeyi ve dikte çalışmalarının bakarak yazma çalışmalarına göre daha fazla duyu ve beceriye hitap etmesiyle açıklanabilir.

Araştırmada ara tatilin öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme süreçlerine etki etmesinde birtakım etmenlerin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ara tatilin köy okullarında ve merkezi okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme süreçleri üzerinde farklı etkiler yarattığı görülmektedir. Öğretmenlere göre köylerdeki sosyoekonomik yapının, aile yapısının ve daha rahat bir oyun ortamının olmasının çocukları ara tatil sürecinde okuma yazma sürecinden uzaklaştırdığı söylenebilir. Köy okullarında görev yapan bazı öğretmenler ise karşılaştıkları problemleri aile desteği ile çözdüklerini belirtmişlerdir.

Ara tatil sürecindeki veli-öğretmen iş birliği ara tatilin öğrencilerin okuma yazma sürecine etkisinin pozitif yönde olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte yetersiz aile desteği ise ara tatilin yazmayı öğrenme sürecini olumsuz etkilemesine neden olan bir etmendir. Bu durumun sadece ara tatil ile ilişkilendirilmesi objektif bir yaklaşım olmayabilir zira ara tatil süreci dışında da velilerin yeterince destek olmamaları, öğretmenlerle yeterince iş birliği yapmamaları sorununun var olduğu Erbasan ve Erbasan'ın (2020) çalışmalarıyla desteklenmiştir. Menheere ve Hooge (2010) da çalışmalarında, ebeveyn katılımının çocukların okul başarısını ve öğrenme motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu durum bütünsel bir nitelik taşıyan okuma yazma öğrenme sürecinin okul dışında da desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin yeni bir uygulama olması nedeniyle ara tatil süreci ile ilgili kaygı duyduklarını, bu nedenle bireysel ve zümre olarak birtakım planlama ve ödevlendirme çalışmaları yaptıklarını göstermektedir. Bu etkinlikler çoğunlukla olumlu dönüt sağlamış ve ara tatilde öğrencilerin hem dinlenmesine hem de bu süreçten geri kalmamalarına olanak tanımıştır. Öğretmenlerin, bu yaklaşımı okuma yazma öğrenme sürecini okul dışına taşıma amacıyla benimsedikleri söylenebilir. Ancak ödev öğrenciler tarafından genellikle tercih edilmeyen bir okul aktivitesidir. Duru ve Çöğmen (2017) öğrencilerin ödevden hoşlanmama sebeplerini; ödevi sevmeme, sıkıcı bulma, yetersiz hissetme, zorluk, zaman alması, elin yorulması, çok yazmayı gerektirmesi şeklinde sıralamışlardır. Öğrencilerin ödevlere karşı bu yaklaşımı ise ödevleri bir okul aktivitesi olarak görmeleri, tatillerde de herhangi bir okul aktivitesi yapmak istememeleri ile açıklanabilir.

Ara tatil sürecinde öğretmenlerin aile ile birlikte oynanabilen eğitsel oyunları teşvik etmeleri, bu süreçte hem öğrencilerin aileleri ile birlikte kaliteli zaman geçirmelerine olanak tanımış hem de

okuma yazmayı öğrenme süreçlerini desteklemiştir. Eğitsel oyunlar; çocukların zevk alarak öğrenmelerini ve öğrendiklerini yaşantılara dönüştürmelerini sağlayarak (Bektaş, 2020), yaparak yaşayarak öğrenme imkanıyla aktif bir öğrenme süreci (Yıldız ve Şimşek, 2020) sunar. Bu araştırmaların çalışmayı destekleyici sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Bu sonuç eğitsel oyunların, oyun çağında olan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesiyle açıklanabilir.

Ara tatilin öğrencilerin okuma yazma sürecine etki etmesine neden olan bir diğer etmen okul öncesi eğitimidir. Sınıfında okul öncesi öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukta olduğu öğretmenler ara tatil süreci ve sonrasında herhangi bir sorun yaşamamışlardır. Öğretmenler öğrencilerinin çoğunun zaten birinci sınıfa gelirken okuma ve yazma bildiklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmış ve öğrenciler birinci sınıfa hazırbulunmuşlukları yüksek bir şekilde gelmişlerdir. Sandberg, Hellblom-Thibblin ve Garpelin'in (2015) çalışması da okul öncesi eğitim alan çocukların akademik olduğu kadar sosyal anlamda da olumlu etkilendiklerini ortaya koyması açısından bu sonucu desteklemektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla ilköğretime hazırbulunmuşluk ve akademik başarı açısından daha avantajlı oldukları Cinkılıç (2009) tarafından da ortaya koyulmuştur. Bu sonuç, okul öncesi eğitimde yapılan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle açıklanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenler ve veliler tarafından teknolojinin etkin kullanımının ara tatilin okuma yazmayı öğrenme sürecine olumsuz etkilerini engelleyebileceğidir. Çalışma şunu göstermektedir ki bazı öğretmenler bu süreçte öğrencilerinin okuma ve yazma ödevlerini kontrol ederken ve velilerle iletişim kurarken teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmış ve bu durum öğrencilere pozitif yönde yansımıştır. Napratilora, Lisa ve Bangsawan (2020) araştırmalarında WhatsApp kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, sınıf dışında kullanılabilmesi açısından pratik olduğu ve öğrenmeyi olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Bu araştırmanın katılımcılarından biri de teknolojik araç-gereç eksikliği olan öğrencilerinin sınıfın geri kalanıyla yürütülen çalışmalara katılmadığını ve bu nedenle geri kaldığını belirtmiştir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini gündeme getirmekte ve teknolojik araç-gereç eksikliği yaşayan öğrencilerde okuma yazma süreci açısından olumsuz yansımaların görülme ihtimalini artırmaktadır. Fırsat eşitsizliğinin sebeplerini araştıran çalışmalar teknolojik altyapıya sahip materyallerin giderek önem kazanmasına vurgu yaparak sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini dengelemenin bu noktada son derece önemli olduğu sonucuna işaret etmektedir (İnan ve Demir, 2018).

Okuma yazma öğretimi sürecinde ara tatil öncesinde gelinen aşama bu süreci etkileyen bir diğer etmendir. Öğretmenler okuma yazma mantığını anlama açısından ikinci harf grubunu önemli görmekte ve ikinci harf grubunun bitirilmesine kadar geçen süreçte öğrencilerin süreci ancak anladıklarını belirtmektedirler. Ara tatil öncesi ikinci harf grubuna gelememiş olan öğretmenler ara tatilin bu süreci engellediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu sebeple tatilin zamanını erken bulmuş ve daha sonra verilecek bir tatilin daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bir haftalık ara tatil süre açısından öğretmenlerce uygun görülmeyle birlikte tatilin zamanlaması üzerinde tekrar düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Tatil öncesi ikinci harf grubunu da öğrencilerine tanıtan öğretmenler ara tatil sürecinin olumsuz herhangi bir yansımalarını görmemiş ve hatta bazıları olumlu olarak değerlendirmiştir. Ara tatilin dönemin tam ortasına gelmesinin diğer sınıf gruplarında olumlu karşılanabileceken birinci sınıf düzeyinde bu şekilde bir olumsuzluğa neden olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak ara tatilin okuma yazma öğrenme sürecine olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu, bununla birlikte özellikle yazmayı öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahip olmadığı araştırmada elde edilen temel sonuçlardır. Ara tatilin okuma yazma öğrenme sürecine etkisinin olumlu veya olumsuz anlamda gelişmesinde; okul türü, veli desteği, öğretmenlerin ara tatile yönelik çalışmaları, okul öncesi eğitim, teknolojik imkanlar, ara tatil öncesi okuma yazma öğretiminde gelinen aşama ve ara tatilde oynanan eğitsel oyunlar gibi etmenlerin etkili olduğu da bu araştırmanın önemli bir sonucudur. Buradan hareketle; ara tatilin zamanlamasının birinci sınıf öğrencilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sınıf düzeyi özelinde tekrardan ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini ara tatilde destekleyebilecekleri çalışmalar konusunda hizmet içi eğitimlerle, velilerin ise teknoloji kullanımı ve tatillerde oynanabilecek eğitsel oyunlarla ilgili seminerlerle bilgilendirilmeleri önerilmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimin ülke çapında

Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmacılara; ara tatilin birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma performanslarına etkisinin istatistiksel analizlerle ortaya koyulacağı nicel araştırmaların yapılması ve farklı bölgelerden, farklı branşlardan katılımcılarla araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ek olarak ara tatilin diğer sınıf düzeyleri ve dersler bağlamında etkilerinin ortaya koyulacağı araştırmaların yapılması, bu etkilerin çok boyutlu olarak değerlendirilebilmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi = 29.11.2019
Belge sayı numarası = 2019-381

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm yazarları çalışmaya eşit oranda katkı (%25) sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırma öncesi, araştırma süreci ve araştırma sonrasında araştırmacılar arasında çıkar çatışmasına neden olabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretimi*. Ankara Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Osterbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Anras, B. (2019). *Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların karşılaştırılması (Mardin ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, A. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ary, D., Cheser Jaobs, L., Sorensen Irvine, C. K., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education (10th edition)*. Boston: Cengage.
- Aslan, F. ve Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 31-75. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 215-224). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Burç, G. ve Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisindeki ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 746-752. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4132>
- Cameron, C.E., Cottone, E.A., Murrah, W.M., & Grissmer, D.W. (2016). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Development Perspectives*, 10(2). <https://doi.org/10.1111/cdep.12168>
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin ara tatillere yönelik görüşleri. O. Köse ve Y. Ulutürk Sakarya (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar-III* (ss. 241-252). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Society for Research in Child Development*, 82(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>
- Durna, Y. (2014). *2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 ay arasında ve 66. ay üzerinde okula kayıt yaptıran 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması (Erzincan örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Duru, S. ve Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.76577>
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Gözüküçük, M. (2017). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination theory in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 27-38. Erişim adresi: http://diweltuertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/183/f_gunes
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Ed.), *Handbook of metacognition in education* (ss. 154-172). New York: Routledge.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J., (Ed.), *Handbook of Writing Research* (Chapter 10). New York: The Guilford Press.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

Ara Tatilin Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımaları

- Dergisi*, 20(2), 337-359. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562717>
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi 6-10Yaş”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 209-230. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508578>
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karadağ, R. (2017). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 35-77). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (Gözden geçirilmiş/genişletilmiş 28. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma öğretimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2020). Türk eğitim sisteminde yeni dönem: Ara tatil. *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1049-1059. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40272>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29. Erişim adresi <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76991>
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effects of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 6, 144-157.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Napratilora, M., Lisa, H., & Bangsawan, I. (2020). Using WhatsApp as a learning media in teaching reading. *Mitra PGMI: Jurnal Kependidikan MI*, 6(2), 116-125. <https://doi.org/10.4108/eai.27-4-2019.2286815>
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrini, A. D., Huberty, P. D., & Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors. *American Educational Research Journal*, 32, 845-864. <https://doi.org/10.2307/1163338>
- Pickard, A. (2012). *Research methods in information*. London: Facet.
- Resmî Gazete (2019). *30827 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (S. Şad Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Sandberg, G., Hellblom-Thibllin, T., & Garpelin, A. (2015). Teachers' perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505-517. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1046738>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama (E. Dinç Çev.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2004). *İlköğretimde tatil sonrası öğrenme kayıpları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şen, E. U. (2009). *Yapılandırıcı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tosunoğlu, M. (2006). İlkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 49(1), 195-222. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/721452>
- Total, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47937/606407>
- Wray, D. (1993). What do children think about writing? *Educational Review*, 45(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/0013191930450106>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, E. ve Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 715-748. <https://doi.org/10.19171/uefad.659040>

Extended Abstract

Introduction

Only students who know how to read and write can use language correctly and improve it. Reading is a process in which we transmit signs and symbols to the brain through the senses of hearing and sight and we interpret those stimuli and attribute meaning to them (Kurudayıoğlu, 2011). Writing is a process in which we generate thoughts through target-oriented metacognitive monitoring and control and transform them into symbols (Hacker, Keener, & Kircher, 2009). These two linguistic skills have an important place in life. Students acquire them in the first grade of elementary school.

Literacy skills are affected by several factors such as parental support, parents' literacy level, and socioeconomic status. For the first time in the 2019-2020 academic year, the Turkish Ministry of Education shortened the summer vacation by two weeks and gave two one-week midterm breaks in November and April. This study investigated what teachers thought about the effect of those midterm breaks on first graders' literacy skills. Only a handful of studies looked into the effect of midterm breaks on students. Those studies address what students (Kaya, 2020) and elementary school teachers (Burç & Karakuyu, 2020; Doğan, 2020) think about the midterm breaks. This study is the first one to examine the reflections of the midterm breaks on students' literacy learning process.

Method

This study employed the basic qualitative research design to investigate teachers' views of the effect of the midterm breaks on students' literacy skills. The basic qualitative research design was used to make sense of a phenomenon or process from the perspective of people who experience it (Ary, Cheser Jaobs, Sorensen Irvine, & Walker, 2019). This design helps researchers understand "multiple or individual realities" about an event or situation (Pickard, 2012). The sample consisted of 24 classroom teachers from elementary schools in the Atakum district of the province of Samsun in the 2019-2020 academic year. One teacher from each primary school was included in the sample

using maximum variation sampling. All schools were affiliated with the District National Education Directorate. The sample was diverse in terms of gender, work experience, and type of school. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The data were analyzed by doing content analysis. The researchers transformed the data into codes and themes. Afterward, three field experts were asked to check the codes and themes for validity, reliability, and diversity.

Result and Discussion

The data were evaluated under three main headings: (1) the effects of midterm breaks on students' reading skills, (2) the effects of midterm breaks on students' writing skills, and (3) the factors that played a role on the effects of midterm breaks on literacy skills. According to the participants, the breaks had affective effects on students' literacy skills. However, the participants thought that the breaks had a positive effect on students' reading skills. Students had opportunities to rest, become refreshed, and spend quality time with their parents during the breaks and that made them more motivated to go to school. According to the participants, the breaks allowed the students to adapt to school faster, go over what they had learned, and fill in gaps in terms of knowledge, and this way they contributed to their reading skills. The participants also reported that some students became alienated from school, went into vacation mode, and experienced losses in the reading skills they had acquired at school during the midterm breaks.

The participants, in general, believed that the midterm breaks had neither positive nor negative effects on students' writing skills. According to the participants, writing is a dexterity-based skill whose effects should be assessed in the long term. Most participants stated that they gave homework assignments to their students during the midterm breaks so that they would not lose their dexterity in writing. According to some participants, some students considered the writing process tiring or dull. Those students found a chance to have some rest during the breaks and return to school having rested, which made them more motivated to learn how to write. Some participants stressed that their students learned new letters from their parents during those breaks. According to some participants, the midterm breaks prevented students from going over what they had learned and this hampered their writing skills. Those participants also stated that they realized during post-midterm break dictation activities that their students had lost their writing skills during the midterm breaks.

The results showed that some factors played a key role regarding the effects of the breaks on students' basic literacy skills. The first one is the location of the school (village, town, or city) and the technological resources students or their families have. Participants working at village schools emphasized the negative effects of midterm breaks. Participants working at schools in the city center underlined the positive effects of the breaks. Those working at schools in the city center and villages supported this view.

Participants stated that they gave the students homework assignments during midterm breaks because they were concerned about the adverse effects of the breaks on their literacy skills. They believed that the homework assignments prevented the adverse effects of the breaks. Moreover, teacher-parent interaction and collaboration during the breaks and preschool education experience contributed positively to students' literacy skills during midterm breaks.



Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

Üzeyir SÜĞÜMLÜ*
Mehmet ALVER**

Öz

Araştırmanın amacı; öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarını nitel ve nicel yöntemlerle incelemektir. Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması nitel yöntemle, ikinci aşaması ise nicel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma gruplarını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında bir ilin ortaokullarında görev yapan 26 Türkçe öğretmeni ve aynı ilin ortaokullarında öğrenim gören 280 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yazma Özerkliği Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizi, MAXQDA 20 nitel veri analizi programıyla yapılmış ve veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi, SPSS 25.0 paket programıyla yapılmış ve veriler, çeşitli istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma ile öğrencilerin yazma özerkliği durumlarının yeterli görülmediği, yazma çalışmalarında yazma kaygıları yaşadıkları, yazma özerkliği ile yazma kaygısı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve yazma kaygısının yazma özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma özerkliği, yazma kaygısı

An Analysis of Learners' Autonomous Writing Skills and Writing Anxiety through Qualitative and Quantitative Methods

Abstract

This study aimed to examine students' autonomous writing skills and writing anxiety, using qualitative and quantitative methods. The research process consisted of two phases. The first phase was carried out using a qualitative method and the second phase using a quantitative method. The study group consisted of 26 secondary school Turkish teachers and 280 8th grade students in a province during the fall semester of the 2019-2020 academic year. The study employed a semi-structured interview form, the Writing Autonomy Scale and the Writing Anxiety Scale as data collection tools. The MAXQDA 20 software was used for qualitative data analysis and the data were analyzed using the content analysis technique. For quantitative analysis, SPSS 25.0 software was used, and various statistical techniques were conducted. The results showed that students' autonomous writing skills were not sufficient, that they experienced writing anxiety while doing writing, that there was a negative significant relationship between writing autonomy and writing anxiety levels, and that writing anxiety was a significant predictor of writing autonomy.

Keywords: Writing skill, writing autonomy, writing anxiety

* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, u.sugumlu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2135-5399

** Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Giresun, mehmetalver2806@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4832-7363

Giriş

Dil becerileri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Okuma ve dinleme/izleme anlamaya dayalı, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı dil becerilerini oluşturmaktadır (Şahin, 2020). Anlatmaya dayalı dil becerilerinden olan yazma, güçlü bir iletişim aracı (Malpique, Roberto ve Pino-Pasternak, 2020) ve en genel anlamda duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılması işlemidir. Yazma becerisi, konuşma ile birlikte insanın kendini ifade ettiği anlatım yollarından biridir (Elftorp, 2007). Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılması işlemi, yazma sürecini ve becerisini kapsamaktadır (Arıcı ve Ungan, 2017; Tompkins, 2016; Yıldız, 2018). Bu nedenle yazma; duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin yazılı iletişim kanallarıyla ifade edilmesi süreçlerinden oluşan bir beceridir (Akkaya ve Kırmızı, 2010; Carter, Bishop ve Kravits, 2002). Yazma becerisi, diğer bir anlatma becerisi olan konuşma gibi bireyin dünyaya gelmesiyle edinebildiği bir beceri değil, formel eğitim ile okullarda öğretimine başlanan bir dil becerisi (White, 2013) olma özelliğine sahiptir.

İşlevsel kullanımı bakımından dil becerileri arasında en zor olan ve en son gelişen beceri, yazma becerisidir (Göçer, 2018). Yazma becerisinde birçok unsurun iç içe olduğu karmaşık bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreçte yazmanın fiziksel, bilişsel/zihinsel ve duyuşsal boyutları da işe koşulmaktadır. Bu nedenle yazma becerisi, doğası gereği karmaşık ve çok boyutlu bir anlatım becerisi (Tiryaki, 2011; Yaman, 2010) olarak değerlendirilmektedir. Yazmanın bu karmaşık ve çok boyutlu sürecinde, yazma becerisinin duyuşsal unsurlarını oluşturan yazma motivasyonu (Akyol ve Aktaş, 2018; Pajares, 2003; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019; Wright, Hodges, Dismuke ve Boedeker, 2020; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2013), yazmaya yönelik tutum (Baştuğ, 2015; Brown, Morrell ve Rowlands, 2011; Clark ve Dugdale, 2009; Yıldız ve Kaman, 2016) ve yazma kaygısı (Blasco, 2016; Çocuk, Yanpar Yelken ve Özer, 2016; Tekşan, 2012; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010) belirleyici olmaktadır. Öğrencilerin yazma başarısını, yazma motivasyonunu ve yazmaya yönelik tutumunu doğrudan etkileyen duyuşsal unsurlardan birisi de yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı, yazmanın başarılı bir şekilde ortaya konulmasında önemli bir sorun oluşturmakta (Zorbaz, 2010: 17) ve her türlü yazma deneyiminin öğrencilerde yazma kaygısına neden olduğu bilinmektedir (Yaman, 2010). Lee (2008), yazma başarısının yazı konusunu bilme, konunun zorluğu ve yazı türü gibi unsurlardan büyük oranda etkilendiğini belirtmektedir. Bu etkilenme durumu da yazma kaygısını ortaya çıkarmaktadır. Yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, yazma sürecinde kendi düşüncelerini düzenleme konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Harris, Graham, Friedlander ve Laud, 2013). Bu zorluk da öğrencilerde yazma kaygısını ortaya çıkarabilmektedir. Yazma kaygısının azaltılması ve ortadan kaldırılması, öğrencilerin yazma çalışmalarını öğrenci özerkliği anlayışına göre gerçekleştirmelerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Yazma özerkliği, öğrenci özerkliği temelinde yazma çalışmalarının yürütülmesi anlayışına dayanmaktadır. Öğrenci özerkliği ise geniş anlamda bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin kendi öğrenme sürecini yönetme becerisinin ya da kendi öğrenme hedeflerini belirleme, gelişimlerini izleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmenin doğal bir ürünü olarak anlaşılmaktadır (Benson, 2011). Öğrenci özerkliği; öğretmen rolünden ziyade öğrenci rolü üzerinde duran, üründen ziyade sürece odaklanan, öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç olarak görmeleri ve kendi amaçlarını geliştirebilmeleri için öğrencileri teşvik eden ilkelere sahiptir (Jacobs ve Farrell, 2001). Reinders (2010) özerk öğrenme sürecinin aşamalarını; öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedef/amaç belirleme, öğrenmeyi planlama, kaynakları seçme, stratejileri seçme, uygulama, ilerlemeyi izleme, değerlendirme ve gözden geçirme olarak belirtmektedir. Yazma becerisinin süreç gerektiren bir beceri olması ve duyuşsal unsurların yazmayı doğrudan etkilemesi, yazmanın zihinsel beceriler ile iç içe olması, yazma özerkliği becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Doğası gereği karmaşık ve içsel bir süreci gerektiren yazma becerisinde; öğrencinin yazma sürecini kendisinin yönetmesi, yazma sorumluluğunu üstlenmesi, yazma amacını, içeriğini, yöntemini kendisinin belirlemesi, öğrencinin yazma sürecinde belirleyici olması önem kazanmaktadır (Tekşan ve Süğümlü, 2019). Bu durum, öğrencinin yazma kaygısını azaltıp yazma başarısına olumlu yansıtılabilmektedir. Öğrenme süreçlerinin öğrenci özerkliği temelinde yürütüldüğü araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve tutumlarının arttığı bilinmektedir (Baard, 2004; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Katz ve Assor, 2006). Bununla birlikte yazma çalışmalarının öğrenci özerkliği temelinde yürütüldüğü araştırmalarda, yazma özerkliğinin yazma motivasyonunu ve tutumunu artırdığı

bilinmektedir (Sukerti ve Yuliantini, 2018; Süğümlü, 2020). Altunkaya (2020), yazma özerkliğinin motivasyon, tutum, algı, öz değerlendirme vb. gibi yazmanın duyuşsal unsurlarını kapsadığını ve öğrenene kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlaması yönüyle önemli olduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında (Brown ve diğerleri, 2011; Bruning ve Horn, 2000; Hidi ve Boscolo, 2007; Pajares, 2003; Pajares, Valiante, Cheong, 2007; Troia ve diğerleri, 2013) ve Türkiye’de (Akyol ve Aktaş, 2018; Balta, 2018; Baştuğ, 2015; Çocuk ve diğerleri, 2016; Tekşan, 2012; Temel ve Katrancı, 2019; Süğümlü, 2020; Süğümlü ve diğerleri, 2019; Zorbaz, 2010) öğrencilerin yazma becerileri ile motivasyonları, tutumları ve kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye’de öğrencilerin yazma özerkliği durumlarının belirlendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Altunkaya, 2020; Tekşan ve Süğümlü, 2019). Ancak öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygılarının hem nitel hem de nicel yöntemlerle belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın yazma özerkliği ve yazma kaygısı alanları ile yazma özerkliği becerisi ve yazma kaygısı ilişkisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarını nitel ve nicel yöntemlerle incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda önce öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının belirlenmesine yönelik araştırma sorularına Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle yanıt aranmış, sonra öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırma sorularına öğrencilerden toplanan verilerle yanıt aranmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında oluşturulan ve yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler, yazma sürecini yazma özerkliğine uygun yürütebiliyorlar mı?
2. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları yazma kaygıları nelerdir?
3. Öğrencilerin cinsiyet ve yazma sıklığı değişkenleri ile yazma özerkliği anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin cinsiyet ve yazma sıklığı değişkenleri ile yazma kaygısı anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Yazma kaygısı, yazma özerkliğini ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma; öğrencilerin yazma özerkliği becerilerini ve yazma kaygılarını nitel verilerle, yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin ise nicel verilerle belirlenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın birinci aşaması nitel bir özellik taşımaktadır ve temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen, eğitimde kullanılabilen en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir. Bu araştırma türünde veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Birinci aşamada Türkçe öğretmenlerinden öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarına ilişkin görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması ise nicel bir özellik taşımaktadır ve ilişkisel tarama ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama çalışması, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayıp tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

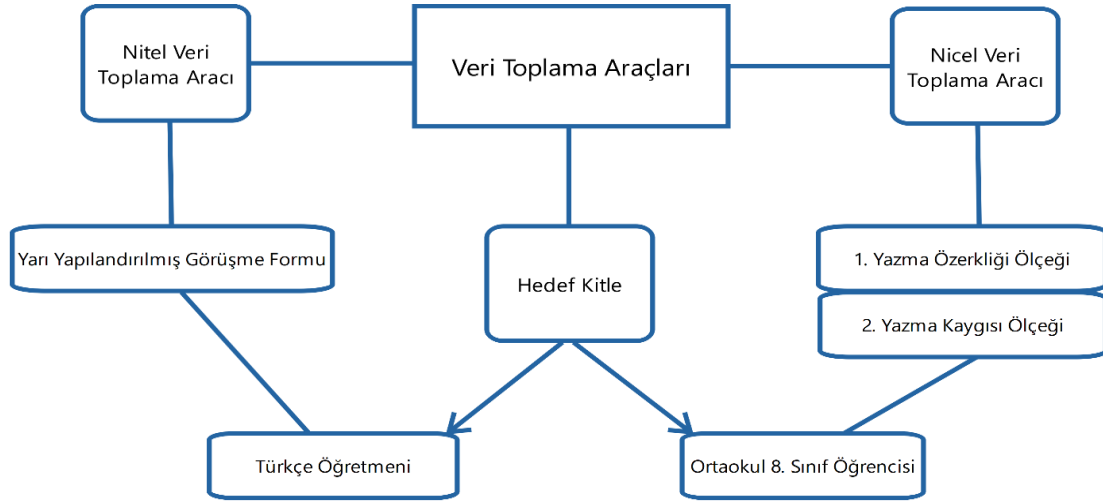
Araştırma Grubu

Araştırma, iki çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarısında bir ilin ortaokullarında görev yapan ve 8. sınıf düzeyinde dersi olan 26 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin 10’u (%38.5) kadın ve 16’sı (%61.5) erkektir. Yine Türkçe öğretmenlerinin 4’ü (%15.4) 0-5 yıl, 3’ü (11.5) 6-10 yıl, 7’si (%26.9) 11-15 yıl ve 12’si (%46.2) 16-20 yıl çalışma deneyimine sahiptir. Türkçe öğretmenleri TÖ1, TÖ2, TÖ3 ... TÖ26 olarak kodlanmıştır. Türkçe öğretmenleriyle çalışma gerçekleştirildikten sonra öğrencilerle ilgili olan

çalışmaya geçilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarısında bir ilin ortaokullarının 8. sınıfında öğrenim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 136'sı (%48.6) kız ve 144'ü (%51.4) erkektir. Araştırma gruplarının belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Creswell, 2013; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Robson; 2017). Araştırmanın birinci çalışma grubu için 8. sınıf düzeyinde Türkçe dersi verme; ikinci çalışma grubu için ise birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerindeki ortaokulların 8. sınıfında öğrenim görme ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmanın 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin nedeni, 8. sınıf düzeyinin ortaokul öğrenim basamağının son düzeyi olması ve yazma özerkliğinin temel düzeyde yazma eğitimini almış öğrencilerde belirlenecek bir beceri olmasıdır. Araştırmanın nitel süreci Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu çalışma grubuyla, nicel süreci ise ortaokulun 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin oluşturduğu çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel ve nicel veri toplama araçları ile bu araçların hedef kitleleri, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Bu Araçların Hedef Kitleleri

Araştırmanın veri toplama araçlarını; yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yazma Özerkliği Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak Türkçe öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmelerinden hareketle öğrencilerin yazma özerkliği ve kaygısı durumlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu; nicel veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için Yazma Özerkliği Ölçeği (Tekşan ve Süğümlü, 2018) ve yazma kaygısı düzeylerini belirlemek için ise Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin yazma çalışmalarını özerk olarak yapabileme durumları ve yazma çalışmalarında yaşadıkları kaygı durumlarına ilişkin sorular yer almıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından Yazma Özerkliği Ölçeği; “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme”, “planlama ve süreç” olmak üzere üç alt boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte üçlü likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer nicel veri toplama aracı olan Yazma Kaygısı Ölçeği; “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı”, “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ve “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” olmak üzere üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir

olduğunu göstermektedir. Nicel veri toplama araçları olan ölçekler için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması







Araştırmanın nitel verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerine görüşmelerin yapılması için seçenekler sunulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin hepsi yazılı olarak görüşme sorularına yanıt vermek istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe öğretmenlerine basılı olarak verilmiş ve öğretmenlerden yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinden veriler, bir aylık sürede toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için ise ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ölçekleri uygulamadan önce araştırmacılar, gerekli bilgilendirmeyi yapmışlardır. Öğrencilerden ölçeklerde yer alan maddelerde kendilerine uygun seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekler öğrencilere basılı olarak dağıtılmış ve yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması bir ders saatinde (40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden veriler, bir aylık sürede toplanmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanması, iki aylık sürede gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizine nitel verilerle başlanmıştır. Nitel verilerin analizi, Türkçe öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analizin uygulanmasında önce veriler kodlanır, kategoriler oluşturulur ve düzenlenir, son aşamada ise elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanır (Robson, 2017). Veriler MAXQDA 20 nitel veri analizi programına aktarılmış ve program üzerinden analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlar anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, programdan elde edilen görsellerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin doğrudan aktarım ifadeleri ise tablolarla sunulmuştur. Programdan elde edilen görsellerde kullanılan semboller ve anlamları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan Semboller ve Anlamları

Sembol	Anlamı
	Yazma özerkliği kategorisi
	Yazma özerkliği kategorisinde ortaya çıkan kodlar
	Yazma özerkliği kategorisi kodlarında ifadesi olan öğretmenler
	Yazma Kaygısı Kategorisi
	Yazma kaygısı kategorisinde ortaya çıkan kodlar
	Yazma kaygısı kategorisi kodlarında ifadesi olan öğretmenler

Araştırmada veri analizi, nicel verilerin analizi ile devam etmiştir. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için uygulanan Yazma Özerkliği Ölçeği ve yazma kaygısı düzeylerini belirlemek için uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma verilerine ilişkin standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları; kişisel değişkenlere yönelik bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA); ölçekler ve alt ölçekler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi; yazma kaygısının yazma özerkliğini ne

ölçüde yordadığını belirlemek için ise doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiş ve çoklu eş doğrusallığın olmamasına dikkat edilmiştir. Bunun için ilk olarak oto korelasyon durumu Durbin-Watson değeri ile incelenmiş ve elde edilen değerlerin normal sınırlar arasında olduğu belirlenmiş; ikinci aşamada bağımsız değişkenin açıklayamadığı varyans oranı olan tolerans değeri ($1-R^2$) ile varyans büyütme faktörü (VIF) incelenmiştir (Field, 2013). Tolerans değeri ($1-R^2$) .20 değerinden daha büyük ve varyans büyütme faktörü (VIF) 10 değerinden daha düşük olduğu için çoklu bağıntı probleminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin normallik değerlendirmesi kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmış; doğrusallık için ise “Saçılma Diyagramı Matrisi” kullanılmıştır. Yazma Özerkliği Ölçeği çarpıklık katsayısı -0.26, basıklık katsayısı -0.37; Yazma Kaygısı Ölçeği çarpıklık katsayısı 0.25, basıklık katsayısı 0.16 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı +1 ve -1 sınırları içinde kalıyorsa puanların normal değerlerden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2018: 40). Bağımsız örneklem t-Testi ve ANOVA analizlerinin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2014), bağımsız örneklem t-Testi için d değerini .02 ve altını küçük, .05 ile .08 arasında orta ve .08 ve üstünü yüksek etki büyüklüğü; ANOVA için ise eta kare (η^2) değerinin alacağı .01 değerini küçük, .06 değerini orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlamışlardır. Bu araştırmada etki büyüklüklerinin yorumlanması, Green ve Salkind’in (2014) belirttiği değer aralıklarına göre yapılmıştır. Korelasyon analizini sonucunda ortaya çıkan r değeri, Tuna’nın (2016) belirttiği düşük, orta ve güçlü ilişki değerlerine göre yorumlanmıştır. Nicel verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği için görüşme formunda yer alan sorular, Türkçe eğitimi üç alan uzmanına ve Türkçe öğretmeni beş uygulayıcıya gönderilmiştir. Alan uzmanları ve uygulayıcılardan alınan dönütlerle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun güvenilirliği için ise görüşme formu, on Türkçe öğretmenine gönderilmiş ve sorulara verilen yanıtların tutarlılıkları, iki alan uzmanı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda güvenilirlik için dönüt alınan on Türkçe öğretmenin sorulara tutarlı yanıtlar vermesi ile görüşme formunun güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama araçları olan Yazma Özerkliği Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği’nin kapsam geçerliği için ölçekler, Türkçe eğitimi üç alan uzmanına ve Türkçe öğretmeni beş uygulayıcıya incelemesi için gönderilmiştir. Alınan dönütlerle ölçeklerin araştırma amacına uygun maddelerden oluştuğu, maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlık yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin Cronbach α güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Yazma Özerkliği Ölçeği’nin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .87, Yazma Kaygısı Ölçeği’nin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeklerin güvenilir bir şekilde veri topladığını göstermiştir.

Nitel veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için veriler, araştırmacı tarafından kod-tekrar kod tekniği ile kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlama güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994, 2016) içsel tutarlılığı veren formülüne dayalı kodlama denetimi ile yapılmıştır. Bu denetimden elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde olması beklenmektedir. Kodlamalar arası uyum, %92.5 olarak belirlenmiştir. Bu değer kodlamalar arasında uyumun olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra kodlara ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir. Nicel veri analizi güvenilirliği için SPSS 25.0 paket programında veriler, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde yapılan istatistiksel işlemlerde sonuçların aynı çıkması ile nicel veri analizi güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır.

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.

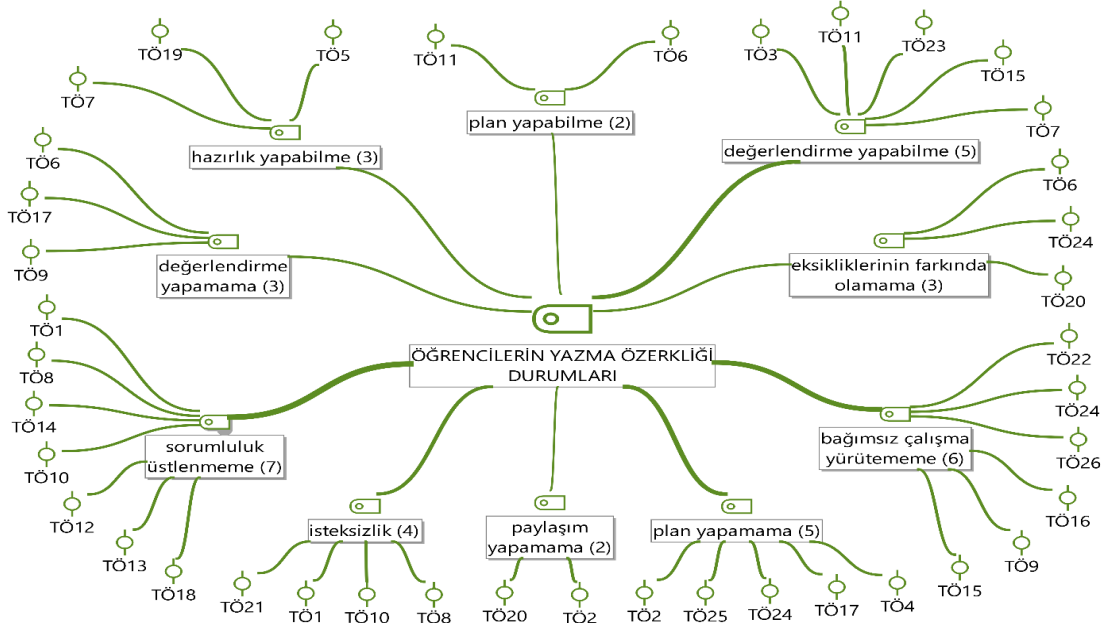
Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 27/01/2021
Belge sayı numarası= 2021-04

Bulgular

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Durumları

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklığı ve kodlarda yer alan öğretmenler, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin Yazma Özerkliği Durumlarına İlişkin Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli

Şekil 2'de öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklıkları ve kodlarda ifadesi yer alan öğretmenler görülmektedir. Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan olumsuz kodlar ve bu kodlarda yer alan ifade sıklıkları şu şekildedir: sorumluluk üstlenmeme ($f=7$), bağımsız çalışma yürütememe ($f=6$), plan yapamama ($f=5$), isteksizlik ($f=4$), değerlendirme yapamama ($f=3$), eksikliklerinin farkında olamama ($f=3$) ve paylaşım yapamama ($f=2$). Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan olumlu kodlar ve bu kodlarda yer alan ifade sıklıkları şu şekildedir: değerlendirme yapabilme ($f=5$), hazırlık yapabilme ($f=3$) ve plan yapabilme ($f=2$). Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin 7 kod ve 30 ifade olumsuz, 3 kod ve 10 ifade olumludur. En fazla öğretmen ifadesi, öğrencilerin yazma çalışmalarında sorumluluk üstlenmemesi ve bağımsız yazma çalışması yürütememesi kodlarına yöneliktir. Bu bulgular, genel olarak öğrencilerin yazma özerkliğine uygun yazma çalışmaları yapamadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yazma özerkliği durumları kategorisinde yer alan kod ve öğretmen ifadelerine ilişkin doğrudan aktarım örnekleri, Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

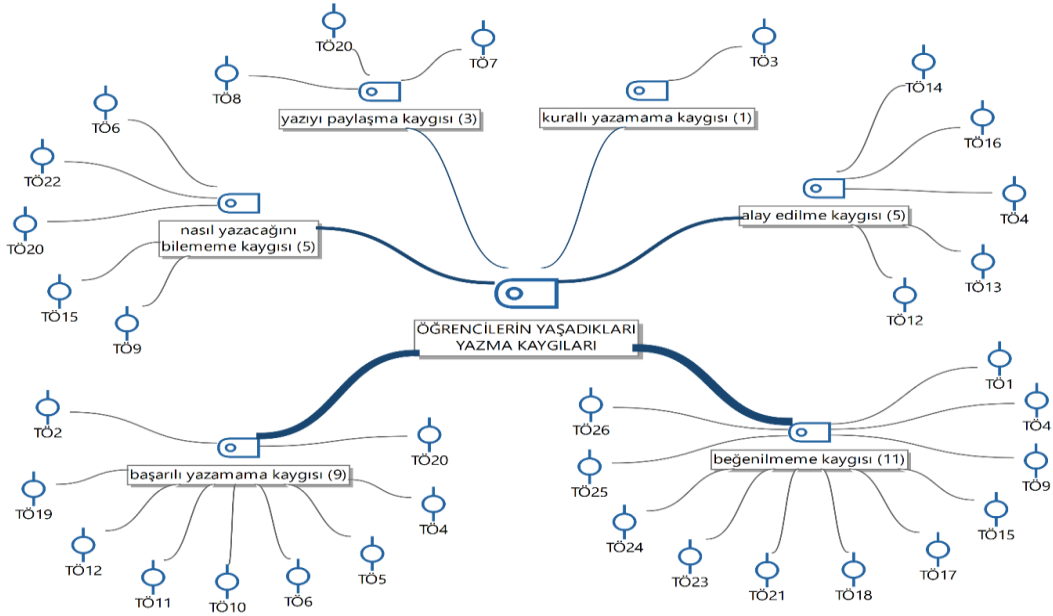
Öğrencilerin Yazma Özerkliği Durumlarına İlişkin Kod ve İfade Örnekleri

Kod	İfade
Sorumluluk Üstlenmeme	Öğrencilerin çoğunluğu yazma çalışmalarını baştan savma yapıyor (TÖ1). Öğrenciler yazmaya üşeniyorlar (TÖ12). Öğrenciler yazma çalışmalarında kendileri yapmıyor. İnternette bulduklarını yazıp getiriyorlar (TÖ10).

İsteksizlik	Öğrencilere yazmayı sevdirmek çok güç (TÖ8). Öğrenciler yazma çalışmaları konusunda çok isteksizler (TÖ10).
Bağımsız Çalışma Yürütememe	Kendi başlarına yazma çalışmasını tamamlayamıyorlar (TÖ22). Hiçbir yönlendirme yapmadan bir konu üzerinde yazma çalışması yapıldığında birkaç öğrenci dışında ortaya bir ürün çıkaran olmuyor (TÖ9).
Plan Yapamama	Planlı bir şekilde yazamıyorlar (TÖ17). Öğrenciler yazı planlaması yapmakta zorlanmakta, daha çok yüzeysel yazı çalışması yapmaktadırlar (TÖ2).
Eksikliklerinin Farkında Olamama	Öğrenciler eksikliklerinin farkında olmada yetersiz kalmaktadırlar (TÖ6). Kendi eksikliklerinin farkında değiller (TÖ20).
Plan Yapabilme	Öğrencilerin bir kısmı yazı planı yapabiliyor (TÖ6).
Değerlendirme Yapabilme	Yazdıklarını bir form üzerinden değerlendiriyorlar (TÖ11).

Öğrencilerin Yaşadıkları Yazma Kaygıları

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklığı ve kodlarda yer alan öğretmenler, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin Yaşadıkları Yazma Kaygılarına İlişkin Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli

Şekil 3'te öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklıkları ve kodlarda ifadesi yer alan öğretmenler görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: beğenilmeme kaygısı ($f=11$), başarılı yazamama kaygısı ($f=9$), alay edilme kaygısı ($f=5$), nasıl yazacağını bilememe kaygısı ($f=5$), yazıyı paylaşma kaygısı ($f=3$) ve kurallı yazamama kaygısı ($f=1$). Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin 6 kod ve 34 ifade ortaya çıkmıştır. En fazla öğretmen ifadesi; beğenilmeme kaygısı, başarılı yazamama kaygısı, alay edilme kaygısı ve nasıl yazacağını bilememe kaygısı kodlarına yöneliktir. Öğrencilerin yazma kaygısı yaşamadığını belirten öğretmen ifadesi bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin yazma çalışmalarında beğenilmeme, başarılı yazamama, alay edilme, nasıl yazacağını bilememe, yazıyı paylaşma ve kurallı yazamama kaygılarını yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygıları kategorisinde yer alan kod ve öğretmen ifadelerine ilişkin doğrudan aktarım örnekleri, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

Tablo 3.

Öğrencilerin Yaşadıkları Yazma Kaygılarına İlişkin Kod ve İfade Örnekleri

Kod	İfade
Beğenilmeme Kaygısı	<i>En kaygı duydukları durum beğenilmeme oluyor (TÖ26). Birçok öğrenci eserinin beğenilmeyeceğini düşünüyor (TÖ25). Beğenilmeme kaygısı yaşıyorlar (TÖ9).</i>
Başarılı Yazmama Kaygısı	<i>Yazmaya başlama ve devam ettirme konusunda başarısızlık kaygısı yaşıyorlar (TÖ6). Çoğu öğrenci yazım kötü olursa kaygısı yaşıyor. (TÖ4). Kendi yazdıklarını çok saçma bulan öğrenci sayısı çok yüksek (TÖ12).</i>
Alay Edilme Kaygısı	<i>En büyük kaygıları arkadaşlarının onlarla dalga geçme ihtimalidir (TÖ12). Arkadaşları dalga geçerse diye kaygıları var (TÖ4).</i>
Nasıl Yazacağını Bilememe Kaygısı	<i>En çok karşılaştığım kaygı, aklıma bir şey gelmiyor kaygısı (TÖ9). Öğrencilerin yazma konusundaki ilk kaygıları yazmaya nasıl başlayacağım kaygısı (TÖ15).</i>
Yazıyı Paylaşma Kaygısı	<i>Öğrenciler yazılarını paylaşmaya yanaşmıyorlar (TÖ8). Bazı öğrencilerin yazdıklarını okumama gibi endişeleri oluyor (TÖ7).</i>
Kurallı Yazmama Kaygısı	<i>Yazarken kural kaygısı taşıyorlar (TÖ3).</i>

Öğrencilerin yazma özerkliği durumları ve yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin nitel bulgulara bakıldığında, öğrencilerin genel olarak yazma özerkliğine uygun yazma çalışmaları yapmadıkları ve yazma sürecinde yazma kaygıları yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yazma özerkliği durumları ile yazma kaygıları arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Görüşü alınan öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin yazma kaygıları yaşadıklarını belirtmiş ve öğrencilerin yazma özerkliği durumlarını genel olarak yeterli görmemişlerdir.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	\bar{x}	SS
Yazma Özerkliği Ölçeği	2.01	0.40
1. Motivasyon ve Tutum	2.08	0.52
2. Paylaşım ve Değerlendirme	1.88	0.50
3. Planlama ve Süreç	2.10	0.54
Yazma Kaygısı Ölçeği	2.51	0.65
1. Yazmaya Güdülenme ile İlgili Kaygı	2.29	0.75
2. Yazının Anlaşılma Durumu İlgili Kaygı	2.73	0.99
3. Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı	2.54	0.82

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin genel toplamda $\bar{x}=2.01$, “motivasyon ve tutum” alt boyutunda $\bar{x}=2.08$, “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutunda $\bar{x}=1.88$, “planlama ve süreç” alt boyutunda $\bar{x}=2.10$; yazma kaygı düzeyleri genel toplamda $\bar{x}=2.51$, “yazmaya güdülenme ile ilgili kaygı” alt boyutunda $\bar{x}=2.29$, “yazının anlaşılma durumu ile ilgili kaygı” alt boyutunda $\bar{x}=2.73$, “Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı” alt boyutunda $\bar{x}=2.54$ ortalama puanına sahiptir. Yine Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yazma özerkliğinin alt boyutları arasında en düşük puan ortalamasının “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutuna; yazma kaygısının alt boyutları arasında en yüksek puan ortalamasının (kaygı düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut) “yazının anlaşılma durumu ilgili kaygı” alt boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulgu,

öğrencilerin yazılarını paylaşma ve değerlendirme durumları ile yazılarının anlaşılma durumlarıyla ilgili kaygıları arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Değişkenlerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeylerine Etkisi

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin cinsiyet değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyet Değişkeninde Öğrencilerin Yazma Özerkliğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Motivasyon ve Tutum	Erkek	144	1.97	.52	278	-3.907	.000*	.46
	Kız	136	2.21	.49				
	Toplam	280						
Paylaşım ve Değerlendirme	Erkek	144	1.83	.50	278	-1.516	.131	
	Kız	136	1.93	.50				
	Toplam	280						
Planlama ve Süreç	Erkek	144	2.08	.56	278	-.755	.451	
	Kız	136	2.13	.51				
	Toplam	280						
Yazma Özerkliği Ölçeği (Toplam)	Erkek	144	1.95	.41	278	-2.616	.009*	.31
	Kız	136	2.08	.38				
	Toplam	280						

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde yazma özerkliği düzeyinin genel toplamında ($t_{(278)} = -2.616$, $p < .01$) ve “motivasyon ve tutum” alt boyutunda ($t_{(278)} = -3.907$, $p < .01$) cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin yazma özerkliği düzeyi genel toplamında ve “motivasyon ve tutum” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin yazma özerkliği puan ortalaması ($\bar{x}=2.08$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1.95$) yüksektir. Yine kız öğrencilerin “motivasyon ve tutum” puan ortalaması ($\bar{x}=2.21$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1.97$) yüksektir. Bununla birlikte yazma özerkliğinin “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmasa da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden puan ortalamaları yüksektir. Bu bulgular, kız öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkeninde Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	d
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	Erkek	144	2.35	.77	278	1.460	.145	
	Kız	136	2.22	.72				
	Toplam	280						
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	Erkek	144	2.69	1.00	278	-.727	.486	
	Kız	136	2.78	.98				
	Toplam	280						
Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı	Erkek	144	2.50	.82	278	-.913	.362	
	Kız	136	2.59	.92				
	Toplam	280						

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

	Erkek	144	2.50	.65			
Yazma Kaygısı Ölçeği (Toplam)	Kız	136	2.51	.66	278	-.076	.939
	Toplam	280					

Tablo 6 incelendiğinde yazma kaygısı düzeyinin genel toplamında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık göstermediği ($t_{(278)} = -.076, p > .05$) görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, yazma kaygısının alt boyutlarında da cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Kız öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması ($\bar{x}=2.51$), erkek öğrencilerin ($\bar{x}=2.50$) puan ortalamasına çok yakındır. Bu bulgular, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin yazma sıklığı değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Yazma Sıklığı Değişkeninde Yazma Özerkliğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Motivasyon ve Tutum	Gruplararası	5.617	3	1.872	7.270	.000*	4-1, 4-2, 4-3	.07
	Gruplarıçi	71.080	276	.258				
	Toplam	76.696	279					
Paylaşım ve Değerlendirme	Gruplararası	5.066	3	1.689	6.998	.000*	4-1, 4-2	.07
	Gruplarıçi	66.599	276	.241				
	Toplam	71.665	279					
Planlama ve Süreç	Gruplararası	3.050	3	1.017	3.563	.015*	4-1, 4-2	.03
	Gruplarıçi	78.755	276	.285				
	Toplam	81.805	279					
Yazma Özerkliği Ölçeği (Toplam)	Gruplararası	4.468	3	1.489	10.038	.000*	4-1, 4-2, 4-3	.09
	Gruplarıçi	40.954	276	.148				
	Toplam	45.422	279					

* $p < .05$; 1: Her Gün, 2: Haftada Bir, 3: Ayda Bir, 4: Hiç Yazı Yazmayan

Tablo 7 incelendiğinde yazma özerkliği düzeyinin genel toplamında ($F_{(3,276)} = 10.038, p < .05$), “motivasyon ve tutum” ($F_{(3,276)} = 7.270, p < .05$), “paylaşım ve değerlendirme” ($F_{(3,276)} = 6.998, p < .05$) ve “planlama ve süreç” ($F_{(3,276)} = 3.563, p < .05$) alt boyutlarında yazma sıklığı değişkeninin anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin yazma özerkliği düzeyi genel toplamında, “motivasyon ve tutum” ve “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutlarında orta düzeyde; “planlama ve süreç” alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre yazma özerkliği düzeyinin genel toplamında hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün, haftada bir, ayda bir yazı yazan öğrencilerin lehine; “motivasyon ve tutum” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün, haftada bir, ayda bir yazı yazan öğrencilerin lehine; “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün ve haftada bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün yazı yazan öğrencilerin lehine; “planlama ve süreç” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün ve haftada bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün, haftada bir yazı yazan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgular, hiç yazı yazmayan öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrencilerden düşük olduğunu; yazı yazma sıklığının yazma özerkliği düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin yazma sıklığı değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Yazma Sıklığı Değişkeninde Yazma Kaygısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	Gruplararası	3.189	3	1.063	1.901	.130		
	Gruplarıçi	154.324	276	.559				
	Toplam	157.512	279					
Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı	Gruplararası	4.746	3	1.582	1.612	.187		
	Gruplarıçi	270.803	276	.981				
	Toplam	275.548	279					
Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı	Gruplararası	7.364	3	.2.455	3.727	.012*	4-1	.03
	Gruplarıçi	181.755	276	.659				
	Toplam	189.119	279					
Yazma Kaygısı Ölçeği (Toplam)	Gruplararası	4.041	3	1.347	3.184	.024*	4-1	.03
	Gruplarıçi	116.788	276	.423				
	Toplam	120.829	279					

*p<.05; 1: Her Gün, 2: Haftada Bir, 3: Ayda Bir, 4: Hiç Yazı Yazmayan

Tablo 8 incelendiğinde yazma kaygısı düzeyinin genel toplamında ($F_{(3,276)} = 3.184, p < .05$) ve “yazma sürecinin gerekliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($F_{(3,276)} = 3.727, p < .05$) alt boyutunda yazma sıklığı değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin yazma kaygısı düzeyi genel toplamında ve “yazma sürecinin gerekliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutunda düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre yazma kaygısı düzeyinin genel toplamında hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün yazı yazan öğrencilerin lehine; “yazma sürecinin gerekliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün yazı yazan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgular, hiç yazı yazmayan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin her gün yazı yazan öğrencilere göre yüksek olduğunu ve her gün yazı yazmanın öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını göstermektedir.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Yazma Özerkliği ile Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1							
2	.347**	1						
3	.397**	.427**	1					
4	.742**	.783**	.786**	1				
5	-.545**	-.231**	-.304**	-.460**	1			
6	-.166**	-.174**	-.066	-.176**	.317**	1		
7	-.361**	-.312**	-.313**	-.426**	.421**	.467**	1	
8	-.453**	-.303**	-.284**	-.447**	.742**	.790**	.791**	1
Ortalama	2.08	1.88	2.10	2.01	2.29	2.73	2.54	2.51
SS	.52	.50	.54	.40	.75	.99	.82	.65

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

** $p < .01$, $N=280$, SS: Standart Sapma, 1: Motivasyon ve Tutum, 2: Paylaşım ve Değerlendirme, 3: Planlama ve Süreç, 4: Yazma Özerkliği Ölçeği Toplam, 5: Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı, 6: Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı, 7: Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı, 8: Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam

Tablo 9 incelendiğinde yazma özerkliğinin kendi içinde, yazma kaygısının kendi içinde, yazma özerkliği ve yazma kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Yazma özerkliği (toplam) ile yazma kaygısı (toplam) arasında ($r = -.447, p < .01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre yazma özerkliği yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı, yazma kaygısının arttıkça yazma özerkliğinin azaldığı söylenebilir.

Yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” alt boyutu ile “paylaşım ve değerlendirme” ($r = .347, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = .397, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = .742, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” alt boyutu ile yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = -.545, p < .01$), “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.166, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.361, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = -.453, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “motivasyon ve tutum” arttıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı; “motivasyon ve tutum” azaldıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı söylenebilir.

Yazma özerkliğinin “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutu ile “motivasyon ve tutum” ($r = .347, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = .427, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = .783, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma özerkliğinin “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutu ile yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = -.231, p < .01$), “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.174, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.312, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = -.303, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “paylaşım ve değerlendirme” arttıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı; “paylaşım ve değerlendirme” azaldıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı söylenebilir.

Yazma özerkliğinin “planlama ve süreç” alt boyutu ile “motivasyon ve tutum” ($r = .397, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = .427, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = .786, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma özerkliğinin “planlama ve süreç” alt boyutu ile yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = -.304, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.313, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = -.284, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “planlama ve süreç” arttıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı; “planlama ve süreç” azaldıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı söylenebilir.

Yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” alt boyutu ile “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = .317, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = .421, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = .742, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine Yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” alt boyutu ile yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” ($r = -.545, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = -.231, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = -.304, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = -.460, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” arttıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı; “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” azaldıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Yazma kaygısının “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = .317, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = .467, p < .01$) ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = .790, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma kaygısının “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” ($r = -.166, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = -.174, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = -.176, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki

bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” arttıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı; “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” azaldıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Yazma kaygısının “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = .421, p < .01$), “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = .467, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = .791, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma kaygısının “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” ($r = -.361, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = -.312, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = -.313, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = -.426, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” arttıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı; “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” azaldıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Yazma kaygısı düzeyinin yazma özerkliği düzeyini ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları, Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Yazma Özerkliğinin Yordayıcısı

Model	B	Standart Hata	β	t	p
YÖ Sabit	2.707	.085		31.701	.00
YK	-.274	.033	-.447	-8.328	.00

YÖ: Yazma Özerkliği, YK: Yazma Kaygısı, $R = -.447$, $R^2 = 0.199$ $F_{(1,278)} = 69.350, p = .00$

Tablo 10 incelendiğinde yazma kaygısının yazma özerkliği toplam varyansının yaklaşık %20’sini açıkladığı ($F_{(1,278)} = 69.350, p = .00$), regresyon modeline katkısının anlamlı ($\beta = -.447, p < .001$) olduğu görülmektedir. Tabloda standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde, yazma kaygısının yazma özerkliği düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yaşadıkları yazma kaygılarının Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle; yazma özerkliği becerisi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin ise öğrencilere uygulanan ölçme araçlarıyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma kaygıları arasındaki ilişki; öğrenci özerkliği, yazma özerkliği, yazma kaygısı, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterliği, yazma eğilimi gibi yazmanın duyuşsal unsurları ile ilgili araştırma sonuçları üzerinden tartışılmıştır.

Yazma özerkliğine yönelik öğrencilerin yazma sorumluluğunu üstlenmedikleri, bağımsız yazma çalışması yürütemedikleri, yazma planı yapamadıkları, yazmaya istekli olmadıkları, yazma çalışmalarını değerlendiremedikleri ve yazmayla ilgili eksikliklerinin farkında olmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çok fazla olmasa da yazısını değerlendirebilen, yazma hazırlığı ve planı yapabilen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu sonuçlar, genel olarak öğrencilerin yazma özerkliğine uygun yazma çalışmaları yapamadıklarını ve öğrencilerde yazma özerkliği becerisinin yeterince gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Harris ve diğerleri (2013), yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin yazma sürecinde kendi düşüncelerini düzenleme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrenci özerkliğinin motivasyonu olumlu etkilediğine yönelik (Borg ve Al-Busaidi, 2012; Godwin-Jones, 2011; Noels, 2011; Silva, 2002) çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenci özerkliği temelinde yazma çalışmalarını gerçekleştirmesi, öğrencilerin yazma motivasyonunu ve tutumunu artırmaktadır (Süğümlü, 2020). Yazma becerisinin gelişmesinde yazma motivasyonunun belirleyici bir rolünün olduğu bilinmektedir (Wright ve diğerleri, 2020). Öğrencilerin yazma gelişimiyle ilgili endişeleri, dünya genelinde yaygındır ve araştırmalar, öğrencilerin yazmaya veya nasıl yazacaklarının öğretilmesine çok az zaman ayırdıklarını

göstermektedir (Graham, 2019). Katrancı (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeylerinin düşük olduğu; Baş ve Şahin (2013), ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının genel olarak düşük bir düzeyde olduğu; Troia ve diğerleri (2013), yazma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazma puanlarının da yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucu birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerde yazma isteksizliğinin yaygın ve yazma özerkliği becerisinde yazma motivasyonunun belirleyici olduğu söylenebilir.

Yazma kaygısına yönelik öğrencilerin beğenilmeme, başarılı yazamama, alay edilme, nasıl yazacağını bilememe, yazıyı paylaşma ve kurallı yazamama kaygılarını yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazma özerkliğine yönelik sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazma çalışmalarında yaşadıkları yazma kaygılarının yazma özerkliği becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ve yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Alanyazında; öğretmenlerin yazma kaygısı yaşayan öğrencilerde yazmaktan kaçınma, özgüven eksikliği yaşama, yazma ilgi ve isteği duymama, yazmaya başlama ve yazdıklarını paylaşma konusunda sorunlar belirledikleri ve öğrencilerin yazdıklarının beğenilmesinin ve takdir edilmesinin yazma eğilimlerini desteklediği (Deniz ve Demir, 2019); Türkçe öğretmeni adaylarının başkaları tarafından değerlendirilme endişesi taşıdıkları, bunun da yazma kaygısının önemli nedenlerinden birini oluşturduğu ve Türkçe öğretmeni adaylarının anlaşılma ya da yanlış anlaşılma kaygısı taşıdıkları (Demir ve Çiftçi, 2019); ortaokul öğrencilerinin önemli bir bölümünün yazma kaygısı yaşadıkları (Tekşan, 2012) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın yazma kaygısına yönelik sonucu ile alanyazındaki çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Araştırmada öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin en düşük olduğu alanın yazıyı paylaşma ve değerlendirme; yazma kaygısı düzeylerinin en yüksek olduğu alanın ise yazının anlaşılma durumu ilgili kaygı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazılarını paylaşma ve değerlendirme durumları ile yazılarının anlaşılma durumlarıyla ilgili kaygıları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, öğrencilerin yazılarının anlaşılmayacağı kaygısıyla yazılarını paylaşmadıkları ve değerlendirmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yazma özerkliği düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin yazma özerkliği puan ortalamasının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kız öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazında, öğrencilerin yazma özerkliği düzeyinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Altunkaya, 2020); kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma konusunda daha hassas oldukları ve yazmaya hem okulda hem okul dışında daha fazla önem verdikleri (Arslan ve Durukan, 2015); kız öğrencilerin genel anlamda erkeklerden daha yüksek düzeyde bir yazma eğilimine sahip oldukları (Çocuk ve diğerleri, 2016); kız öğrencilerin yazma öz yeterlik inancının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018); kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Temel ve Katrancı, 2019); kız öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerinin ve yazma başarılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Süğümlü ve diğerleri, 2019) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bu araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kız öğrencilerin yazma becerisi konusunda erkek öğrencilere daha başarılı olduğu söylenebilir.

Yazma kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermediği ve kız öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Alanyazında, erkek ve kız katılımcıların yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Demir ve Çiftçi, 2019); kız ve erkek öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı (Hakkoymaz, 2017); Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı (İşeri ve Ünal, 2012); üniversite öğrencilerinin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği (Karakaya ve Ülper, 2011) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın sonucu ile alanyazındaki yazma kaygısına yönelik araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bununla birlikte kız öğretmen adaylarının yazma kaygılarının erkek öğretmen adaylarından düşük olduğu (Demirel, 2019), erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kızlara göre daha yüksek olduğu (Güneşli, 2016) yönünde de çalışmalar bulunmaktadır. Bu

araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazma kaygısı üzerinde cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Yazma özerkliği düzeyinin yazma sıklığı değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği; her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin hiç yazı yazmayan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine yazma kaygısı düzeyinin yazma sıklığı değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği ve her gün yazı yazan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin hiç yazı yazmayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazı yazma sıklığının öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini artırdığı ve yazma kaygısı düzeylerini ise azalttığını göstermektedir. Alanyazında, yazma sıklığının ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini etkilediği ve yazma sıklığı arttıkça yazma özerkliği düzeyinin de yükseldiği (Tekşan ve Süğümlü, 2019); öğrencilerin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre tutanlar lehine farklılaştığı (Uçgun, 2014); günlük, şiir ve öykü yazan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin yazmayanlara oranla anlamlı derecede düşük olduğu (Güneyli, 2016); öğretmen adaylarının yazma kaygılarında yazma sıklığına göre anlamlı fark olduğu, yazma sıklığı arttıkça öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düştüğü (İşeri ve Ünal, 2012); derslerin dışında herhangi bir türde yapılan yazma çalışmaları ve öğretmenlerin yapmış olduğu yazma etkinliklerinin sıklığı ile öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri arasında negatif korelasyon olduğu ve öğrencilerin ders dışında yazma çalışması yaptıkça yazmaya ilişkin kaygılarının düştüğü (Karakaya ve Ülper, 2011) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları ile alanyazındaki sonuçlar örtüşmektedir. Bu araştırma ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazma sıklığının öğrencilerin yazma özerkliği ve kaygıları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Yazma özerkliği ile yazma kaygısı düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik yazma özerkliğinin kendi içinde, yazma kaygısının kendi içinde, yazma özerkliği ve yazma kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Yazma özerkliği düzeyi ile yazma kaygısı düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır Bunun yanı sıra yazma kaygısının yazma özerkliği düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazma özerkliği yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı ya da yazma kaygısı azaldıkça yazma özerkliğinin arttığını göstermektedir. Alanyazında, yazma tutukluğunun yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilediği (Baştuğ, 2015); ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu (Deniz, 2018); öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu (Temel ve Katrancı, 2019); yazma başarımı ile yazma özyeterlik algı düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu (Arıcı ve Dölek, 2020); öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu (Demirel, 2019); yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilediği (Ulu, 2018); 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma düzeyleri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Demir, 2013) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bu araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazma becerisinin duyuşsal unsurlarının birbirleriyle ilişkili olduğu, yazma başarısını ve özerkliğini etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma kaygılarının azaltılmasında yazma özerkliğinden yararlanılması, var olan yazma öğretiminin gözden geçirilerek yazma öğretim sürecinin yazma özerkliğine uygun olarak yeniden düzenlenmesi önerileri geliştirilmiştir. Gelecek araştırmalar için ise yazmanın duyuşsal unsurları ile yazma özerkliği arasındaki ilişkiye, öğrencilerin yazma özerkliği becerilerinin geliştirilmesine ve yazma kaygılarının azaltılmasına yönelik araştırmaların yapılması önerileri geliştirilmiştir. Bu araştırma belirtilen çalışma grupları ile sınırlı olup daha farklı çalışma gruplarıyla konunun araştırılması; yazma özerkliği becerisinin, yazma kaygısının ve yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin tartışılmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 27/01/2021
Belge sayı numarası= 2021-04

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarının katkı oranı %50, ikinci yazarının katkı oranı %50' dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkaya, N. ve Kırmızı, F. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4742-4746. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.761
- Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779. DOI: 10.13189/ujer.2018.061211
- Altunkaya, H. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(81), 153-169. DOI: 10.17753/Ekev1386
- Arıcı, A. F. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217. DOI: 10.16916/aded.780393
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1251-1267. DOI: 10.7884/teke.533
- Baard, P. P. (2004). Intrinsic need satisfaction in organization: A motivational basis of success in for profit and non-for-profit settings. In E. L. Deci ve R. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research* (p. 255-275), Rochester, US: University of Rochester Press.
- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241. DOI: 10.5539/jel.v7n3p233
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192294>
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. DOI: 10.15390/EB.2015.4279
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd Edition). London: Pearson Education Limited.
- 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. DOI: 10.18172/jes.3069
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London, UK: British Council.
- Boscolo, P. ve Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi ve P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (p. 1-14). Netherlands: Elsevier
- 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. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531021.pdf>
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. DOI: 10.1207/S15326985EP3501_4

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, C., Bishop, J. ve Kravits, S. L. (2002). *Key to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Clark, C. ve Dugdale, G. (2009). Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology. *National Literacy Trust*. Erişim adresi: <https://literacytrust.org.uk/>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. Baskı) (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T. ve Özer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 335-352. DOI: 10.14689/ejer.2016.63.19
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, US: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239. DOI: 10.7884/teke.4543
- 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. DOI: 10.7884/teke.141
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 201-220. DOI: 10.29228/ijla.30174
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526. DOI: 10.19171/uefad.679330
- Elftorp, F. (2007). *How to improve students? Writing and speaking skills*. Sweden: Jönköping University.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11. Erişim adresi: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44255/1/15_03_emerging.pdf
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303. DOI: 10.3102/0091732X18821125
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analysing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180. DOI: 10.15390/EB.2016.4503
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/396665>
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B. ve Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542. DOI: 10.1002/TRTR.1156
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160804>
- Jacobs, G. M. ve Farrell, T. S. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(1), 1-16. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574144.pdf>
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.

- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189. DOI: 10.7884/teke.4169
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 57-72. DOI: 10.18033/ijla.196
- Katz, I. ve Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Education Psychology Review*, 19, 429-442. DOI: 10.1007/s10648-006-9027-y
- Lee, H. (2008). The relationship between writers' perceptions and their performance on a field specific writing test. *Assessing Writing*, 13(2), 93-110. DOI: 10.1016/j.asw.2008.08.002
- Malpique, A. B., Pino-Pasternak, D. ve Roberto, M. S. (2020). Writing and reading performance in year 1 Australian classrooms: Associations with handwriting automaticity and writing instruction. *Reading and Writing*, 33, 783-805. DOI: 10.1007/s11145-019-09994-z
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı) (S. Akbaba Altun ve A. Ersor, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation. In Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (p. 43-68). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. DOI: 10.1080/10573560390143085
- Pajares, F., Valiante, G. ve Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: a developmental perspective. In S. Hidi and P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (p. 141-159). Netherlands: Elsevier
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55. DOI: 10.14221/ajte.2010v35n5.4
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, D. D. (2002). Autonomy, motivation and achievement. In A. S. Mackenzie ve E. McCarfferty (Eds.), *Developing autonomy* (p. 65-72). Proceedings of the JALT CUE Conference 2001, Japan: Tokai University.
- Sukerti, G. N. A. ve Yuliantini, N. (2018). Learning autonomy in writing class: Implementation of project-based learning in english for spesific purposes. *Journal of Physics: Conference Series*. DOI: 10.1088/1742-6596/953/1/012101
- Süğümlü, Ü. (2020). Öğrenci özerkliği uygulamalarının özerk öğrenmeye ve yazma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 515-530. DOI: 10.17753/Ekev1470.
- Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H. ve Çinpolat, E. (2019). Relationship between writing motivation levels and writing skills among secondary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487-492. DOI: 10.26822/iejee.2019553345
- Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (s. 103-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 170(1), 108-126. DOI: 10.33690/dilder.528985
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2591-2607. DOI: 10.7884/teke.4379
- Tekşan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487-493. DOI: 10.5897/ERR12.065
- Temel, S. ve Katranacı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. DOI: 10.33692/avrasyad.590688
- Tompkins, G. E. (2016). *Literacy fort he 21st century: A balanced approach* (7th Edition). New Jersey: Pearson Education.

- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. ve Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 17-44. DOI: 10.1007/s11145-012-9379-2
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. DOI: 10.15390/EB.2014.1176
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611. DOI: 10.24106/kefdergi.2171
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *Int. Online Educ. Sci.* 2(1), 267-289.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>
- Yıldız, M. (2018). Yazma becerisinin gelişimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 54-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Zorbaz K. Z. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children’s writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166–176. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.05.004
- 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. DOI: 10.1080/19388071.2020.1720048

Extended Abstract

Introduction

Of all language skills, writing is the most challenging in terms of functional use. It is a complex process intertwined with many elements as it has physical, cognitive/mental, and affective dimensions. Therefore, writing is, in essence, a complex and multidimensional narrative skill. Writing motivation, attitude towards writing, and writing anxiety constitute the affective elements of the writing skill and are determinants in the complex and multidimensional writing process. Writing anxiety is the affective factor that directly affects students' writing achievement, writing motivation, and their writing attitude.

Writing autonomy is based on the construct of student autonomy. Student autonomy is broadly defined as the student’s ability to assume responsibility for his own learning and control it, and that it is understood as a natural product of students’ ability to manage their own learning processes, determine their own learning goals, monitor their progress, and evaluate their own learning. It is considered of paramount importance that students manage the writing process, take responsibility for their writing, determine the purpose, content, and method of writing, and be decisive in the writing process.

Various studies were conducted on the relationship between student’s writing skills and their motivation, attitude, and anxiety. A limited number of studies were also carried out on writing autonomy in Turkey. However, there is no study that specifically focused on determining students’ autonomous writing skills and their writing anxiety using qualitative and quantitative methods. This study aims to fill in this void in the literature. In line with this aim, firstly, Turkish teachers’ views on students’ autonomous writing skills and their writing anxiety were collected. This was followed by the collection of students’ views.

Method

In the first phase of the study qualitative data were collected through interviews from secondary school Turkish teachers on students' autonomous writing skills and their writing anxiety.

The survey method was employed in the second phase and quantitative data were collected from the students on the issue.

The working group consisted of 26 Turkish teachers and 280 8th grade students in a province in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The research employed a semi-structured interview form, the Writing Autonomy Scale, and the Writing Anxiety Scale as the data collection tools. The semi-structured interview form was used to obtain the views of Turkish teachers. The two scales were distributed to the students in printed form and their responses were taken in writing. The collection of qualitative and quantitative data lasted two months. Content analysis was used in qualitative data analysis. Categorical analysis, a type of content analysis, was also used. The data were analyzed using the MAXQDA 20 software. The codes were used in the formation of themes. The categorized findings were then interpreted. Significant direct quotations by the teachers were given in tables. For quantitative analysis, the SPSS 25.0 software was used. The SPSS analyses included standard deviation, arithmetic mean, frequency analysis, and percentage calculations for demographic data. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were also conducted. Correlation analysis was used to determine the relationships between scales and subscales. Linear regression analysis was also conducted to determine to what extent writing anxiety predicted writing autonomy. The level of significance was set at $p < 0.05$ for the quantitative tests. The findings were presented in tables accompanied by interpretations.

Results and Discussion

This study explored Turkish teachers' views regarding students' autonomous writing skills and writing anxiety and it aimed to determine the relationship between writing autonomy and writing anxiety.

The results on writing autonomy revealed that students were not taking responsibility for their writing, that they were not able to carry out independent writing activities and make a plan for their writing by themselves, that they were unwilling to write, that they could not evaluate their writing activities by themselves, and that they were unaware of the deficiencies in their writing. However, it was found that some students were able to evaluate their writing to some extent and make preparation and planning for writing. These results showed that students were generally not able to do writing activities autonomously and that their autonomous writing skills were insufficient.

As for writing anxiety, the results showed that students experienced problems such as not being able to write successfully, not knowing how to write, not being able to write with the help of rules and being ridiculed as a result. These results showed that the students' writing anxiety might negatively affect their autonomous writing skills and that there might be a relationship between writing autonomy and writing anxiety.

The results also showed that sharing and evaluating writing was the area in which the students' writing autonomy levels were the lowest, while the one with the highest levels of writing anxiety was related to the understanding of their writing by others. These results indicated that there might be a relationship between the students' sharing and evaluating their writing and their anxiety about the understandability of their writing which may have stemmed from their assumption that their writing would not be understood.

The level of writing autonomy differed significantly across gender as female students' average was higher than that of male students. The writing anxiety level did not vary significantly across gender as the average scores of female and male students were very close.

A significant difference was found between the autonomous writing levels in terms of writing frequency; the autonomous writing levels of students who wrote every day, once a week, and once a month were higher than those who never wrote. Likewise, a significant relationship was found between writing frequency and writing anxiety as the writing anxiety levels of the students who wrote every day were lower than those who never wrote. These findings indicated that writing frequency increased students' autonomous writing skills and decreased their writing anxiety levels.

Significant relationships were determined within writing autonomy itself, within writing anxiety, between writing autonomy and writing anxiety, and between the sub-dimensions of writing

autonomy and writing anxiety. Also, writing anxiety was found to be a significant predictor of writing autonomy level. These results showed that writing anxiety decreased when writing autonomy increased. A significant negative correlation was found between autonomous writing skills and writing anxiety.

Based on the results, various recommendations were made. Writing autonomy should be utilized to improve students' writing skills and reduce their writing anxiety. The teaching of writing should be substantially revised to include autonomous writing skills developing activities in writing instruction.



Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Gülşah METE*

Öz

Bu araştırma ile sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bir başka amacı ise, öğrencilerin; cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, spor / sanat eğitimi alma (veya bu tür etkinliklere katılma), Türkçe dersi başarıları gibi özellikleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimleyici ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilk yarı yılında Muğla'da öğrenim gören 237 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Görücü (2014) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular; sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşüncelerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin anne eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, spor / sanat eğitimi alma (veya bu tür etkinliklere katılma) ve Türkçe dersi başarılarına göre anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Türkçe dersi, anlama becerileri, anlatma becerileri, 21. yüzyıl becerileri

Examining The Secondary School Students' Critical Thinking Skills

Abstract

This research aims to analyze the 8th grade students' critical thinking skills, and also to determine if there is any relationship between their capability levels in critical thinking and the variables as gender, family type, the number of siblings, the parents' education status, socio-economic status, reading habit, taking/attending a sports or art course, Turkish course achievements. The quantitative correlational method was employed with the participation of 237 eighth graders in Muğla during the fall of the academic years 2020-2021. The data were obtained through The Critical Thinking Scale developed by Görücü (2014) and they were analyzed by using the SPSS program. According to the findings, the eighth graders were at the medium level of capability in terms of critical thinking skills, and there was a positive relationship between their capability levels and their mother's education status, economic status, reading habits, sport and art events/courses, and Turkish course achievements.

Keywords: Critical thinking, Turkish course, comprehension skills, expression skills, 21st-century skills

Giriş

Eleştirel düşünme; özgür toplumların değişmesinde, gelişmesinde ve ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir çünkü toplumu oluşturan bireylerin hayatı anlaması, yorumlaması, karşılaştığı problemleri çözmesi ve karar vermesi eleştirel düşünme sayesinde olur. Araştıran, sorgulayan, karar verebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler, 21. yüzyıl becerilerine sahiplerdir. Doğru bilgiye ulaşip onu kullanmayı sağlamada önemli yere sahip olan

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Karaman, gulsahmete@kmu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0979-1630>

eleştirel düşünme 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer almaktadır (P21, 2015). Eleştirel düşünme Hudgins ve Edelman (1986)'a göre, bir konu veya düşünce hakkında başkalarının sonuçlarını kabul etmeden önce onlardan kanıt isteme ve onları desteklemede kanıt sağlama durumu; Sternberg (1999)'e göre ise bireylerin problemleri çözerken kullandıkları bilişsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır. Eleştirel düşünme, bilişsel süreçlerimizin farkında olarak başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi bilerek uygulayıp olayları anlamlandırdığımız etkili, zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1995). Kısaca eleştirel düşünme; tanımlama, kavrama, analiz etme, değerlendirme, sentez ve karar verme gibi zihinsel süreçleri ve etkinlikleri içeren bir düşünme türüdür. Bireyin özgür ve kendine özgü olması, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesi, doğru kararlar alması, hem kendine hem de bağlı bulunduğu topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekir. Eleştirel düşünme becerisi öğrenilebilen ve hayatın her döneminde geliştirilebilen bir beceridir (Demirel, 2007). Birey bu beceriyi ne kadar erken öğrenir ve geliştirirse hayata o kadar hazır olur. Eleştirel düşünme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar bireyin kendisiyle ilgili olabileceği gibi ailesi, çevresi ve öğrenim hayatıyla da ilgili olabilir (Basmaz, 2017). Eleştirel düşünme becerisine sahip olup olmama durumu ise bireyin hem sosyal yaşamını hem de eğitim öğretim sürecini etkileyebilir (Ay ve Akgöl, 2008). Bilgiye ulaşan, bilgiyi üreten ve kullanan, analitik ve eleştirel düşünen, yaratıcı, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmek; gerek Millî Eğitim Bakanlığının genel amaçları gerekse Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019)'nın özel amaçları arasında yer almaktadır. Bu çalışma ile; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ne düzeyde sahip olduğu ve bu durumun öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını nasıl etkilediği, eleştirel düşünme becerisinin öğrencinin hangi özellikleri ile ilgili olduğunu ortaya çıkarmak ve elde edilen sonuçlara göre çözüm önerilerinde bulunmak amaçlanmaktadır.

Türkçe Eğitiminde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, günümüzde, eğitim ve öğretim sürecindeki uygulama yöntemleri arasında yer alan sıradan bir seçenek değil, sürecin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Eleştirel düşünebilen ve hayatının her aşamasında ve her koşulda etkin kararlar alabilen bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin temel amaçlarından biridir. 21. yüzyılın çağdaş bireyi; bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, ulaştığı bilgiyi sorgulayan, hayatında uygulayan, kendine yetebilen ve kendini gerçekleştiren bireydir. Ennis (2011)'e göre eleştiren, sorgulayan, analitik düşünebilen, etkin kararlar alabilen bireyler, aynı zamanda bulunduğu toplumu da geliştirir, değiştirir ve ileriye taşır. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerden oluşan toplumda demokrasi, insan haklarına saygı, hoşgörü ve empati kalıcı olarak yerleşir ve toplumun üyeleri arasında etkili iletişim hâkim olur (Akınoğlu, 2003). Bu durumlar da toplumu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırır.

Eleştirel düşünme becerisi küçük yaşlardan itibaren kazanılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu becerinin edinilmesinde çocuğun bulunduğu sosyo-kültürel ortamın katkısı çok büyüktür. Aile, çevre, toplum ve öğrenim hayatında yapılan etkinliklere katılan çocuk, edindiği yaşantılarla eleştirel düşünme becerisini de geliştirir.

Yapılandırmacı anlayışın benimsendiği Türkçe eğitiminde bilgi öğrenciye doğrudan sunulmaz, bunun yerine öğrencinin bilgiyi oluşturması, anlamlandırması ve yaşantıya dönüştürmesi amaçlanır. Türkçe derslerinde; basılı materyaller ve çoklu medya araçları kullanılarak, açık uçlu soruların yer aldığı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin özgün düşünceleri ve karşılaştıkları problemlere çözüm önerilerinde bulunmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece öğrenciler bilgiyi oluşturacak, yapılandırabilecek, yorumlayabilecek ve geliştirebilecektir. Öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasını sağlayan kaynakları bilmesi ve ulaştığı bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulaması, Türkçe Öğretim Programı ile kazandırılmak istenen davranışlardır (MEB, 2019). Öğrencinin karşılaştığı sorunlara farklı çözümler üretmesi, belirli ölçütlere göre sıralama yapması, konu ya da düşüncedeki benzerlik ve farklılıkları tespit etmesi, okuduğu metne farklı başlıklar üretmesi, bağlamdan yola çıkarak kelime, kelime grubu ve metni anlamlandırması, eleştirel okuması, okuduğunu anlayarak sorgulaması ve değerlendirmesi (Karadüz, 2010; Aydın, 2017) de Türkçe dersi ile kazandırılmaya çalışılan 21. yüzyıl becerilerindedir.

Dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünmeye Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) hem anlama hem de anlatma becerilerinde yer verilmiştir. Düşüncenin ve öğrenmenin temel aracı olan dil eğitiminin eleştirel ve yaratıcı olarak yapılması, dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin de gelişmesini sağlar (Cevher, 2008).

Dil becerilerinin anlama boyutu içerisinde yer alan dinleme ve okuma sürecinde, öğrencinin eleştirel dinleme / izleme ve okuma becerisine sahip olmasının önemli bir yeri vardır. Bu becerilere sahip öğrenciler; dinlediklerini / izlediklerini ve okuduklarını yorumlar, sorgular, eleştirir, değerlendirir, sonuçlar çıkarır, karşılaştığı problemlere çözümler üretir, onların gerçek hayatta karşılığını bulmaya çalışır ve yaşantıya dönüştürür (Aşılıoğlu, 2008). Böylece öğrencilerin edindiği bilgiler kalıcı hâle gelir. Öğrenci dinlediklerinin / izlediklerinin ve okuduklarının doğruluğunu sorgular, araştırır ve etkili bir sonuca ulaşır (Aydın, 2017). Dilin kurallarını ve söz varlığının zenginliğini yansıtan ve düşünce bakımından güçlü olan edebi ve bilimsel metinleri eleştirel bakış açısı ile ele almak eleştirel düşünmenin gelişmesini sağlar (Ateş, 2013). Öykü, roman, destan, efsane, fabl gibi öyküleyici metinlerin ve deneme, makale, fıkra, haber yazısı gibi bilgilendirici metinlerin kullanıldığı Türkçe derslerinde bu metinlerin eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı şekilde ele alınması öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini sağlar. Metinlerdeki kurgu ile kendi gerçek yaşamı arasında ilişki kurmaya çalışan öğrenci çıkarımda bulunur, anlam kurma sürecine girer, yeni bilgi ve yaşantıları önceki deneyimleri ile karşılaştırır, bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit eder ve böylece öğrenimi kalıcı olur (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Ayrıca yazarın metni yazma amacının ve mesajının farkına varır. Eleştirel düşünebilen öğrenciler metni, yazarın kaleme alma amacından etkilenmeden analiz edebilir ve bu düşüncüyü kendi düşüncesi ile harmanlayarak bir senteze ulaşabilir. Eleştirel düşünen ve metni eleştirel okuyan öğrenci, metnin derin yapısına girerek yüzey yapıdaki anlamdan öte anlamlar arar, bunları sorgular ve yeni anlamlar elde eder. Yani eleştirel düşünen ve okuyan öğrenci metni sorgular, karşılaştırır ve karar verir.

Öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi sahip olduğu kelime dağarcığının zenginliğine de bağlıdır. Öğrencinin hâlihazırda bildiği kavramlar, onun metni anlamlandırmasında doğrudan etkilidir (Başoğlu ve Mutlu, 2012). Öğrenci ne kadar çok kavram bilirse düşüncesi o kadar gelişir bu da eleştirel düşünmesini kolaylaştırır. Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019)'nda Türkçe derslerinde kullanılan edebi ve bilimsel metinlerin söz varlığı açısından zengin olmasına, kelimelerin bağlamdan hareketle anlamlandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerindeki söz varlığı çalışmaları gerek Türkçenin zenginliğini öğretme, gerekse eleştirel düşünme becerisini geliştirme bakımından büyük önem taşımaktadır. Eleştirel düşünen öğrenci, kelimelerin çok anlamlılığına dikkat eder ve gerçek yaşamda karşılığını bulur (Demir, 2017).

Anlatma becerileri arasında sayılan eleştirel konuşma ve eleştirel yazma becerilerine sahip olan öğrenciler, etkili iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen ve grupla çalışmalarda başarılı olabilen bireylerdir. Öğrenciler, eleştirel düşünmenin sağladığı demokratik ortamlarda olay ve durumlara tarafsız bakar, yorum yapar, problemlere çözümler üretir, özgün fikirler geliştirirler (Allison, 1993). Bu özgün fikirlerden sözlü ve yazılı ürünler ortaya çıkar. Türkçe derslerinde kullanılan tartışma, öyküleştirme, eleştirel konuşma, altı şapka tekniği, beyin fırtınası, münazara, dramatisasyon, örnek olay gibi yöntem ve teknikler eleştirel konuşma ve yazmaya da katkı sağlamaktadır (Karadüz, 2010). Metni tamamlama, yeni başlıklar bulma, özgün metinler oluşturma gibi etkinlikler de bireyin kendini özgür hissetmesine ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarmasına yardımcı olur. 21. yüzyıl becerileri sayesinde anlama ve anlatma becerileri gelişen öğrencilerin aynı zamanda düşünme becerileri de gelişir. Dil, düşüncüyü geliştirirken gelişen düşünce de dil becerilerinin yetkin olmasını sağlar. Düşünme ve anlamlandırma dilin hem öğrenilmesinde hem de kullanılmasında sürekli olarak etkin süreçlerdir. Dil becerilerine sahip öğrenciler, manevi ve kültürel değerler ile bağ kurar, evrensel değerlere hoşgörü ile yaklaşır, kendi kültürünü evrensel hâle getirir.

Türkçe dersinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme becerisinin, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerde ne düzeyde bulunduğunu, bu beceriyle ilişkili faktörlerin neler olduğunu belirlemek bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Değişkenler; eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmalar (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006; Akdan, 2016; Aral, 2005; Ay ve Akgöl, 2008; Bağcı ve Şahbaz, 2012; Coşkun, 2003; Demir, 2017; Güngör, 2005; Kurnaz, 2007; Özdemir, 2005;

Yılmaz Özelçi, 2012; Yavuz, 2019; Yıldırım Döner, 2020) ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, spor etkinliği veya sanatsal etkinlik eğitimi alma / katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, bir önceki döneme ait Türkçe dersi başarı notuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli betimleyici ilişkisel tarama modelidir. Araştırma, sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile bazı bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde elde edilen verileri kullanarak katılımcıların özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreç olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2010; Creswell, 2019; Karasar, 2011). Verilerin değerlendirilmesi bakımından ölçme, veri işleme, istatistikî yöntemlerle betimleme kullanıldığından bu araştırma nicel bir çalışmadır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın evrenini Muğla'da öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrenden rastgele örnekleme yöntemi ile çalışmanın örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla'da, devlet okullarında öğrenim gören 237 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ait bazı demografik bilgiler (cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumu, spor etkinliği veya sanatsal etkinlik eğitimi alma / katılma durumu) ve Türkçe dersi akademik başarısı gibi değişkenler "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Bu formla elde edilen bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Kişisel Bilgi Formundaki Değişkenlerin Frekans Analizi

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	128	54
	Erkek	109	46
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	210	88,6
	Geniş Aile	27	11,4

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Kardeş Sayısı	0	13	5,5
	1	93	30,2
	2	72	30,4
	3	48	20,3
	4 ve üzeri	11	4,6
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	4	1,7
	İlkokul	86	36,3
	Ortaokul	60	25,3
	Lise	61	25,7
	Lisans	26	11
	Yüksek L.	0	0
	Doktora	0	0
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	1	0,4
	İlkokul	81	34,2
	Ortaokul	42	17,7
	Lise	79	33,3
	Lisans	31	13,1
	Yüksek L.	3	1,3
	Doktora	0	0
Aile Gelir Düzeyi	Asgari ücret altı	55	23,2
	2800-4000 TL	101	42,6
	4001-6000 TL	49	20,7
	6001-8000 TL	21	8,9
	8001 üstü TL	11	4,6
Okuma Alışkanlığı Olup Olmama Durumu	Evet	173	73
	Hayır	64	27
Spor E. ve Sanatsal E. Eğitimi Alma / Katılma Durumu	Evet	129	54,4
	Hayır	108	45,6
Türkçe Dersi Başarı Notu	5	166	70
	4	42	17,7
	3	28	11,8
	2	0	0
	1	1	0,4
Toplam		237	100

Cinsiyet değişkeni birçok araştırmada önemli bir faktör olarak kendini gösterir. Bu araştırmanın örnekleminde yer alan kız (128) ve erkek (109) öğrencilerin sayılarının nispeten dengeli olması nedeniyle katılımcılarda bu değişken açısından eşitlemeye gidilmemiştir. Bireyin küçük yaşlardan itibaren eleştirel düşünme becerisini edindiği düşünülürse bu becerinin edinilmesi ve öğrenilmesinin ailede başladığı söylenebilir. Bundan dolayı aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi bireyin eleştirel düşünmesine etki edebilir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin aile yapılarının çekirdek aile yapısında (210) ve anne (86) ve baba (81) eğitim düzeyinin çoğunlukla ilkokul düzeyinde olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyinin 2800-4000 TL aralığında yoğunlaştığı, sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunda (173) okuma alışkanlığı olduğu ve spor ve sanatsal etkinliklere katılan öğrenci sayısının (129) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını Kişisel Bilgi Formu ve Görücü (2014) tarafından geliştirilen Likert tipi Eleştirel Düşünme Ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda; ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerini, aile yapılarını, kardeş sayılarını, anne ve

baba eğitim düzeylerini, aile gelir düzeylerini, okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumlarını, spor etkinliği veya sanatsal etkinlik eğitimi alma / katılma durumlarını, bir önceki döneme ait Türkçe dersi başarı notunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

“Eleştirel Düşünme Ölçeği” 17 maddeden oluşmakta, 1’den 5’e kadar puanlanmaktadır. Ölçekte “2, 4, 9, 11 ve 12.” maddeler ters (olumsuz) maddelerdir. Ters maddelerin kodlaması olumlu maddelerin tam tersi (1, 2, 3, 4, 5) şeklindedir. Her madde “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 17, maksimum puan 85, ölçeğin orta puanı ise 51’dir. Buna göre ölçeğin puan aralıkları ve düzeyler şu şekildedir (Görücü, 2014):

- 69 - 85 puan: Yüksek,
- 51 - 68 puan: Orta,
- 35 - 50 puan: Düşük
- 17 - 34 puan: Çok düşük

İşlem / Verilerin Toplanması

2020-2021 eğitim öğretim yılında Muğla’da eğitim gören, araştırmaya katılım sağlamak isteyen, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle okullarda yüz yüze eğitim yapılamadığından, ölçme aracı sanal ortama aktarılarak bir link üretilmiş ve bu link paylaşımı üzerinden ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Ölçeğe, öğrencinin yanıtlamaya başlamadan önce göreceği şekilde bir bilgilendirme metni eklenmiştir. Bu metinde çalışmanın amacı ve ölçeğin nasıl yanıtlanacağına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, aşağıda açıklandığı şekilde sayısallaştırılmıştır. Ölçeğe ait maddeler “tamamen katılıyorum= 5”, “katılıyorum= 4”, “kararsızım= 3”, “katılmıyorum= 2”, “hiç katılmıyorum= 1 puan” olacak şekilde 5’ten 1’e doğru; Kişisel Bilgi Formu’ndaki ifadeler ise seçenek sayısına göre 1 puandan başlanmak üzere 1’er puanlık artış yapılarak kodlanmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeği’ndeki ters (olumsuz) maddeler ise 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Kodlanan tüm veriler, SPSS programına aktarılarak veri setleri oluşturulmuş ve analiz edilmiştir.

Araştırma analizinde öncelikle ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına ve varyansların homojenliğine bakılarak uygun olan istatistiksel işlemler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri= .076 >.05) tespit edilmiştir. Bu nedenle istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik testlerden “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ve “bağımsız örneklem için t-testi” kullanılmış ve farkların kaynağı belirlenirken de varyanslar homojen olduğundan “Tukey testi” kullanılmıştır. Standart sapma, ortalama, frekans ve yüzde değerleri de hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri Görücü (2014) tarafından $\alpha = 0,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri, $\alpha = 0,79$ ’dur. α (alpha) katsayısı; $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir, $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ ise oldukça güvenilir, $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir (Tavşancıl, 2006). Bu ölçütlere göre araştırmada kullanılan eleştirel düşünme ölçeğinin güvenilir 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Veri toplamaya başlamadan önce ortaokul öğrencilerinden “gönüllülük ve rıza onayı” alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 22.02.2021

Belge sayı numarası= E-6193

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve bu becerilerinin cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığına sahip olup olmama durumu, spor etkinliği veya sanatsal etkinlik eğitimi alma / katılma durumu, bir önceki döneme ait Türkçe dersi başarı notu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyine Yönelik Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin uygulanan ölçekten aldıkları puanların ortalaması $\bar{x} = 64,16$ 'dır. Görücü'nün (2014) belirlediği eleştirel düşünme düzeyi puan aralığına göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri orta düzeydedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için de Levene testinden yararlanılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = 2.48, p > .05$).

Tablo 2.

Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kız	128	64,64	7,54	235	1,02	.116
Erkek	109	63,59	8,29			

Örnekleme yer alan öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(235) = 1,02, p > .05$. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 64,64$), erkek öğrencilerin ortalama puanına ($\bar{x} = 63,59$) oldukça yakındır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Aile Yapısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin aile yapısı değişkenine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = 0.719, p > .05$).

Tablo 3.

Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanların Aile Yapısına Göre t-Testi Sonuçları

Aile Yapısı	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Çekirdek aile	210	64,21	7,85	235	0,270	.397
Geniş aile	27	63,77	8,36			

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(235) = 0,270, p > .05$. Çekirdek aile yapısına sahip

öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 64,21$), geniş aile yapısına sahip öğrencilerin ortalama puanına ($\bar{x} = 63,77$) çok yakındır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile aile yapıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde, sahip oldukları aile yapısının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kardeş sayısına göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene testinden yararlanılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .991$, $p > .05$)

Tablo 4.

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	247,211	4	61,803	0,991	,413
Gruplarıçi	14463,372	232	62,342			
Toplam	14710,582278	236				

Tablo 4'e göre sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{4-232} = 0,991$ $p > .05$). Bu bulgu, öğrencilerin kardeş sayılarının, eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = 9,109$, $p > .05$)

Tablo 5.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1996,684	4	499,171	9,109	,000	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
Gruplar içi	12713,898	232	54,801			
Toplam	14710,582	236				

Tablo 5'e göre sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. ($F_{4-232} = 9,109$ $p < .05$). Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortalamalar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc Tukey testi" uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre annesi okuma yazma bilmeyen (1) ve ilkökul mezunu (2) olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile annesi ortaokul (3), lise (4), üniversite (5) mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkökul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir denilebilir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = 2,996$, $p > .05$)

Tablo 6.

Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	895,923	5	179,185	2,996	,112
Gruplariçi	13814,660	231	59,804			
Toplam	14710,582	236				

Tablo 6'ya göre sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{5-231} = 2,996$ $p > .05$). Bu bulgu, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin, eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin aile gelir düzeyine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = 3,698$, $p > .05$)

Tablo 7.

Aile Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	881,627	4	220,407	3,698	,006	1-4, 1-5
Gruplariçi	13828,955	232	59,608			
Toplam	14710,582	236				

Tablo 7'ye göre sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($F_{4-232} = 3,698$ $p < .05$). Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortalamalar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc Tukey testi" uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre aile gelir düzeyi asgari ücretin altında (1) olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile aile gelir düzeyi 6000-8000 TL (4) ve 8000 – üstü TL (5) olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre aile gelir düzeyi 6000 TL ve üstü olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, aile gelir düzeyi asgari ücretin altında olan öğrencilere göre daha yüksektir denilebilir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı değişkenine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .002$, $p > .05$).

Tablo 8.

Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanların Okuma Alışkanlığına Göre t-Testi Sonuçları

Okuma Alışkanlığı Olup Olmama Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Var	173	65,73	7,53	235	5,31	.000
Yok	64	59,92	7,32			

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri okuma alışkanlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(235) = 5,31$, $p < .05$. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 65,73$), okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{x} = 59,92$) daha fazladır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır denilebilir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde okuma alışkanlığının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Spor ve Sanat Etkinliği Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin spor ve sanat etkinliği değişkenine göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .928$, $p > .05$).

Tablo 9.

Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanların Spor ve Sanat Etkinliğine Göre t-Testi Sonuçları

Spor ve Sanat Etkinliğine Katılma Durumu	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Evet	129	65,15	8,14	235	2,12	.033
Hayır	108	62,98	7,45			

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri spor ve sanat etkinliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(235) = 2,12$, $p < .05$. Spor ve sanat etkinliği eğitimi alan ya da bu etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 65,15$), spor ve sanat etkinliği eğitimi almayan ya da bu etkinliklere katılmayan öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{x} = 62,98$) daha fazladır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile spor ve sanat etkinliğine katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır denilebilir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde spor ve sanat etkinliğine katılma durumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Düzeyinin Türkçe Dersi Başarı Notu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notuna göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = 6,775$, $p > .05$).

Tablo 10.

Türkçe Dersi Başarı Notuna Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
----------------------	--------------------	----	-----------------------	---	---	-----------------

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Gruplararası	1180,303	3	393,434	6,775	,000	3-5, 4-5
Gruplarıçi	13530,279	233	58,070			
Toplam	14710,582	236				

Tablo 10'a göre sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Türkçe dersi başarı notu arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir ($F_{3-233} = 6,775$ $p < .05$). Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri Türkçe dersi başarı notuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortalamalar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden "Post Hoc Tukey testi" uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre Türkçe ders notu 3 ile 4 olan öğrenciler ile Türkçe ders notu 5 olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri 5'in altında olan öğrencilere göre daha yüksektir denilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri belirlenerek, eleştirel düşünme becerileri cinsiyet, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlığı, spor / sanat eğitimi alma (veya bu tür etkinliklere katılma) durumları, Türkçe dersi akademik başarıları bakımından incelenmiştir.

Yapılan araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Eleştirel düşünme düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu araştırmalar (Karabacak, 2011; Demir, 2006; Usta, 2019) bulunduğu gibi, bu araştırmadan elde edilen sonuca paralel şekilde orta düzeyde olan araştırmaların da (Saysal Araz, 2013; Görücü, 2014; Akar ve Kara, 2016; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017; Yavuz, 2019) mevcut olduğu görülmektedir. Ersoy ve Başer (2011) ve Kahraman (2008) yaptıkları araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu; Bakan (2010) ve Akar (2007) ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinde etki göstermemektedir. Allison (1993) üç, dört ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Cevher (2008) çalışmasında, eleştirel düşünme becerisi üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını bulmuştur. Aydın'ın (2017) çalışmasında da cinsiyet faktörünün ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Yavuz (2019) ve Bayındır (2015) cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmacının sonucu ile paralellik göstermekle birlikte cinsiyet değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014) ve Küçükbatman (2018) çalışmalarında kız öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ay ve Akgöl (2008) araştırmalarında kız öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Sadioğlu ve Bilgin (2008) ile Usta (2019) araştırmalarında eleştirel düşünme becerisinde kız öğrenciler lehine anlamlılık bulmuştur.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde sahip oldukları aile yapısının bir etkisi yoktur. Yani öğrencinin çekirdek ailede ya da geniş ailede olması eleştirel düşünme düzeyini etkilememektedir. Kardeşi olan öğrenci, aile içinde hem farklı deneyimlere şahit olur hem de farklı bakış açıları kazanabilir. Araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da bu sonuca benzer olarak, kardeş sayılarının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde etkili olmadığını belirten bulgular vardır (Öztürk, 2013; Yüksekbilgili, 2019; Özgün, 2019; Usta 2019) Kahraman (2008) ise araştırmada kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım Döner (2020) ise kardeş sayısının eleştirel düşünme düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, tek çocuk ve bir kardeşi olan

öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin birden fazla kardeşe sahip olan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde, anne eğitim düzeylerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine göre daha düşüktür. Anneleri üniversite eğitimi almış olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ise en yüksek seviyededir. Çocuğun eğitiminde ve ana dilini öğrenmesinde ebeveynlerin özellikle annenin önemli bir yeri vardır. Çocuğun evde iken öğrendiği bilgileri paylaştığı, bilmediklerini sorduğu ya da bilgilerin güvenilirliğini sorguladığı ilk kaynakların anne ve baba olduğu düşünülürse anne eğitiminin önemi yadsınamaz. Annenin eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa; anne çocuğa destek olmada, rehberlik etmede, sosyal ve kültürel etkinliklere yönlendirmede, okuma alışkanlığı kazandırmada o kadar çok katkı sağlar diyebiliriz. Araştırma ile bu konuda ulaşılan sonuca benzer olarak anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğunu destekleyen pek çok çalışma vardır (Kahraman, 2008; Görücü, 2014; Turabik ve Gün, 2016; Özgün, 2019; Usta, 2019; Kıran, 2019).

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinde baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünmelerinde etkili olmadığını Bakan (2010), Sadioğlu ve Bilgin (2008), Yüksekbilgili (2019), Görücü (2014) ve Özgün (2019) de yaptıkları çalışmalarda belirtmişlerdir. Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyi ile eleştirel okuma becerisi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz (2019) anne baba eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığını; Altuğ (1995) ve Oflas (2009) ise anne ve baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ailesinin gelir düzeyi, öğrencinin bilgiyi edineceği ve onu anlamlandıracağı kaynaklara ulaşmasında doğrudan etkilidir. Gelir düzeyinin, öğrencinin sadece akademik anlamda gelişmesinde değil, spor ve sanat etkinliklerine katılımında ya da bu alanlarda eğitim almasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yine, öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması için farklı kitap ve yayın türlerini edinmesinde de aile gelir düzeyi etkilidir. Karabacak (2011) çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin eleştirel düşünmelerine olumlu etki yaptığını belirtmiştir. Oflas (2009) çalışmasında aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan (2001) tarafından yapılan çalışmada ise sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünmelerine etkisi ortaya konulmaktadır. Bu çalışmaya göre yüksek gelirli ekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarının, düşük gelirli ekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarına göre eleştirel düşünme düzeyleri daha yüksektir. Kahraman (2008) çalışmasında aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Bu çalışmayı Akar'ın (2007) ve Kıran'ın (2019) çalışmalarındaki sonuç da desteklemektedir. Bakan (2010) ve Cevher (2008) ise ekonomik durumun ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde etkili olmadığını belirtmiştir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014), araştırmalarında kitap okuma sayısı ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtirken Cevher (2008) bu değişkenler arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Kıran (2019) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye kitap sayısı arttıkça eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığını; Görücü (2014) okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu; Basmaz (2017) evdeki kitap sayısının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Usta (2019) ve Yıldırım Döner (2020) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin okudukları kitap sayıları arttıkça ve okuma alışkanlıkları geliştikçe eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir. Özdemir'e (2005) göre eleştirel düşünme okumanın önemli bir parçasıdır hatta okuma üzerinde etkili olan bir yetkinlik alanıdır. Eleştirel düşünme, okuma tutumu ve düzeyiyle yakından ilişkilidir. Kitap okumaktan hoşlanan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri daha yüksektir

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

(Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epeçan, 2015). Kitap ve farklı yayın türlerini okuma, öğrencinin hem okuma becerisini geliştirir hem de ona okuma alışkanlığı kazandırır. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin kelime hazineleri de zengindir. Eleştirel düşünmeyi sağlayan en önemli unsurlardan biri kavram bilgisidir. Öğrenci ne kadar çok kavram bilirse eleştirel düşünmesi de o kadar kolay olur. Bu düşünce, bu araştırma ile elde edilen, okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olması sonucunu desteklemektedir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, spor etkinliği veya sanatsal etkinlik eğitimi alma / katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Basmaz (2017) çalışmasında sinema ya da tiyatroya gitme sıklığının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediğini tespit etmiştir. Kürüm (2002) ve Yıldırım Döner (2020) çalışmalarında sosyal etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Liu ve Tan (2019) araştırmalarında sosyal etkinliklerden ilkököl ve ortaokul öğretiminde yararlanılmasının öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini geliştirebileceğine vurgu yapmışlardır.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, bir önceki döneme ait Türkçe dersi başarı notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlama ve anlatma becerilerini kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan Türkçe derslerinde öğrencilerin başarılı olması, onların eleştirel düşüncelerini de olumlu etkilemektedir. Dil gelişimi ile düşünce gelişiminin birbirlerini doğrudan etkiledikleri gerçeğinden hareketle, Türkçe dersiyle kazandırılmaya çalışılan becerileri edinen öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine de sahip olacağı söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları yükseldikçe eleştirel düşünme düzeyleri de artmaktadır. Karabacak (2011) ve Usta (2019) araştırmalarında Türkçe ders başarıları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini de yüksek bulmuştur. Yavuz (2019) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin orta düzeydeki eleştirel düşünme becerilerini ve bu beceri ile doğru orantılı olarak artacak olan Türkçe dersi başarı notunu arttırmak için eleştirel dinleme, eleştirel konuşma, eleştirel okuma ve eleştirel yazma etkinlikleri yaptırılabilir. Türkçe derslerinde yapılacak söz varlığı çalışmaları ile öğrencilerin kelime ve kavram bilgileri artacağından eleştirel düşünme düzeyleri de artacaktır. Anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde etkisi düşünülerek geleceğin anneleri olacak kız çocukların eğitim öğretimine özellikle dezavantajlı bölgelerde daha fazla önem verilebilir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için, okuma etkinlikleri aracılığıyla, öğrencilerin farklı yayın türleri ile tanışması sağlanabilir. Öğrenilen bilgilerin yaşantıya dönüşmesi, öğrencilerin akademik alanda, spor ve sanat alanında çok yönlü gelişmesi ve sosyalleşmesi için farklı eğitim ve aktiviteler yapılabilir. Türkçe derslerinde veya serbest etkinlik zamanlarında; öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmelerine, düşüncelerini savunmalarına, bilgilerini sorgulamalarına imkân verecek uygun tartışma ortamları oluşturulabilir ve bu amaçlar için onların uygun kaynaklara ulaşmaları sağlanabilir. Açık uçlu sorularla anlaşılabilirliği arttırılan, söz varlığı bakımından zengin metinlerin Türkçe derslerinde kullanılması öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabilir. Aileler ve öğretmenler; değerlendirme, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz etme ve öz düzenleme boyutlarından oluşan eleştirel düşünme becerisini kazanabilmeleri için öğrencilere destek olabilir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Benzer araştırmalar farklı yöntem, değişken ve katılımcılarla farklı alanlarda da 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. Veri toplamaya başlamadan önce ortaokul öğrencilerinden “gönüllülük ve rıza onayı” alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 22.02.2021

Belge sayı numarası= E-6193

Yazarın Katkı Oranı

Bu araştırma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırma kapsamında çıkar çatışması yaratacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1359-1369.
- Akbiyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), s. 90-99.
- Akdan, O. (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7- 26.
- Allison, A. (1993). *Critical Thinking / Problem Solving Skills For The At-Risk Student*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University.
- Altuğ, B. (1995). *Gençlerde Anne-Baba Tutumunun İrdeleyici Düşünme ve Özdeğer Duygusu Gelişmesine Etkileri* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi, Konya.
- Aral, H. (2005). *Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-10.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Bakan, U. (2010). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Basmaz I. (2017). *Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okuduğunu Anlama, Öğrenci, Aile ve Ev Ortamı Değişkenleri Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baçoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.

- Bayındır, G. (2015). *Critical Thinking Dispositions of Primary School Secondary Stage Students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cheung, C. K., Rudowicz, E., Lang, G., Yue X. D. ve Kwan, A. SF. (2001). Critical thinking among university students: does the family background matter?, *College Student Journal*, vol. 35, no. 4, p. 577+.
- Coşkun, A. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101-130.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde eleştirel düşünce becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demir, R. (2017). *7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: reflection and perspective part I. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 26(1), 4-18.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Hudgins, B. ve S. Edelman. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small group discussions. *Journal Of Educational Research*. 79(6), 333-342.
- Kahraman, T. (2008). *Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-109.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 61(61), 211-228.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Küçükbatman, L. (2018). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Algıları ile Sahip Oldukları Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Liu, D. ve Tan, X. (2019). Incorporating social events into school curriculum: How it relates to student growth. *Educational Planning*, 26(1), 43-50.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ilkökul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*, Ankara: MEB.
- Ocak, İ. ve Kutlu Kalender M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Özdemir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297- 316.
- Özgün, A. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Tutumlarına Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nevşehir.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1121-1133.
- Öztürk, Ç. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Sternberg, R. J. (1999). *Nature of cognition*. Boston: M. I. T. Press.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- The Partnership for 21st Century Learning. (2015). Erişim adresi: <http://www.p21.org/>
- Turabik, T. ve Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57.
- Usta, M. (2019). *Sınıf Öğretmenleri ve İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, M. M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Yıldırım Döner, S. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yüksekbilgili, B. (2019). *İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Matematik Başarılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Extended Abstract

Introduction

Critical thinking skills have a crucial role in the development of the democratic societies. Critical thinking is an effective mental process in which we make inferences by not only applying consciously what we know but also being aware of both our cognitive processes and others' (Cüceloğlu, 1995). There is a positive relationship between critical thinking skills and language skills, which has been included in the Turkish language curriculum as critical listening, critical speaking, critical reading, and critical writing. Language education as the main means of thinking should be instructed critically and creatively, which enhances not only the language skills but also critical thinking skills and creativity (Cevher, 2008).

Listening and reading skills included in the comprehension skills play an important role in students' capabilities in critical listening/reading and reading. Students with these skills interpret, question, evaluate, make inferences from what they listen and read, and also produce solutions to the problems they face by transferring them to the real-life, and then, they construct their own experiences (Aşiloğlu, 2008). Hence, retention of learning has been achieved. Students with critical speaking as one of the spoken production skills and critical writing skills are the individuals who can communicate effectively, collaborate successfully in groups. Students maintain objectivity, interpret, solve problems and generate novel ideas in the democratic environment provided by critical thinking skills (Allison, 1993). These novel ideas enhance authentic products in both verbal and written forms. The methods and techniques such as discussion, narrating, critical speaking, six thinking hats, brainstorming, debate, dramas, and case method used in Turkish courses contribute to the development of critical thinking skills (Karadüz, 2010). Also, the activities such as completing a text, finding an appropriate title, and writing creative texts assist students to produce creative ideas and feel free.

Method

The research aiming to analyze the eighth graders' critical thinking was designed as the quantitative correlational method. Thus, the main purpose of the research is to determine their capabilities in critical thinking and the relationship between their capabilities and the independent variables. The sample of the study included 237 eighth graders from public schools in Muğla during the fall of the academic years, 2020-2021. The instruments applied in the research were the students' information files and the Critical Thinking Scale, which is a 5 point Likert scale developed by Görücü (2014). The data were analyzed by utilizing the SPSS program.

For the data analyses, initially, the normality of the data distribution and homogeneity of the variance were checked. The normal distribution of the data was assumed (Kolmogorov-Smirnov p -value = .076 > .50), so the parametric tests were decided to conduct. From the parametric tests, "One-way ANOVA" and "Independent Sample T-Test" were conducted. Since the homogeneity of variance was met, "Tukey test" was used to determine the differences. Also, the standard deviations, mean, frequencies, and percentages were calculated. The findings were obtained by considering the significance level $p < .05$.

Result and Discussion

The eighth graders had a medium level of capability in critical thinking.

There is no significant difference between the students' capabilities in critical thinking and their gender. Similarly, Allison (1993) states the gender variable has no impact on the students' critical thinking skills in the research studying with third, fourth, and fifth graders.

The students' family types as the conjugal and extended family does not influence their critical thinking skills, and the research has found out that there is no significant difference between the students' capabilities in critical thinking and the number of siblings they have. Agreeing with the other researches in the literature, the number of siblings students have does not affect their critical thinking skills (Öztürk, 2013; Yüksekbilgili, 2019; Özgün, 2019; Usta, 2019).

However, the research has discovered a significant difference between the students' critical thinking skills and the variable of mother's education status. Particularly, the students whose mothers are illiterate or primary school graduates have displayed a lower level of capability in critical thinking when compared to the ones whose mothers are secondary, high-school or university graduates. Moreover, the students whose mothers are university graduates have the highest level of capability in critical thinking. Agreeing with this result, several researches in the literature show the impact of the mother's education status on critical thinking skills (Kahraman, 2008; Görücü, 2014; Turabik ve Gün, 2016; Özgün, 2019; Usta, 2019; Kiran, 2019). However, in the research, it has been found out that the father's education status does not influence the students' critical thinking skills, which was also noted in the studies (Bakan, 2010; Görücü, 2014; Özgün, 2019; Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Yüksekbilgili, 2019) by.

The eighth graders' critical thinking levels have displayed a significant difference according to their families' economic status. The level of income might directly affect students' opportunities to reach the sources for knowledge and experience. Also, the level of income has a role not only in students' academic development but also in providing opportunities to attend a sport or art course. The research by Cheung, Rudowicz, Lang, Yue, and Kwan (2001) has pointed out socio-economic status has an influence on students' critical thinking skill development as well as their academic achievements.

Reading habit is also another variable examined in the research. Accordingly, the students' critical thinking skills have changed significantly depending on whether they have a reading habit or not. While Özmanlı, Gürler, Kaymak, and Demir (2014) have stated that there is a difference between students' critical thinking skills and the number of books they have read, Cevher (2008) has not found out any difference.

According to the variable of attending/taking any sport or art course, the eighth graders' critical thinking skills have displayed a significant change. Liu and Tan (2019) have emphasized social events during the primary and secondary school years enhance students' learning activities.

Lastly, there is also a significant difference between the students' critical thinking skills and their Turkish academic achievements from the previous year. Students' achievements in Turkish courses aiming to acquire and develop comprehension and spoken production skills affect their critical thinking skills. The higher the students' grades in Turkish courses, the higher their levels of capabilities in critical thinking will be. This result of the research agrees with the studies by Karabacak (2011) and Usta (2019).



Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması

*Berrin GENÇ ERSOY***

Öz

Çalışmanın amacı eğitsel oyun kullanımının Türkçe öğretimine etkisini meta-tematik analiz çerçevesinde belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Google Scholar, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Ulakbim TR Dizin, Web of Science, Eric ve Proquest veri tabanlarından Türkçe öğretiminde eğitsel oyun konusunda gerçekleştirilmiş 13 nitel çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma bulguları “Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımı”, “öğretmen yeterliklerine etkisi”, “öğrenci kazanımlarına etkisi” ve “öğretme-öğrenme sürecine etkisi” olarak temalaşmıştır. Araştırma sonuçları Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının öğrenci kazanımlarına ve öğretme öğrenme sürecine olumlu etkilerinin olduğunu öğretmen, öğrenci ve veli boyutundan sunmaktadır. Ayrıca sonuçlar öğretmenlerin eğitsel oyun kullanımındaki yeterliklerinden ziyade teknik kullanımındaki yetersizliklerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Araştırma sonunda eğitsel oyunların Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik nitel veriye sahip araştırmalara gereksinim olduğu, eğitsel oyun tekniğinin etkileri üzerine özellikle dil becerileri bağlamında derinlemesine ve boylamsal araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, eğitsel oyun, meta-tematik analiz, içerik analizi

The Use of Educational Games in Teaching Turkish: A Meta -Thematic Analysis

Abstract

This study aims to determine the effects of using educational games on Turkish instruction through meta-thematic analysis. 13 qualitative studies from Google Scholar, Higher Education Board Thesis Center, Ulakbim TR Index, Web of Science, ERIC, and ProQuest databases were included in the study. Data were analyzed through content analysis, and themes and sub-themes were created. The findings were themed as *using the educational game method in the Turkish course*, and *the effects of using games on teacher competencies, student achievement, and the teaching-learning process*. The data obtained from teachers, students, and parents show that using educational games in teaching Turkish positively affects student achievement and the teaching-learning process. The results also reveal teachers' lack of competence in using the method. Based on the findings, it is recommended that more in-depth and longitudinal qualitative research on the effects of the method be carried out.

Keywords: Teaching Turkish, educational games, meta-thematic analysis, content analysis

Giriş

İnsanlığın var olduğu günden bugüne oyun kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar yapılarak oyunun insan yaşamındaki etkileri araştırılmaya çalışılmıştır. Sanat faaliyetlerinden ticarete, eğlenceden eğitime kadar birçok farklı alanda oyun türlerinin kullanımı oyunun işlevselliğini ve farklı ihtiyaçları karşılama potansiyelini gözler önüne sermektedir. Oyun kavramının bu çok yönlü yapısını “oyun oynayan insan” kavramı ile açıklamaya çalışan Johan Huizinga, oyunun insan için önemini ve açıklanması zor yapısını şu sözlerle ifade etmektedir: “Oyun anlam bakımından zengin bir işlemdir. (...) Her oyun bir anlam taşır. Eğer oyuna bir öz yükleyen bu faal ilkeye zihin dersek aşırıya kaçmış oluruz;

** Dr. Öğr. Üyesi, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, berringenc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0049-4744

eğer ona içgüdü dersek hiçbir şey söylememiş oluruz.” (aktaran Çakmak, 2012). “Oyun dahil eder ve serbest bırakır. Özümler. Yakalar, başka bir ifadeyle, cezbeder.” (Huizinga, 2015, s.28). Oyuna yönelik bu idealize bakış açısına karşın oyuna farklı bir yaklaşımda bulunan Baltacıoğlu (1938), “Çocuk faaliyetinin en tipik şekli oyundur. (...) Oyunun hiçbir faydası yoktur demiyorum; oyun, çocuğun sosyal gelişmesine yarayacak fiziko-psişik malzemeyi hazırlar; fakat bu teşekkürün kendisi değildir..” ifadesi ile “oyunun yalnızca oyun olduğunu” vurgulamaktadır (aktaran Aytaş ve Uysal, 2017).

And’a (2019) göre ise çocuğun en önemli işi oyun, en önemli aracı ise oyuncaklardır. Oyunlar çocukluk döneminde ihtiyaçların karşılanmasına hizmet ederken yetişkinlikte yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Winnicott, 2013). Kişilerin çocukluk dönemlerinde dünyayı anlamlandırmada ve iletişime geçmede bir araç olan oyun (Ketterlinus, 2017) kültüre geçiş ve yetişkinler dünyasına katılımı sağlamada önemli bir yoldur (And, 1979). Oyun çocuğun dünyayı anlamlandırmasında, başkaları ile iletişime geçmesinde ve kendini ifade edebilmesinde bir araç olarak önemli bir yere sahiptir. Oyun oynama sürecinde dil ve zihinsel beceriler birlikte kullanılmaktadır. Bu durum dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2015).

Oyunun birtakım özellikleri oyun ve dil gelişimini birbiriyle ilişkilendirir. Birçok oyun sembolik düşünceyi içermekte ve oyunlardaki gerçek nesnelere sembol görevi görmektedir. Söz konusu sembol ile temsil ettiği nesne arasındaki bu ilişki, bir sözcüğün referansı ile olan ilişkisine benzerdir. Bu da oyunların çocuklara sembolik ilişki kurma pratiği yapmalarına olanak tanıdığını göstermektedir. Oyunların dil gelişimi ile ilişkilendirilmesinde diğer özellikler ise sosyal etkileşim ve bu etkileşim sırasındaki dil girdileridir (Weisberg, vd., 2013). Çocuklar oyun sırasında kendilerini ilgilendiren şeyler hakkında konuşurlar ve konuşulanları dinlerler. Böylece yeni sözcükleri dağarcıklarına kazandırma fırsatı yakalar ve kendilerini sözel biçimlerde ifade edebilirler. Ayrıca oyun sırasında vurgu, tonlama, sesletim gibi faktörleri gözlemlenme ve kendi kullanımlarına geçirme olanağına sahip olurlar.

Dil becerilerinin gelişiminde kişilerin sözlü ve yazılı dili anlamak, anladığını doğru biçimde aktarmak ve dil becerilerini kullanıma geçirebilmek için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bu çaba her an gerekli olup uzun bir süre boyunca sürdürülebilir olmalıdır. Bu bağlamda oyunlar erken çocukluk ve ilköğretim dönemi çocuklarının dil becerilerini geliştirmeye yönelik ilgilerini ve çabalarını sürdürebilmelerinde onları cesaretlendirerek yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Genç-Ersoy, 2020). Bu doğrultuda dil öğretimi sürecinde oyunların işe koşulması önemli görülmektedir. Nitekim oyunların dil öğretimi sürecine önemli katkıların olabileceği vurgulanmaktadır (Lillard, vd., 2013; Zigler ve Bishop-Josef, 2004; Valipour ve Aidinlou, 2014).

Oyunların dil öğretiminde özellikle iletişim becerileri ile okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesini desteklediği, oyun destekli dil öğretimi ortamlarında öğrenci motivasyonunun arttığı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı bilinmektedir. Bu kalıcılığın nedenlerinden biri, oyunun öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmesi, bir diğeri ise dil öğretimi sürecini öğrenciler için ilginç hale getirmesidir. Araştırmalar öğrencilerin bir konuyu ilginç bulduğunda daha kolay öğrendiğini ve bu süreçte kazanılan becerilerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Aydın, 2014). Dil öğretimi konuları özelinde oyun kullanımının sözlü olarak ifade edilen kavramları anlama, yeni sözcükler öğrenme, olaylarda çeşitli zaman kiplerini uygun olarak kullanma, kişi eklerini uygun olarak kullanma, soru sorma ve cevap verme, hayali durumları ifade etme, duygu ve düşünceleri anlatma ve sözcükleri doğru telaffuz edebilme gibi dil becerilerini kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Eğitsel oyunlar dil öğretiminde aynı zamanda öğretimsel içerik ve süreçlerin tasarlanmasında öğretmenlere destek sağlamaktadır (Mubaslat, 2012). Ancak öğretim sürecine oyunun entegre edilmesinde önemli hususlar bulunmaktadır. Zhu (2012), dil öğretiminin yapıldığı derslerde eğitsel oyun kullanımında özellikle zamanlama, seçim, hazırlık ve yönetim gibi konularda öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktaları vurgulamaktadır. Çünkü söz konusu noktalarda yapılacak olan hatalar öğretim sürecini sekteye uğratmakta bu durum öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretim sürecinde eğitsel oyunu işe koşacak olan öğretmenlerin oyunun derslerde kullanımında olumsuzlukları en aza indirerek yüksek düzeyde kazanım elde edebilmeleri için öğretim sürecini öğrencinin ihtiyacına ve dersin amacına göre planlayarak hazırlık yapması, söz konusu amaç ve ihtiyaçlara uygun oyun seçimine karar vermesi, oyunun, öğrencilerin ve öğretim sürecinin yönetimi gibi konulara dikkatle

yaklaşması gerekmektedir. Özellikle anadili ya da yabancı dil öğretiminde öğrencilerin geliştirilme gereksinimi olan dil becerileri göz önünde bulundurularak öğrencilerin sahip oldukları dil yeterlikleri dikkate alınmalı ve öğretimsel süreç bu doğrultuda yürütülmelidir.

Türkçe öğretiminde de eğitsel oyun kullanımına ilişkin birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Arıcı, 2017; Aşçı, 2019; Aydın, 2014; Boz, 2018; Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012; Gedik, 2017; İnal ve Korkmaz 2019; Kalfa, 2014; Kara ve Akın, 2018). Gerçekleştirilen çalışmalarda Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının okuma, yazma, konuşma, dinleme, söz varlığını geliştirme gibi dil becerilerinin yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde nicel çalışmalar ağırlıkta olmakla birlikte Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının genel görünümü ortaya koyan bir meta-analiz, meta-tematik analiz, içerik analizi ya da sistematik alanyazın taraması çalışmasına rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı söz konusu araştırma sahasındaki boşluğa nitel ve tematik açıdan yaklaşarak yorumlayıcı bir bakış açısı getirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma ile öğretim sürecinin önemli paydaşları ve araştırmacılar için eğitsel oyun tekniğinin etkililiğine ilişkin detaylı bir kaynak oluşturulması hedeflenmektedir. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada yanıt aranan soru ise Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımının etkisinin belirlenmesidir.

Gerçekleştirilen bu araştırma ile Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımına yönelik gerçekleştirilen ve nitel veriye sahip olan çalışmaların bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesine ve yöntemin öğretim sürecindeki paydaşların ham verilerinin de ele alınmasına odaklanılmıştır. Bu noktada araştırmanın alanyazında yer alan nitel çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla sunulması bakımından kendine önemli bir yer edineceği düşünülmektedir.

Yöntem

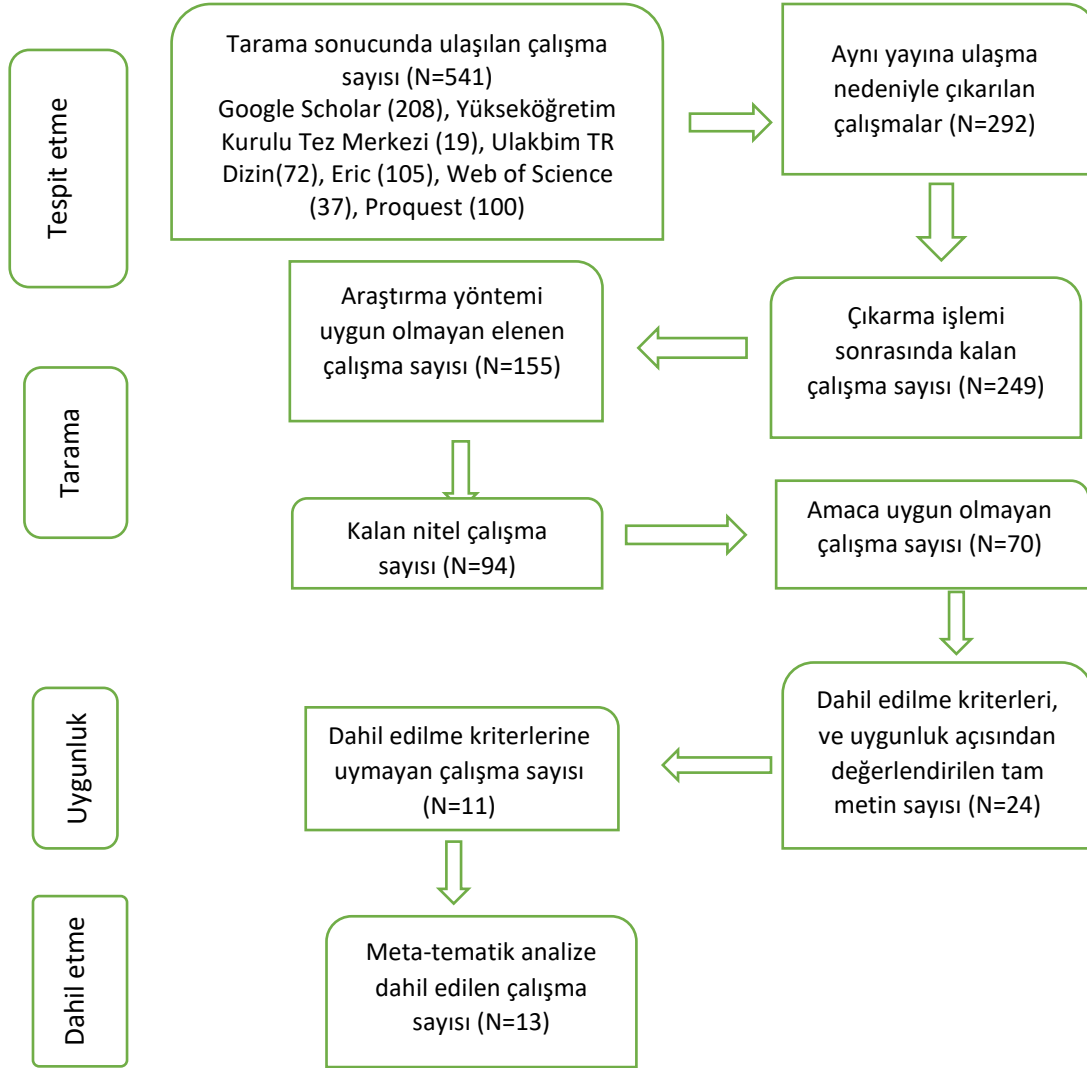
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada eğitsel oyun kullanımının Türkçe öğretime etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımına yönelik gerçekleştirilen nitel çalışmaların meta-tematik analizi yapılmıştır. Meta-tematik analiz gerçekleştirilen nitel araştırmaların birincil çalışma verilerini inceleyen temaları veya konuları tanımlar, bu temaları analiz eder ve sistematik derlemelerden sonuçlar çıkarır. Bu yöntem uygulamaların gerekliliği, uygunluğu, kabul edilebilirliği ve etkililiği hakkında sonuçları sunmayı sağlamaktadır. Meta-tematik analiz ile konu hakkında yapılan analizler sonunda elde edilmiş tema ve kodların yeniden değerlendirmeye tabi tutularak ve araştırmacının kendi perspektifinden geçirilerek tekrar yorumlanması ve yeniden anlamlandırılması anlayışı vardır. Meta-tematik analizi meta-sentez analiz türlerinden ayıran en temel özellik ise analiz sürecine dahil edilen çalışmaların ham verilerinin de analiz edilerek temalaştırılmasıdır (Batdı, 2019). Meta-tematik analiz ile aynı konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmaların ortak ve benzer yönlerinin nitel olarak sentezlenmesi ve örneklendirilmesi bütün çalışmalara ulaşma imkânı olmayan araştırmacılara, öğretmenlere ve karar alıcılara zengin bir başvuru kaynağı oluşturur (Ültay ve Çalık, 2012; Ünal, vd., 2006)

Verilerin Toplanması ve Analize Dâhil Edilen Çalışmalar

Araştırmada Türkçe öğretimi/eğitiminde eğitsel oyun kullanımı konusunda gerçekleştirilmiş çalışmalar analize dâhil edilmiştir. Google Scholar, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Ulakbim TR Dizin, Web of Science, Eric ve Proquest veri tabanlarından yapılan taramalar ile çalışmalara ulaşılmıştır. Bu amaçla “eğitsel oyun”, “Türkçe öğretimi”, “educational game” ve “Turkish education” anahtar sözcükleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sonrasında ulaşılan çalışmalar için meta-tematik analize dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın analize dâhil edilme kriterleri; Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı konulu çalışmalar olması, çalışmalarda nitel temaların ya da nitel ham verilerin bulunması, çalışmaların tam metinden oluşması dikkate alınmıştır. Çalışmaların hariç tutulma kriterleri ise; nitel veri bulunmaması, derinlemesine veri sağlamaması, amaca uygun olmaması ve tam metin olmamasıdır. Tarama sonrası ulaşılan çalışmalar analize dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma sistematik derlemeler

ve meta-analizler oluşturulurken kullanılan kanıta dayalı kriterlere dayanan PRISMA karar kriterlerine (Liberati vd.,2009) uygun olarak yürütülmüştür ve tarama akışı diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Meta-Tematik Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Akış Diyagramı

PRISMA’da görüldüğü üzere taranan veri tabanlarından ilk aşamada erişilen çalışma sayısı 541’dir. Erişilerek kaydedilen çalışmaların çalışmaya uygunluğunun tespitinde ilk olarak aynı yayına farklı veri tabanlarında rastlanması nedeniyle birden fazla kaydedilen 292 çalışma araştırma sürecinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 249 çalışma ise araştırma yöntemi bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmeyen ya da herhangi bir nitel veri bulunmayan 155 çalışma analiz dışında tutulmuştur. Geriye kalan 94 çalışma ise araştırma amacına uygunluk bağlamında incelendiğinde 70 çalışma daha araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Analiz sürecine uygunluk aşamasında ise kalan 24 çalışma dâhil edilme kriterleri ve uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamada ise dâhil edilme kriterlerine uymayan 11 çalışma araştırma kapsamı dışına alınmış sonuç olarak 13 çalışma meta-tematik analize dâhil edilmiştir. Tablo 1’de analiz sürecine dâhil edilen çalışmalar ile ilgili özet bilgiler sunulmuştur. Analiz sürecinde yer alan ham verilere veri yoğunluğu nedeniyle Tablo1’de yer verilememiştir.

Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması

Tablo 1.

Analiz Sürecinde Yer Alan Çalışmaların Özet Bilgileri

Kod	Yazar /Yıl	Çalışma grubu	Veri kaynağı	Çalışma yer alan temalar/alt tema ve kodlar
M1	Korucu ve Kurtlu (2016)	Türkçe öğretmenleri	Görüşme	Eğitsel açıdan oyun ve oyuncak kullanımının etkililiği / Türkçe eğitimine en uygun oyun ve oyuncaklar/ Türkçe derslerinde oyun ve oyuncak kullanımının dezavantajları/ Ders verilen ortamların uygunluğu/ Derslerde oyun kullanımına ilişkin yeterliklere sahip olma/Etkili olduğunu düşünme/Eğitsel açıdan etkili olduğunu düşünmeme/Yöntem ve teknik olarak kullanılabileceği/Yöntem olarak daha önce hiç denememe/Derslerde yöntem ve teknik olarak kullanımının zor olması/Materyale göre değişebilme/Her alana etki etme/İçeriğe göre oyun seçiminin değişeceği/Hayal dünyasını geliştiren oyunlar/Odaktan uzaklaşılması/Dezavantajının olmaması/Programın yetişmesini engellemesi/Rekabet oluşturmaması/Uygulama problemi/Derse uyumu zorlaştırması/Sınıfların kalabalık olması/Sınıfların fiziki şartlarının uygun olmayışı/Öğrenci düzeyi ve aile yapısının uygun olmayışı/Sınıf mevcudunun kalabalık olmaması/Sınıfın fiziki şartlarının uygunluğu/Öğrenci düzeyine inebilme/Özgün örnekler üretebilme/Çok etkili kullanamama/Öğretmenlik alan bilgisine sahip olma/Oyun ve oyuncak kullanımını bir plana göre gerçekleştirme/Türkçe öğretmenliği bölümünde materyal dersini hem teorik hem de uygulamalı olarak alma/Türkçe öğretmenliği bölümünde materyal dersini yüzeysel ve teorik olarak alma/Türkçe derslerinde oyun ve oyuncakları yeterli düzeyde kullanamama/Oyun ve oyuncak kullanımı ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmama/Öğretmenin yaşının ileri olması/Düz anlatım yönteminin daha kolay gelmesi
M2	Babayiğit ve Gültekin (2019)	Sınıf öğretmenleri	Görüşme ve Gözlem	Yararlılık ve verimlilik/ Eğlence ve mutluluk/ Dikkati toplama/ Kendine güven ve sosyalleşme/ Derse aktif katılım/ Diğer derslerle ilişkilendirmeler/ Disiplini sağlama/ Öneriler
M3	Ertem (2016)	Sınıf öğretmenleri	Görüşme	Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde oyun temelli dijital ortamları kullanma durumları ve bakış açıları/ Dijital ortamların avantajları/ Dijital ortamların Türkçe dersinde dezavantajları/ Türkçe dijital ortamların niteliği, yeterliği ve sahip olması gereken özellikler

M4	Öztemiz ve Önal (2013)	Sınıf öğretmenleri	Görüşme	Eğitimde Oyunun Yeri/Kullanılan Oyun Çeşitleri/Oyunların Öğrenme Üzerindeki Etkileri/Oyun Tekniği ile Okuma Alışkanlığı Kazandırma/Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Oyunlar/Eğlenerek eğitime aracı/Eğitimin olmazsa olmazı/Öğretmenin yardımcısı/Öğrenmenin temeli/Öğrenmeyi kalıcı, hızlı ve keyifli bir hale dönüştürmesi
M5	Alevli (2020)	4. sınıf öğrencileri	Görüşme	Çalışmada tema ya da alt temaya rastlanmamıştır.
T1	Kaya (2018)	4. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve velileri	Görüşme ve gözlem	Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel beceriler/Zorluklar/Grup çalışması/Aile/ Öğretme öğrenme süreci/Etkililik/İkna/İnanç/Derse karşı tutum/Ders hazırlıklı gelme/Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamı/Uygulama imkânı/Farklı derslerde kullanım/Akademik başarı/Öğrenme/Dil becerileri/Özgüven/Sorunlu ve dezavantajlı öğrenciler/Eğitsel sorunlarda azalma/Akıl yürütme/Düşünme/Yaratıcılık/Hayal gücü/Gönüllü katılım/Araştırma isteği/Merak/Derse ve okula duygusal bağ/Anlama/Kendini ifade etme/Yorum yapma/Sorgulama
T2	Al-Khudhur (2016)	Lisans öğrencileri	Gözlem	Çalışmada tema ya da alt temaya rastlanmamıştır.
T3	Kara (2018)	6. sınıf öğrencileri	Görüşme	Kelime safarisi oyunu ve oyun araçları/Türkçe derslerinde rahatsızlık veren olay ve araçlar
T4	Erol (2019)	8-12 yaş öğrencileri	Görüşme	Öğrencilerin eğitsel oyunlar ile ilgili duygu ve düşünceleri/Mutlu edici/Güdüleyici/Eğlendirici/Sosyalleştirici/Öğrenimi destekleyici/Öğrenme ortamına çekici ve yaratıcılığı geliştirici
T5	Sevim (2019)	5. sınıf öğrencileri	Görüşme	Eğitsel oyunların etkileri/Oyunlarda beğenilen etkinlikler/Oyunlarda değişmesi ya da geliştirilmesi istenen kurallar ya da uygulamalar/Eğlenerek öğrenme/İşbirlikli çalışma/Aktif katılım/Kolay öğrenme/Kalıcı öğrenme/Hareket özgürlüğü/Kazanma isteği/Rekabet/Çözümünün zevkli olması/Süreyle yarışmak/Farklı bulmacaların olması/Grupça yarışma/Kolay olması/Herkesin oynaması/Heyecanlı olması/Hızlı olması/Komik olması/Tahmin etme
T6	Şahin (2019)	6. sınıf öğrencileri	Görüşme	Türkçe dersinde kullanılabilirlik/Derse olan ilginin arttırmasına etkisi/ Kazanımları pekiştirmeye etkisi
T7	Ayık (2019)	Türkçe öğretmenleri	Görüşme	Yazma becerisinin kazandırılmasında oyun kullanımı/Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında oyun kullanımı/Derslerde oyunla öğretimin etkisi/Oyunların yazma becerilerine etkisi/Sonraki derslerde oyunlardan yararlanma düşüncesi

Tablo 1’de analiz sürecine dahil edilen çalışmaların veri kaynaklarının görüşme ve gözleme dayalı olduğu, çalışma gruplarının farklı yaş ve öğretim kademelerinden öğrencilerden oluştuğu, branş bazında ise sınıf ve Türkçe öğretmenlerini kapsadığı, kimi araştırmalarda araştırmacı gözlem bulgularının ham veri olarak verildiği ve yalnızca bir çalışmada veli görüşünün alındığı görülmektedir. Analize dâhil edilen iki çalışmada ise herhangi bir tema, alt tema ve kodlama yapılmamasına rağmen yapılan görüşmelere yönelik ham verilerin çalışmada sunulması söz konusudur. Bu doğrultuda söz konusu iki çalışmanın yalnızca ham verileri analiz edilmiştir. Ayrıca kimi çalışmalarda tema/alt tema ve kodlar yer almasına rağmen söz konusu temaları destekleyici katılımcı görüşleri ya da ham verilere yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle de söz konusu çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılara ulaşılarak ham verilerin analiz sürecine dâhil edilebilmesi için ham verilerin paylaşılması talebinde bulunulmuştur.

Kodlama Süreci

Analiz sürecine dâhil edilen çalışmaların ham verileri (görüş, gözlem vb.) ile ana tema, alt tema, kod ve kavramlar detaylı biçimde incelenmiştir. Ardından araştırmanın amacına uygun olan kısımlar ayrılarak her bir çalışma bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İzleyen süreçte çalışmalar, araştırma problemlerine göre tekrar incelenmiş ve her bir çalışmanın verileri için üst temalar oluşturulmuştur. İncelenen her bir çalışma, çalışmanın türü ile de ilişkili olacak biçimde M1, M2, ... (M: Makale), T1, T2,... (T: Tez) şeklinde kodlanmış ve araştırmada bu kodlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Türkçe öğretimi/eğitimi alanında eğitsel oyun kullanımına yönelik gerçekleştirilmiş nitel çalışmalarda sunulan tema, alt tema, kavram, kod ve ham verilerin (katılımcı görüşü, gözlem vb. yollarla elde edilmiş ham veri) içerik analizi yoluyla analizi gerçekleştirilerek tema üstü temalar ve alt temalar yeniden oluşturulmuştur. Bunun için kodlama süreci sonrası her bir çalışma için oluşturulan temaların birbirleriyle ilişkisini belirlemede tema, alt tema ve kavramlar bir araya getirilerek listelenmiştir. Öne çıkan temaların listelenip karşılaştırılmasıyla çalışmaların hangi yönlerden benzer olduklarının belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan tema ve alt temalar şekiller dahilinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Şekillerin sunumunda çevrim içi bir kavram ağı oluşturma sitesinden yararlanılmıştır. Elde edilen tema ve alt temaları destekleyici nitelikte olan doğrudan alıntılarda ilgili bölümlerde sunulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan temaların uygunluğu bir alan uzmanı tarafından değerlendirilerek temaların uygunluk düzeyinin denetimi sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliliğin sağlanmasında öncelikle araştırma sürecinin her aşamasının detaylandırılarak açıklayıcı ve tanıtıcı biçimlerde paylaşılmasına özen gösterilmiştir. Alanyazın taramalarında sıklıkla düşünülen araştırmacı önyargısı sorununun üstesinden gelebilmek adına geniş veri tabanları taranmış ve kapsamlı bir tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada Maxwell’in (1992) nitel araştırmalarda geçerlilik için önerdiği ölçütlerinin Batdı (2019) tarafından meta-tematik analiz çalışmalarına uyarlanmış olduğu kriterler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada taramalar sırasında konu ile ilgili ulaşılabilen tüm yayınlar detaylı bir biçimde incelenilebilmek amacıyla dosyalara kaydedilmiştir. Elde edilen veriler en açık ve doğru biçimde betimlenerek betimsel geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Kuramsal geçerliğin sağlanmasında araştırmacı tarafından belirlenen tema, kategori ve yorumların sosyal gerçeklik ile uyumlu olmasına dikkat edilmiş ve oluşturulan kavram ve kategorilerin araştırma sonuçlarıyla örtüşür ve birbirini tamamlar nitelikte olması sağlanmıştır. Ayrıca kavramların anlamlı bir bütünlük oluşturması ve bulguların önceden belirlenen kavramsal çerçeveye uyum sağlaması çalışmanın iç geçerliğini destekler niteliktedir. Araştırmanın yorumlayıcı geçerliliğinin sağlanmasında ulaşılan çalışmalardaki birincil verilerin yorumlanmasında katılımcının bakış açısının korunarak yorumlanmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda katılımcı görüşlerinin yorumlanmasını izleyen süreçte söz konusu yorumları destekleyici doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma güvenilirliğinin sağlanmasında Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel çalışmalar için önerdiği aktarılabirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda aktarılabirliği kanıtlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, örnekleme yer alan çalışmaların özellikleri ve örnekleme araştırmanın künyeleri açıkça belirtilmiştir. Güvenilirliğin sağlanmasında analize dâhil edilen çalışmaların kayıt altında tutulması ve çalışma kaynaklarının sunulması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada teyit edilebilirlik ölçütü ise çalışma kapsamına alınan araştırmaların ham verilerinin kullanımı ile karşılanmaya çalışılmıştır. Söz konusu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda araştırmancının gelecekte yapılacak çalışmalara geçerli ve güvenilir düzeyde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu çalışmada meta-tematik analiz bağlamında elde edilen veriler "Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımı", "eğitsel oyun tekniğinin öğretmen yeterliklerine etkisi", "öğrenci kazanımlarına etkisi" ve "öğretme-öğrenme sürecine etkisi" olarak temalaşmıştır. Söz konusu temalar ve alt temalar bulgular bölümünün alt başlıkları biçiminde sunulmuştur.

Türkçe Dersinde Eğitsel Oyun Tekniğinin Kullanımı

Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımı ana temasına ilişkin alt temalar Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Türkçe Dersinde Eğitsel Oyun Tekniğinin Kullanımı

Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması

Şekil 2’de Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımına ilişkin olarak ortaya çıkan alt temalar öğretmen boyutunda ve öğrenci boyutunda sunulmuştur. Öğretmen boyutunda eğitsel oyun tekniğinin Türkçe dersinde kullanımına yönelik olumlu ve olumsuz anlamlar taşıyan alt temalar yer alırken öğrenci boyutunda olumsuz anlam taşıyan herhangi bir alt tema görülmektedir. Öğretmen boyutunda eğitsel oyun tekniğinin etkili bir yöntem olarak görülmemesi, sınavlara hazırlığa hizmet etmemesi, yöntem olarak kullanımının zorluğu ve eğitsel ortam gereklilikleri gibi olumsuz alt temaların yanı sıra uygulanabilir, öğrenciye hitap etme potansiyeline sahip, bireysel ve grup çalışmalarına olanak sunma ve tüm öğrencileri kapsayıcı olma gibi olumlu alt temalarında ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenci boyutunda ise özellikle olumsuz anlam taşıyan bir temaya rastlanmaması ve yöntemin olumlu özelliklerinin ön plana çıkması Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının olumlu etkilerini göstermektedir. Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımı temasına ilişkin referans alınan çalışmalardan bazıları şunlardır:

M1 kodlu çalışma “Sınavlara yönelik konu anlatıyorum.”, “Derslerde farklı faaliyetlerde öğrencilerde gevşeme oluyor ve dersi kaynatma başlıyor. Verimli olmuyor.” (s.548)

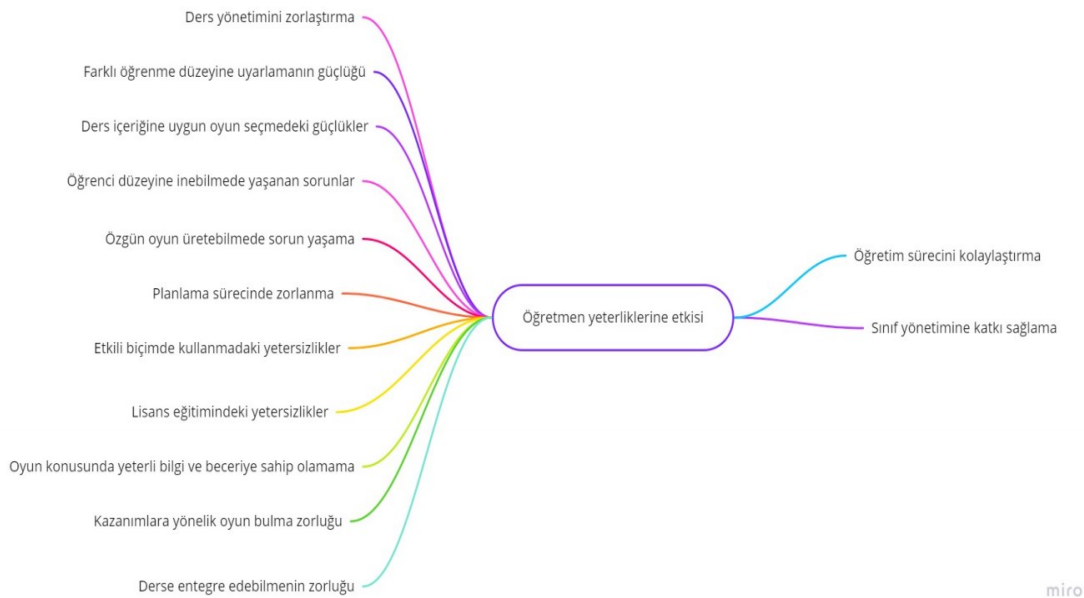
M3 kodlu çalışma “Ne yazık ki Türkçe dersindeki eğitsel oyunlar diğer ticari oyunlar kadar eğlenceli değil bu nedenle öğrencilerimin ilgisini yeterince çekmiyor...”(s.7)

M4 kodlu çalışma “Oyun eğitimin temelidir. Çocuğa önce oyun oynamayı öğretirseniz gerek okumayı gerekse diğer eğitsel süreçleri anlaması çok daha kolay olur. Oyun benim eğitimde kullandığım en temel araçtır....İzleyen süreçte oyunla yaklaştığınız bu çocuklara gerek okuma yazma gerekse diğer dersler çok daha kolay ve anlaşılır hale gelmektedir.” (s.72)

T5 kodlu çalışma “...yalnız başımıza da oynamadık. Öğretmen hep gruplar kurdu. Grup içinde arkadaşlarımızla çok iyi çalıştık.” (s.94)

Eğitsel Oyunların Öğretmenlik Yeterliklerine Etkisi

Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğretmen yeterliklerine etkisi temasının altında yer alan alt temalar Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Eğitsel Oyunların Öğretmen Yeterliklerine Etkisi

Şekil 3’te öğretmen boyutundan oluşturulan söz konusu alt temalardan bazılarının öğretimi sürecini kolaylaştırma ve sınıf yönetimine katkı sağlama gibi öğretmen yeterliklerini destekleyici anlam ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer alt temaların ise olumsuz anlam taşıdığı görülmektedir.

Söz konusu bulguya ilişkin referans alınan ifadelerden bazıları M1 kodlu çalışma “Yaşımdan dolayı çocukların seviyesine inmek zor oluyor.” ve “Çünkü Türkçe dersi çok geniş bir alan ve az çok her şeye dair bilgi sahibi olmak gerekiyor.” (s.552), M3 kodlu çalışma “Kazanımlara yönelik çoğunlukla oyun bulmak zor oluyor.” (s.7) biçimindedir.

Eğitsel Oyunların Öğrenci Kazanımlarına Etkisi

Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğretmen, öğrenci ve veli boyutundan öğrenci kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Şekil 4’te eğitsel oyunların öğretmen ve öğrenci boyutundan öğrenci kazanımlarına etkisi Şekil 5’te ise eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci ortak alt temaları yer almaktadır. Şekil 6’da veli boyutundan eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisi verilmiştir. Bu bölümde son olarak Şekil 7 ile öğretmen-öğrenci ve veli boyutundan eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisine ilişkin ortak alt temalar sunulmuştur.

Şekil 4’te yer alan alt temalara ilişkin bulgular eğitsel oyunların öğrenci kazanımları bağlamında bilişsel ve duyuşsal boyutlarda katkılarının yanı sıra, dil becerilerinin gelişiminde de öğrencileri desteklediğini göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilere kıyasla eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisine yönelik daha sınırlı sayıda tema ortaya çıkarması ise dikkat çekici bir bulgu olarak sunulmuştur. Söz konusu alt temalardan dil becerilerinin gelişimini desteklemeye ilişkin referans alınan ifadelerden bazıları şunlardır:

M5 kodlu çalışma “Kelimeleri, deyimleri ve atasözleri kullanarak dil becerilerimizi geliştirecek bir oyundur. Oyunda bilmediğimiz bir çok kelime ve deyim var ve bu oyun size bunları öğretiyor.....” (s.151)

T1 kodlu çalışma “.....Sesimi güzel ayarladım mimik hareketlerine dikkat ettim arkadaşlarımın ilgisini çektim açık ve anlaşılır bir biçimde konuştum iyi hazırlandım materyalimi güzel kullandım.....” (s.170)

T7 kodlu çalışma “Yazma hatalarını azaltması.” (s.114)

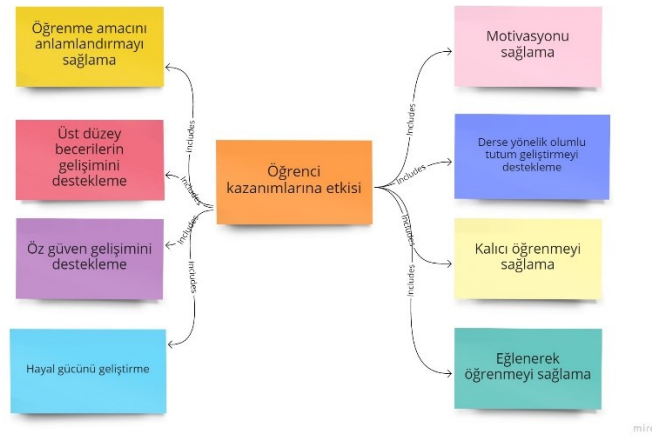
T6 kodlu çalışma “Ses olaylarını bilmiyorum fakat oyunda son hecelerle ses olaylarını eşleştirip puan kazanabildim, bazı ses olaylarını bilmesem de bazılarına ait kelimeleri öğrendim ve bu oyunu sevdim.” (s.61).

Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması



Şekil 4. Eğitsel Oyunların Öğrenci Kazanımlarına Etkisi

Şekil 5'te ise eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci ortak alt temaları sunulmuştur.



Şekil 5. Eğitsel Oyunların Öğrenci Kazanımlarına Etkisi Öğretmen ve Öğrenci Ortak Alt Temaları

Şekil 5'te eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisine yönelik öğretmen ve öğrenci boyutunda ortaya çıkan ortak yapı Türkçe dersinde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarını desteklemede uygun bir yöntem olduğunu göstermektedir. Referans alınan ifadelerden bazıları T1 kodlu çalışma "...Türkçede normalde sıkılırım ama hiç sıkılmıyorum." (s.106), T3 kodlu çalışma "Türkçe dersini artık çok seviyorum." (s.142), T5 kodlu çalışma "Bence etkili. Çünkü herkes bu oyunları oynamak istedi. Oyunu oynamak istemeyen yoktu..." (s.95), M2 kodlu çalışma "...çocukların hayal dünyasını, düşüncesini, hafızasını geliştirebilecek yöntem olarak görüyorum. Başarılarını artıracığını düşünüyorum." (s.473) şeklinde sunulabilir. Eğitsel oyunların veli boyutundan öğrenci kazanımlarına etkisi ise Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Eğitsel Oyunların Öğrenci Kazanımlarına Etkisi Veli Boyutu

Şekil 6 incelendiğinde velilerin Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımı ile çocuklarının dil gelişimlerinin desteklendiği, Türkçe dersine olan ilgilerinin arttığı, daha kolay öğrendikleri, üst düzey

Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı: Bir Meta-Tematik Analiz Çalışması

becerilerinin desteklendiği ve duyuşsal boyutta olumlu kazanımlar edindiklerine yönelik temalar oluşturdukları görülmektedir. Bu doğrultuda veli, öğretmen ve öğrenci boyutundan eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisinin ortak temaları Şekil 7’ de verilmiştir.



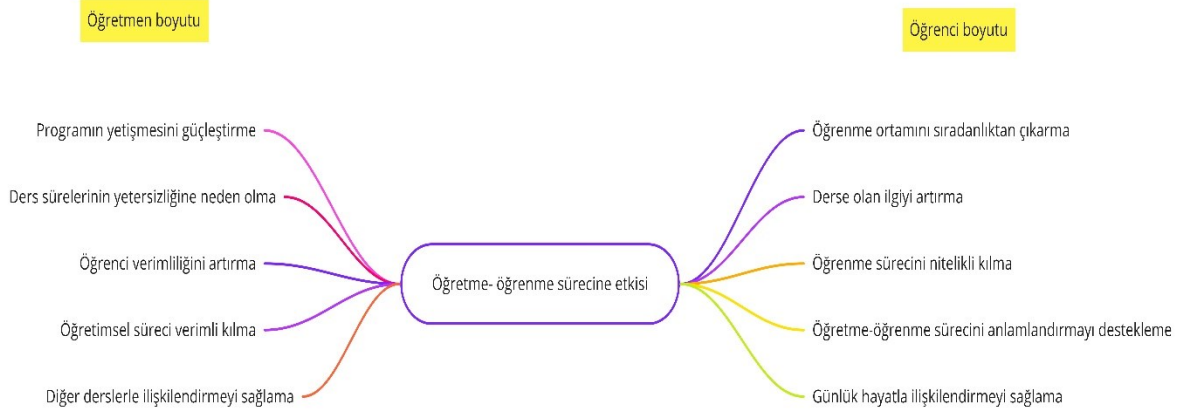
Şekil 7. Eğitsel Oyunların Öğrenci Kazanımlarına Etkisi
Öğretmen-Öğrenci-Veli Ortak Temaları

Şekil 7’de görüldüğü üzere eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarının etkisine yönelik öğretmen-öğrenci ve velilerin; hayal gücünü destekleme, öz güveni destekleme, üst düzey becerilerin gelişimini destekleme, motivasyonu sağlama, derse yönelik olumlu tutum geliştirmeyi destekleme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama gibi ortak alt temaları bulunmaktadır. Söz konusu alt temalardan biri olan motivasyonu sağlamaya yönelik referans alınan ifadelerden bazıları T1 kodlu çalışma “ Ben çok eğlendim ve sürekli yapmak isterdim.” (s.104), T1 kodlu çalışma “...Yaptığınız etkinlikleri çok seviyor. Derslerinize girmek için can atıyor...” (s.158), T3 kodlu çalışma “Oyunu çok beğendim. Oyunda ödülün olması beni çok motive etti, çok heyecanlandırdı.” (s.142), M4 kodlu çalışma “Yarım bırakılan bir hikayeyi öğrencilerin tamamlamasını istiyorum....Boşlukları daha güzel tamamlama isteği çocuğu okumaya teşvik ediyor” (s.74) şeklindedir.

Bir diğer ortak alt tema olan kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin referans alınan ifadelerden bazıları ise M2 kodlu çalışma “...onların eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor. Bu da bilgilerin kalıcı olmasını sağlıyor....” (s.469), M3 kodlu çalışma “Türkçe dersini sevdirmeye, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirmeye, kavramları görselleştirme, eğlenerek öğrenme, öğrenilenleri pekiştirme, düşünme becerilerini geliştirme gibi faydaları var” (s.6), M4 kodlu çalışma “Oyun öğrencilerin konuyu daha çabuk kavramasına, daha dikkatli dinlemesine ve dolayısıyla daha kalıcı anlamasına neden olurken öğretmenin de işini kolaylaştırır.....” (s.74), T1 kodlu çalışma “Oğlumla sizin sınıf içi ve eve verdiğiniz etkinliklerinizi değerlendirdiğimizde çok eğlenceli olduğunu, kalıcı ve etkili olduğunu ifade ediyor.....” (s.154) biçimindedir.

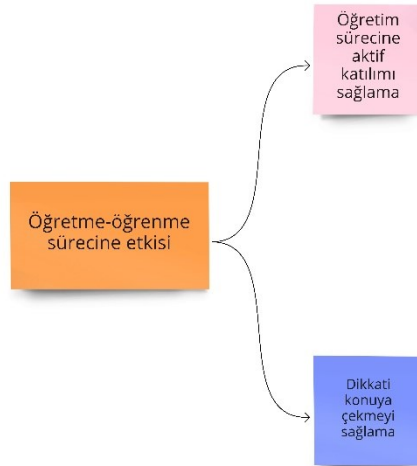
Eğitsel Oyunların Öğretme- Öğrenme Sürecine Etkisi

Eğitsel oyunların öğretme-öğrenme sürecine etkisinin öğretmen ve öğrenci boyutundan yansımaları sonucu ortaya çıkan alt temalar Şekil 8.de eğitsel oyunların öğretme-öğrenme sürecine etkisinin öğretmen ve öğrenci boyutlarından ortaya çıkan ortak alt temaları ise Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 8. Eğitsel Oyunların Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkisi

Şekil 8 incelendiğinde Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğretim sürecinde verimliliği, ilgiyi ve anlamlandırmayı arttırdığı aynı zamanda diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirmenin sağlanmasına ve öğrenme ortamının sıradanlıktan çıkarılmasına yardımcı olduğu görülmektedir. Öğretmen boyutunda ayrıca eğitsel oyun kullanımının öğretim sürecinde öğretim programının yetişmesini güçleştirdiği ve ders sürelerinin oyunlar nedeniyle yetersiz kaldığı gibi öğretim sürecinin olumsuz etkilendiğine yönelik alt temalar da bulunmaktadır. Söz konusu bulgu öğretmenlerin Türkçe dersinde eğitsel oyunları bir teknik olarak kullanmada zaman yönetimi konusunda daha planlı ve programlı olmaları gerektiğini göstermektedir. Söz konusu alt temalara ilişkin çalışmalardan alınan referanslardan bazıları M2 kodlu çalışma “..... Verimimizde gayet iyi, iyi verim alıyoruz. Gayet güzel, performansları güzel. Artarak devam ediyor.” (s.467) şeklindedir. Eğitsel oyunların öğretim sürecine etkisinin öğretmen ve öğrenci boyutlarından ortaya çıkan ortak alt temalar ise Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Eğitsel Oyunların Öğretim Öğrenme Sürecine Etkisi Öğretmen ve Öğrenci Ortak Alt Temaları

Şekil 9 incelendiğinde ise öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğretim sürecine etkisinin dikkat çekme basamağında etkilediği ve öğretim sürecine aktif katılımı sağladığı yönünde ortak alt temaları bulunmaktadır. Söz konusu bulguya ilişkin referans ifadelerden bazıları M2 kodlu çalışma “Şimdi oyunla öğretim uygulaması bazı fark ettiğim yönleri,

gerçekten çocukların dikkatlerini toplaması açısından çok önemli....” (s.469), T7 kodlu çalışma “Öğrencilerin derslere katılımını artırması.” (s.114) şeklindedir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitsel oyun kullanımının Türkçe öğretimine etkisini meta-tematik analiz aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada araştırma sonuçları bulgular ışığında dört ana tema eşliğinde sunulmuştur. Araştırma sonuçlarının birinci ana temasını Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımı oluşturmaktadır. İkinci ana temayı eğitsel oyunların öğretmen yeterliklerine etkisi oluştururken üçüncü ana temada eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına etkisine yönelik sonuçlar yer almıştır. Son olarak eğitsel oyunların öğretme-öğrenme sürecine etkisi sonucuna yer verilmiştir.

Sonuçların ele alındığı ilk boyut olan Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımına yönelik öğretmen boyutunda eğitsel oyun tekniğinin etkili bir yöntem olarak görülmemesi, sınavlara hazırlığa hizmet etmemesi, yöntem olarak kullanımının zorluğu ve eğitsel ortam gereklilikleri gibi olumsuz anlam taşıyan alt temalar yer almaktadır. Söz konusu araştırma sonucu öğretmenlerin, eğitsel oyun tekniğine ilişkin farklı bakış açılarının yansımalarının neden olduğu şeklinde yorumlanabileceği gibi teknik konusunda bilgi gereksinimlerinden de kaynaklanıyor olabilir. Nitekim UNICEF’in (2018) oyun yoluyla öğrenmeye ilişkin hazırlamış olduğu raporda öğretmenlerin oyun tabanlı öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğu, akademik kavramların öğretiminde eğitsel oyunların yetersiz görüldüğü, öğretim programlarına oyunla öğretim yöntemlerinin entegre edilmemesi ve oyunla öğretim için sınıf ortamlarının eğitsel ortam eksikliklerine değinilmiştir. Eğitsel oyunların öğretimde kullanımına ilişkin olarak bu araştırmanın sonuçları da UNICEF’in raporunda vurguladığı sorunlara benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Eğitsel oyun tekniğinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan birinin eğitim ortamına uyarlanabilirlik olduğu düşünüldüğünde öğretmen yeterliklerinin yeniden değerlendirilmesi gündeme gelmektedir. Öğretmenlerin güncel öğretim yöntem teknikleri konusunda yeterliklerinin gözden geçirilerek öğretim programlarına söz konusu güncel öğretim yaklaşımlarının entegre edilmesi söz konusu olumsuz bakış açısının ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır. Araştırma sonuçları aynı zamanda söz konusu olumsuz bakış açısının yanı sıra Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımına yönelik olumlu bakış açıları da ortaya çıkarmıştır. Özellikle “uygulanabilir yöntemlerden biri olma” alt teması yukarıda öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan yorumu güçlendirmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin söz konusu olumsuz bakış açılarına rağmen öğrenci boyutundaki tüm temaların olumlu anlamlar içermesidir. Öğrencilerin Türkçe dersinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımına yönelik yöntemin olumlu özelliklerini ön plana çıkarmaları Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. Nitekim eğitsel oyunlar sayesinde her katılımcıya eşit fırsatlar tanınması, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi, katılımcıların motive edilmesi, eğitimin daha eğlenceli hale dönüştürülmesi, akran etkileşiminin sağlanması, öğrenmenin hızlandırılması, önceden tasarlandığı için risk durumlarının azaltılması, temel öğrenme noktalarına vurgu yapılması, düşüncelerin detaylandırılması ve test edilmesi ile yapıcı geribildirimlerin alınması noktasında fırsatlar sunulmaktadır (Alkış Küçükaydın, 2020). Araştırma sonuçları da öğrencilerin eğitsel oyun tekniğinin söz konusu olumlu fırsatlarını deneyimlediklerini göstermektedir.

Sonuçların ele alındığı ikinci boyutta eğitsel oyunların öğretmen yeterliklerine etkisi incelendiğinde araştırmanın ilk boyutundaki sonuçların gerekçesinin sunulduğu söylenebilir. Analiz edilen çalışmalarda öğretmenlerin Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımındaki yeterliklerinden ziyade yöntem kullanımındaki yetersizlikleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitsel oyunları planlamada ve derse hazırlıkta; farklı öğrenme düzeylerine uyarlamada, ders içerik ve kazanımlara yönelik oyun bulmada, özgün oyun üretebilme zorluk yaşadıkları ve eğitsel oyunları derse entegre edebilmede sorun yaşadıkları; öğretme- öğrenme sürecinde ise ders yönetiminde, öğrenci düzeyine inebilmede ve etkili biçimde süreci yürütebilmede yetersiz kaldıkları görülmektedir. Söz konusu araştırma sonucu Kırbaş ve Koparan Girgin (2018) ile Yılmaz, Kırmoğlu ve Yamanyurt’un (2019) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucu söz konusu yetersizliklerin nedenlerinden birinin hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki eksikliklerden kaynaklandığını göstermektedir. Nitekim

alanyazında da öğretim sürecinde eğitsel oyun kullanımında öğretmen yeterliklerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar belli bir mesleki hizmet yılının üstündeki öğretmenlerin lisans eğitimlerinde eğitsel oyun tekniğinin kullanımına ilişkin bir eğitim almadıklarını göstermektedir (Hazar ve Altun, 2018). Analiz edilen çalışmalarda da öğretmenlerin eğitsel oyun ve oyun tabanlı öğretime ilişkin lisans düzeyinde eğitim almamalarının bu yetersizliklere neden olduğu sonuçları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra alanyazında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen adaylarının da konu alanlarında eğitsel oyun bulmada, tasarlamada ve uygulamada zorluk yaşadıkları görülmektedir (Akcanca ve Sömen, 2018; Kapucu Seçkin ve Çağlak, 2018; Önen, Demir ve Şahin, 2012). Alanyazın ve araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde özel öğretim yöntemlerine ilişkin verilen eğitimlerin gözden geçirilerek güncel yaklaşımlar doğrultusunda programların yeniden şekillendirilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü boyutuna ilişkin sonuçlar Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrenci kazanımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda analiz edilen çalışmalarda öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitsel oyunların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda desteklediği görülmektedir. Veli boyutundaki araştırma sonuçları velilerin gözlemlerine dayanmakla birlikte öğretmen ve öğrenci boyutunda da benzer alt temalar bulunması eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarını farklı boyutlarda desteklediğini gösterir niteliktedir. Ayrıca farklı paydaşların eğitsel oyunların öğrenci kazanımlarına yönelik ortak paydada görüşler bildirmeleri oyunların çocuklar üzerindeki katkılarını doğrular niteliktedir. Özellikle eğitsel oyunların dil becerilerinin gelişimini desteklemesine ilişkin sonuçlar alanyazında desteklenmektedir (Alemi, 2010; Blachowicz ve Fisher, 2004; Chou, 2014; Christakis, Zimmerman, ve Garrison, 2007; Rydland, 2009; Shuang ve Jin-xia, 2015; Wrigth, Betteridge ve Buckby, 2006). Türkçe dersi özelinde ise kullanılan eğitsel oyunların okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Alparslan, 2019; Arıcı, 2017; Aşçı, 2019; Gedik, 2017; Kara ve Akın, 2018). Bu doğrultuda Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesi öncelikli olmak üzere öğrenci kazanımlarında oldukça etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının son boyutunu ise Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğretme-öğrenme sürecine etkisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğretim sürecinde verimliliği, ilgiyi ve anlamlandırmayı arttırdığı, diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirmenin sağlanmasına ve öğrenme ortamının sıradanlıktan çıkarılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Analize dâhil edilen çalışmalar öğretmen ve öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde eğitsel oyunların dikkat çekmede etkili olduğu ve öğretim sürecine aktif katılımı sağladığı yönünde ortak görüşleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma eğitsel oyun kullanımının öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programının yetişmesini güçleştirdiği ve ders sürelerinin oyunlar nedeniyle yetersiz kaldığı gibi öğretmenler tarafından bildirilen olumsuz sonuçları da sunmaktadır. Söz konusu olumsuz durum öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki yetersizliklerinin olası bir sonucu olarak değerlendirilebileceği gibi öğretmenlerin öğretim programlarının esnekliğinden yararlanamadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim programları konusunda bilgi gereksinimlerinin karşılanması ve öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabilirliği üzerine hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemli görülmektedir. Eğitsel oyunların Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik meta-analiz, içerik analizi gibi üst düzey değerlendirme ve analizlerin yapılması yöntemin farklı boyutlardaki etkilerinin ortaya konmasını ve alandaki gelecek araştırmalara yöntem ve yönelim oluşturmasını sağlayacaktır. Ayrıca yöntemin etkileri üzerine özellikle dil becerileri bağlamında daha derinlemesine ve boylamsal araştırmalar gerçekleştirilmesi 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak yazılmıştır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

(*Analize dâhil edilen çalışmalar)

- Akcanca, N. ve Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Turkish Studies*, 13(27), 49-71.
- Alemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.
- *Alevli, O. (2020). A game activity for improving vocabulary: Design, learn, reinforce. *Journal of Inquiry Based Activities*, 10(2), 146-156.
- * Al-Khudhur, M. (2016). *Yapım eklerinin öğretiminde eğitsel oyun temelli bir model önerisi: Kerkük Türkmenleri örnekleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkış Küçükaydın, M. (2020). Eğitsel oyunların çocuk gelişiminde yeri ve önemi. M. Alkış Küçükaydın (Ed.), *İlkokul eğitiminde eğitsel oyunlar ve güncel uygulamalar* içinde (s.1-18). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alparslan, B. (2019). *Eğitsel oyunların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- And, M. (1979). Çocuk oyunlarının kültürümüzde yeri ve önemi. *Ulusal Kültür*, 1(4), 42-66.
- And, M. (2019). *Oyun ve bugün Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arıcı, B. (2017). *Eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aşçı, A. U. (2019) Eğitsel dijital oyunların 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 932-941.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun çoklu zeka teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
- *Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690.
- *Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlkokuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Batdı, V. (2019). *Meta tematik analiz örnek uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blachowicz, C.L.Z. ve Fisher, P. (2004). Putting the "fun" back in fundamental. J.F. Baumann ve E. J.Kame'enui (Ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice* içinde (s. 210-238). New York: Guilford.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75.
- Chou, M. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) learners' motivation through games, songs and stories. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 284-297.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J. ve Garrison, M. M. (2007). Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: A pilot randomized controlled trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(10), 967-71.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 93-109.

- Çakmak, B. (2012). Absürd tiyatrodaki "oyun" kavramı ve Samuel Beckett'in oyun sonu ile Jean Genet'in balkon adlı oyunlarına yönelik karşılaştırmalı bir inceleme. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 34, 45-71.
- *Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- *Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10.
- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 453-464.
- Genç-Ersoy, B. (2020). İlkokul Türkçe eğitiminde eğitsel oyun kullanımı. M. Alkış Küçükaydın (Ed.), *İlkokul eğitiminde eğitsel oyunlar ve güncel uygulamalar içinde* (s. 53-71). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Hazar, Z. ve Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Huizinga, J. (2015). *Homo ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Kapucu Seçkin, M. ve Çağlak, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve sürece ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 536-573.
- *Kara, S. (2018). *Satranc-ı Urefa'nın eğitsel bir oyun olarak uyarlanması ve 6. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisinin incelenmesi (Siirt ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- *Kaya, M. F. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ketterlinus, L. (2017). *Using games in teaching foreign languages*. West Point: United States Military Academy.
- Kırbaş, Ş. ve Koparan Girgin, G. (2018). İlkokulda eğitsel oyunlar tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65(1), 521-538. DOI: 10.9761/JASSS7355.
- *Korucu, S. ve Kurtlu, Y. (2016). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde eğitsel materyal olarak oyun ve oyuncak kullanımına yönelik görüş ve önerileri. *Turkish Studies*, 11(9), 539-558.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. ve Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-28. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000100.
- Lillard, A. S., Matthew D. Lerner, E. J. Hopkins, R. A. Dore, Eric D. S., ve Carolyn M. P. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-3.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Mubaslat, M. (2012). The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>.
- Önen, F., Demir, S. ve Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 299-318.

- *Öztemiz, S. ve Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *BEU SBE Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Rydland, V. (2009). 'Whow—when I was going to pretend drinking it tasted coke for real!' second-language learners' out-of-frame talk in peer pretend play: A developmental study from preschool to first grade. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 190-222.
- *Sevim, S. (2019). *Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shuang, L. ve Jin- Xia, L. (2015). The application of games in English vocabulary teaching in kindergartens. *Sino- US English Teaching*, 12(8), 561-567.
- *Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- UNICEF. (2018). Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686-701.
- Ünal, S., Çalık, M., Ayas, A. ve Coll, R.K. (2006). A review of chemical bonding studies: needs, aims, methods of exploring students' conceptions, general knowledge claims, and students' alternative conceptions. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 141-172.
- Yılmaz, A., Kırımoğlu, H. ve Yamanyurt, M. (2019). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van il örneği). *Turkish Studies*, 14(7), 4131-4144.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Pasek, K. H. ve Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up play, language development and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39- 54.
- Winnicott, D. W., (2013). *Oyun ve gerçeklik* (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Wright, A., Betteridge, D. ve Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Valipour, V. ve Aidinlou, N. A. (2014). The effect of language games on learning English listening speaking skills of Iranian pre-school students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(2), 647-650.
- Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805.
- Zigler, E. F., ve Bishop-Josef, S. J. (2004). Play under siege: A historical overview. E. F. Zigler, D. G. Singer, ve S. J. Bishop-Josef (Ed.), *Children's play: The roots of reading* içinde (s. 1-13). Washington: Zero to Three Press.

Extended Abstract

Introduction

There are studies in the literature that examine the effects of using educational games on language skills such as reading, writing, speaking, listening, developing vocabulary in teaching Turkish, as well as on student achievement, attitudes, and motivations. Although there are numerous quantitative studies in the literature, meta-analysis, meta-thematic analysis, content analysis, or systematic literature review studies that focus on using educational games in Turkish instruction have not been found. This study aims to develop an interpretive perspective by approaching the gap in the literature from a qualitative point of view.

Thus, it focuses on evaluating the available qualitative studies on the issue from a holistic point of view through the use of the meta-thematic analysis method. It is thought that this study will have an important place in the literature in terms of presenting qualitative studies in the literature from a holistic point of view. The study is also unique because it is the first one that examines the effects of using educational games in the Turkish course through meta-thematic analysis.

Method

A meta-thematic analysis of the available qualitative studies on using educational games in teaching Turkish instruction was conducted. The studies were obtained via searches on Google Scholar, Higher Education Board Thesis Center, Ulakbim TR Index, Web of Science, ERIC, and ProQuest databases. The keywords *educational games* and *teaching Turkish* were used in the searches. Decisions to include and exclude the obtained works in the meta-thematic analysis were made subsequently. The criteria for inclusion were the studies' being on using educational games in teaching Turkish, their containing qualitative themes or raw qualitative data, and their consisting of full texts. As a result, 13 studies were included in the meta-thematic analysis. Through the analysis of the data through content analysis, themes and sub-themes were created.

Results and Discussion

The meta-thematic content analysis of the raw data resulted in the emergence of some different results. Some sub-themes in the teacher dimension attributed negative meanings to the use of the method such as it was not effective, it did not prepare students for exams, and it was difficult to use. Regarding the use of educational games during instruction, the findings were similar to the problems highlighted by the 2018 UNICEF report on learning through games which pointed out that teachers needed to have knowledge about game-based instructional methods, that educational games were considered inadequate in teaching academic concepts, that game-based instructional methods were not integrated into instructional programs, and that classroom environment for instruction with games was not adequate. The findings revealed not only the negative perspectives but also positive points of view on using the educational game method in Turkish classes.

All themes in the student dimension contained positive meanings. The fact that students highlighted the positive aspects of the method regarding the use of the educational game method in the Turkish course shows that its use had a positive impact on students.

As for the effects of educational games on teacher competencies, in all studies, teachers' lack of competence in using the method comes to the fore. It was found that teachers experienced difficulty in planning educational games and preparing for the lesson, adapting them to different levels of learning, finding games specific to the lesson content and outcomes, devising original games, and integrating educational games into their lessons. Besides, it was observed that in the teaching-learning process, teachers felt inadequacy in terms of class management, teaching at the level of students, and managing the teaching-learning process effectively. The results indicated that one of the reasons for the emerged lack of competence was due to inadequacies in pre-service teacher education. Some studies also show that senior teachers had not received education on the educational game method during their undergraduate education. In the studies analyzed, there are also findings which show that prospective teachers do not receive education on the use of educational games and game-based teaching at the undergraduate level.

The results show that using educational games in the Turkish course positively affects student achievement. In the studies analyzed, educational games seem to support students cognitively, sensorially, and socially. Besides, the fact that different stakeholders express similar views on student achievement through educational games confirms the positive contribution of educational games. In this respect, the use of educational games in the Turkish course is very effective on student achievement, especially in the development of language skills.

Research results show that the use of educational games in Turkish classes enhances efficiency, attention, and sense-making in the instructional process, helps students establish connections with other courses and daily life, and prevents monotony in the learning environment. The studies included in the analysis indicate that teachers and students believe that educational games are effective in maintaining focus in the teaching-learning process and ensure active participation in the instructional process. Research also reveals negative effects such as the use of educational games making it difficult to implement the curriculum thoroughly and the duration of the instruction time becoming shortened due to games. This negative effect may be considered both as a possible consequence of teachers' lack

of effective time management skills and their inability to implement the curriculum flexibly. As a final remark, it may be stated that there is a need for more qualitative research to be conducted on the use of educational games in teaching Turkish, and it is recommended that more in-depth and longitudinal research be carried out on the effects of the method, especially in the development of language skills.



Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Muhammet SÖNMEZ**
*Mücahit DURMAZ***
*Abdurrahman Baki TOPÇAM****
*Fatih Çetin ÇETİNKAYA*****

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını ortaya koymak için tasarlanmıştır. Araştırma, 268 kadın 132 erkek olmak üzere 400 sınıf öğretmeni ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma grubu, salgın sürecinde araştırmanın gerçekleştirilebilmesi adına kolay ulaşılabılır durum örneklemeyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Karagül (2020) tarafından geliştirilen "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, salgın sürecinde sınıf öğretmenlerine ulaştırabilmek için dijital ortam için yeniden tasarlanmıştır. Mevcut anket formu sosyal medya araçları kullanılarak sınıf öğretmenlerinin yer aldığı gruplarda paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri, gönüllü sınıf öğretmenlerinin katılımıyla altı günlük süre içerisinde toplanmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde Mann Withney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını etkilediği, öğrenim düzeyi ve meslekî kıdeme göre öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının değişmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, sınıf öğretmenliği, tutum

Investigation of Classroom Teachers' Attitudes towards Children's Literature in Terms of Various Variables

Abstract

This research aimed to reveal classroom teachers' attitudes towards children's literature. The research was carried out with 400 classroom teachers, 268 females and 132 males. The sample of the research was determined by using convenience sampling technique due to Covid-19 outbreak. The data of the study were collected using the "Attitude Scale towards Children's Literature" developed by Karagül (2020). The scale was redesigned via digital forms in order to deliver it to classroom teachers during the pandemic process. The scale was shared in groups of classroom teachers using social media tools. The data of the study were collected in 6 days with the participation of volunteer classroom teachers. The data were analyzed using the SPSS program. Mann Withney U test and Kruskal Wallis test were used in the data analysis process. As a result of

* Öğretmen, Kocaeli İl Millî Eğitimi Müdürlüğü, Kocaeli, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635

** Öğretmen, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa, mucahitdrnz58@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7509-2059

*** Öğretmen, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa, bakitopcam96@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3985-4113

**** Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Düzce, fatihcetincetinkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9843-6747

the study, it was revealed that classroom teachers' attitudes towards children's literature are high, and the classroom teachers' attitudes towards children's literature varied by their gender

Keywords: Children's literature, primary teacher, attitude

Giriş

Edebiyat, duygu ve düşünceleri sözlü veya yazılı olarak aktarmaya yarayan ve bunu yaparken dilsel öğelerden faydalanan, bireyin kendisini ifade etme sanatıdır (Kıbrıs, 2010). Edebiyat, teknolojinin hızla geliştiği günümüz dünyasında, bireylerin zihinsel ve bilişsel açıdan gelişmelerini sağlayan kıymetli bir sanat alanıdır (Yılar ve Turan, 2007). Söz konusu edebiyat sadece yetişkinlere değil, aynı zamanda çocuklara da hitap etmektedir. Son yıllarda kendisini göstermiş ve birçok araştırmaya konu olan, çocuklar için yazılmış bu edebi ürünler "çocuk edebiyatı" kavramıyla karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk edebiyatı, çocukların çok yönlü gelişmelerine katkıda bulunan önemli yazınsal eserlerden oluşmaktadır (Şimşek, 2007). Çocuk edebiyatı eserleri, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış, görsel ve yazılı yapıtlardır (Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman, 2004). Çocuk edebiyatı, edebi ürünlerin bütün estetik özelliklerine sahip olan, sözel ve görsel unsurların kullanıldığı, çocuğun edebiyat alanında kendisini bulmasına ve çok yönlü gelişmesine imkân sağlayan önemli bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Çevik ve Müldür, 2019; Sever, 2007; Şirin, 2012). Bu edebiyatın yetişkin edebiyatından farkı hem hedef kitlesi hem de içerisindeki dolaylı yoldan sunulan eğitici içerikler, hayal gücü, dil ve özgün düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik anlatıların olmasıdır (Dilidüzgün, 2004; Şimşek, 2007). Karagül (2018) çocuğu, 2-14 yaşları arasında bulunan ve ilgi, ihtiyaç, beceri, yetenek ve kişiliği olan, erken çocukluk ve ergenlik dönemleri içerisinde yer alan birey olarak tanımlamaktadır.

Çocuk edebiyatı, güven ve başarı duygusu vermesi ve özgün düşünmesine yardımcı olmasının yanı sıra, çocuğun öz denetim ve öz değerlendirme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda farkındalık oluşturma, çeşitli yaşam deneyimleri sunma, dünya görüşü ve kişilik özellikleri kazandırma, ahlaki değerleri benimsetme ve çocuğu yaşama hazırlama gibi pek çok görevi üstlenmektedir (Demirel, 2011; Gönen, 2000; Karagül, 2018; Karatay, 2007; Mendoza ve Reese, 2001; Tsao, 2008). Çocuk edebiyatının, görevlerini yerine getirebilmesi ve çocuğa karşı faydalı bir işlev görebilmesi için, bu edebi türlerin çocuğa doğru kişilerce ulaştırılması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sorumluluğu üstlenecek olan kişiler anne-baba, kütüphaneciler, yazarlar, öğretmenler (Yağcı, 2007) ve kitap satış danışmanlarıdır (Çetinkaya, Durmaz ve Öksüz, 2020). Uluslararası literatürde anne-baba, yazar ve kütüphaneciler bu hususta ön planda olsalar da ülkemiz şartlarında çocuğu doğru kitaplarla buluşturacak ve kitap okumaya alıştıracak en önemli kişilerden birisinin öğretmenler olduğu ifade edilmektedir (Cengiz, 2006). Bu nedenle başta dil eğitimi üstlenmiş olan, okul öncesi, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik bilgi birikimlerini arttırmaları ve çocuk edebiyatına karşı olumlu bir tutum sergilemeleri gerekmektedir (Çevik ve Müldür, 2019). Bununla birlikte okumanın yapısı, bileşenleri, öğretimi ve değerlendirmesi konularında güncel ve pratik bilgilere sahip olmaları gerekmektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Çünkü öğretmenlerin dil eğitimi gerçekleştirirken kullanacakları temel araçların başında çocuk edebiyatı ürünleri gelmektedir.

Akçay ve Baş (2015), öğretmenlerin çocuk edebiyatıyla ilgili bilgi sahibi olmaları, bu alandaki yenilikleri takip etmeleri ve çocuğa verilecek kitapların içeriğini bilerek ona vermeleri veya vermemeleri gerektiğini aktarmaktadır. Bu özeni gösterebilecek öğretmenlerin de ancak çocuk edebiyatı farkındalığı gelişmiş öğretmenler olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. İlkokuldaki çocukların, edebiyatın işlevini ve özelliklerini, kitap okumayı, kitap sevgisini ve kitapla bir bağ kurmayı öğrendikleri en önemli kişi sınıf öğretmenleridir. Bu sebeple sınıf öğretmenleri çocuk edebiyatına karşı belirli bir bilgi birikimine sahip olmalıdır (Ateş, Yıldırım ve Çetinkaya, 2019; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına dair farkındalıkları, özel ilgileri, lisans eğitimi boyunca edindikleri akademik bilgileriyle birlikte çocuk edebiyatına yönelik nasıl bir tutum sergiledikleri merak konusudur.

Tutum, bireylerin olaylara, nesnelere veya kişilere karşı düşünceleri, duyguları ve davranışlarını gösteren nispeten kalıcı izli eğilim olarak tanımlanabilir (Başaran ve Ateş, 2009). Bireylerin tutumları, davranışlarına da yansır. Örneğin bireyler bir konuya dair olumlu bir tutum içerisindeyse, o konuyu

öğrenmeye, öğretmeye, incelemeye ve uygulamaya; olumsuz bir tutum içerisindeyse o konuyu göz ardı etmeye, önemsememeye veya tepkisiz kalmaya meyilli olacaktırlar (Güştâ-Şahin ve Doğu, 2018). Uçgun (2010) öğretmenlerin her ne kadar bilgi birikime sahip olsalar ve çocuk edebiyatı dersinde başarılı olsalar da eğer bu alana karşı olumsuz bir tutum içindeyseler bildiklerini yeteri kadar aktaramayacaklarını bildirmiştir.

Alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatına yönelik çeşitli çalışmaların varlığı görülmektedir. Maltepe (2009) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterliliklerini ve Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitsel niteliklerine yönelik farkındalığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli ve yetersiz görme durumlarının yarı yarıya olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Birçok öğretmenin nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Temizkan'ın (2011) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumlarını ortaya koymak için gerçekleştirdiği çalışmada çocuk kitaplarında bulunması gereken dış yapı unsurlarının Türkçe öğretmeni adayları tarafından bilindiği ancak Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının içerik, dil ve anlatım özelliklerine yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı belirlenmiştir.

Kolaç, Demir ve Karadağ (2012) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı metinlerinin dil öğretiminde kullanımına ilişkin algılarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre kelime hazinesi, dil becerileri ve kendini ifade etme becerilerinde çocuk edebiyatı ürünlerinin yararlı etkileri olduğu düşüncesine ulaşılmıştır.

Ulutaş ve Kıyamaz (2012) okul öncesi öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersinden beklentilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini verimli olarak geçirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları dersin amaçlarına nitelikli bir şekilde ulaşarak öğretmenlik mesleğini sürdürecekleri yıllar için kalıcı bilgilere sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Mert (2016) çocuk edebiyatı eleştirisinin, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayırtmaya olan etkisini incelemiştir. Sonuç olarak çocuk edebiyatı eleştirisi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarını ayırtma becerisini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yakar, Yılmaz ve Arsalan (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ve edebiyat kavramlarına ilişkin algılarını belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat kavramları ve çocuk edebiyatının genel işlevi hakkındaki görüşlerinin benzerlik taşıdığı ancak tür, dil, biçim gibi içerikle ilgili konulardaki görüşlerin farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşüncelerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersinin içeriğini ve saatini yetersiz buldukları, çocuk edebiyatının çocuktan bağımsız olarak düşünülemeyeceğini belirttikleri, çeşitli materyal ve ders dışı etkinlikler kullanarak dersi derinleştirmek istedikleri düşüncelerine sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Hasırcı (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik algılarını metafor tekniği ile incelemiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlarda çocuk edebiyatının eğitsel birçok yönüne vurgu yapıldığı ancak eleştirel düşünme, yaşam gerçekliğini yansıtmaya gibi becerilere değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

İnce Samur (2018) çocuk edebiyatına ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerini inceleyen araştırmasında Türkçe eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrenciler ve yüksek lisans yapan öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adayları ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bahsedilen çalışmalara benzer birçok çalışma alanyazında yer almaktadır (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Çer, 2020; Çevik ve Müldür, 2019; Ertem, Çetinkaya Özdemir, Güllü Elgin ve Palabıyık, 2018; Kanat, 2020; Kuran ve Ersözlü, 2009; Kurt ve Arslan, 2017; Ulusoy ve Altun, 2018). Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının görüşleri ve algıları üzerine yoğunlaştığı ve genellikle Türkçe öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf

öğretmeni adaylarıyla yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır (Uçgun, 2010). Ancak sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma, görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen, tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 400 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada pandemi kaynaklı olarak yürütülen uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi nedeniyle kolay ulaşılabılır örneklem yönteminin seçilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda (Karagül, 2020) tarafından oluşturulan “Çocuk Edebiyatı’na Yönelik Tutum Ölçeği” anket formu şeklinde çevrimiçi ortamda hazırlanmıştır. Sosyal medya hesapları aracılığıyla araştırmaya katılım göstermeye gönüllü ve istekli sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Sosyal medya kullanımı, günümüz pandemi şartları altında araştırmanın gerçekleştirilmesine olanak sağlanmıştır. Kolay ulaşılabılır örneklem yönteminde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Bu örneklem yönteminin tercih edilmesiyle birlikte araştırmaya gönüllü, istekli ve uygun şartları taşıyan katılımcılar dâhil edilerek sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik daha sağlıklı ve güvenilir verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların 268’si kadın, 132’si erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemleri çeşitlilik göstermektedir. 223 katılımcı 1-5 yıl arası mesleki kıdeme, 80 katılımcı 6-10 yıl arası mesleki kıdeme, 43 katılımcı 11-15 yıl arası mesleki kıdeme ve son olarak 54 katılımcı 16 veya daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 367’si ön lisans veya lisans mezunu iken 33 katılımcı lisansüstü öğrenimini tamamlamıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin 247 tanesi 23 ile 30 yaşları arasında, 103 tanesi 31 ile 40 yaş aralığında, 35 tanesi 41 ile 50 yaşları arasında ve son olarak 15 tanesi 51 veya üzeri yaş aralığında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı’na ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla (Karagül, 2020) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği 0.88 olarak bulunan “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik değerine bakıldığında farkında olma alt boyutu 0.85, değer verme alt boyutu 0.83, kabullenme alt boyutu 0.75 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek beş dereceli Likert tipi “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini içermekte olup toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Bunun haricinde, demografik bilgileri ölçmeyi hedefleyen sorular araştırmacılar tarafından veri toplama aracına eklenmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacının ortaya konması için kullanılacak ölçek ve sorular belirlendikten sonra Google Formlar uygulaması aracılığıyla çevrimiçi ortamda bir anket formu oluşturulmuştur. Daha sonra bu anket formunun linki 2021/25 Sayılı Etik Kurul İzin Kararı ile birlikte Facebook, Instagram, Whatsapp

gibi sosyal medya uygulamaları üzerinden sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcılara ulaştırılmıştır. İlgili anketin gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve katılımcılardan anket sorularına içten ve samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Anket formunun Google Formlar üzerinden hazırlanması, uygulamalar üzerinden paylaşılması ve katılımcıların anketi yanıtlayma seyrinin düşmesi ile veri toplama aşamasının sonlandırılması altı günlük bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı'na yönelik tutumlarını incelemek adına araştırmaya dahil edilen ölçeğe verilen cevapların gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerinin normallik varsayımları kontrol edilerek yapılacak testlere karar verilmiştir. Verilerin normal dağılmaması üzerine nonparametrik testlerden yararlanılmıştır. Bağımsız iki örneklemin yer aldığı durumlar için Mann Withney U Testi, ikiden fazla bağımsız örneklemin yer aldığı durumlar için ise Kruskal Wallis Testi 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Merkezi Etik Kurulu
Karar tarihi= sayılı 14.01.2021
Belge sayı numarası= 2021/25

Bulgular

Araştırma sürecinde kullanılan ölçekten elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Veri analizi işleminde normallik varsayımları kontrol edilerek analizde kullanılacak testlere karar verilmiştir. Bu bağlamda Mann Withney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılarak araştırmanın verileri analiz edilmiş ve bulgu olarak sunulmuştur.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Puanları

Puan	f	%	\bar{x}
99 puan ve daha az	49	12.25	
100-110 arası	106	26,5	
111-120 arası	145	35.25	111
121-130 arası	100	25	
Toplam	400	100	

Tablo 1' de sınıf öğretmenlerinin en fazla 130 puan alabilecekleri bir ölçekten aldıkları puanlar görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 111'dir. Sınıf öğretmenlerinin %87,75'i ölçekten 100 ve üzerinde puan almıştır. Bu bulgular ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu yorumu yapılabilir. Katılımcıların küçük bir kısmının ise orta düzeyde yüksek olumlu bir tutuma sahiptir.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçekten Alınan Toplam Puanların Mann Withney U Testi ile Karşılaştırılması

n	\bar{x}	U	Z	p
---	-----------	---	---	---

	Kadın	268	112.93	14529.000	-2.907	.004*
Toplam puan	Erkek	132	109.78			
	Toplam	400				

$P < .05$ *

Tablo 2’de cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının Mann Withney U Testi ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloya göre Kadın katılımcıların aritmetik ortalaması 112.93, erkek katılımcıların aritmetik ortalaması 109.78’dir. Mann Withney U Testi sonucuna göre kadın ve erkek katılımcıların çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları arasında kadın katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık yaşandığı görülmektedir ($U = 14529.00$, $p < .05$). Bu bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının farklılaştığı ifade edilebilir.

Tablo 3.

Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mann Withney U Testi ile Karşılaştırılması

		n	\bar{x}	U	Z	p
Değer verme	Kadın	268	24.24	14835.000	-2.634	.008*
	Erkek	132	23.49			
Farkında olma	Kadın	268	54.38	14822.000	-2.645	.008*
	Erkek	132	53.02			
Kabullenme	Kadın	268	34.30	15231.500	-2.268	.023*
	Erkek	132	33.27			

Tablo 3’te cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların Mann Withney U testi ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Ölçeğin değer verme boyutunda kadın katılımcıların puanlarının aritmetik ortalaması 24.24, erkek katılımcıların puanlarının aritmetik ortalaması 23.49 olarak ortaya çıkmıştır. Farkında olma boyutunda bu aritmetik ortalamalar sırasıyla 54.38 ve 53.02 iken kabullenme alt boyutunda 34.30 ve 33.27’dir. Her bir boyutta Mann Withney U testi anlamlılık değeri incelendiğinde, değer verme boyutunda ($U = 14835.00$, $p < .05$), farkında olma boyutunda ($U = 14822.00$, $p < .05$) ve kabullenme boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya konmuştur ($U = 15231.50$, $p < .05$).

Tablo 4.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ölçekten Alınan Toplam Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

		n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Kıdem yıl aralığı	1-5 yıl	223	210.58	3	6.620	.085
	6-10 yıl	80	200.22			
	11-15 yıl	43	191.31			
	16+ yıl	54	166.59			

Tablo 4’te mesleki kıdem yılına göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların Kruskal Wallis Testi ile karşılaştırılması görülmektedir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre çocuk edebiyatına yönelik tutumları farklılaşmamaktadır $\chi^2 = (sd=3, n=400)$ (6.620; $p > .05$). Bu bulgu mesleki kıdemlerin sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında farklı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Kıdem yıl aralığı	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark	
Kabullenme	1-5 yıl	223	223.34	3	33.308	.000*	16+yıl, 6-10 yıl*
	6-10 yıl	80	196.53				
	11-15 yıl	43	185.23				
	16+ yıl	54	124.20				
Farkında olma	1-5 yıl	223	208.94	3	3.214	.360	
	6-10 yıl	80	196.58				
	11-15 yıl	43	185.99				
	16+ yıl	54	183.02				
Değer verme	1-5 yıl	223	194.77	3	1.272	.736	
	6-10 yıl	80	206.25				
	11-15 yıl	43	208.35				
	16+ yıl	54	209.38				

Tablo 5'te mesleki kıdem değişkenine göre, ölçeğin kabullenme, farkında olma ve değer verme boyutlarından alınan puanların Kruskal Wallis istatistiksel analizi yer almaktadır. Kabullenme alt boyutu incelendiğinde Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir $\chi^2=$ (sd=3, n=400) 33.308; $p<.05$). Tabloya bakıldığında 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip katılımcılar ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar arasında anlamlı bir farklılaşma yaşandığı anlaşılmaktadır. Buna ilaveten 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip katılımcılar ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar arasında anlamlı bir farklılaşma yaşandığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek kabullenme düzeyi 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ilaveten sıra ortalamaları yüksekten aza doğru sıralandığında sırasıyla 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanlar sıralamasının ortaya çıktığı görülmektedir.

Farkında olma boyutunda katılımcıların kıdem yıl aralığına göre aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır $\chi^2=$ (sd=3, n=400) 3.215; $p>.05$).

Değer verme boyutunda katılımcıların kıdem yıl aralığına göre aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır $\chi^2=$ (sd=3, n=400) 1.272; $p>.05$).

Tablo 6.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ölçekten Alınan Toplam Puanların Mann Withney U Testi ile Karşılaştırılması

	n	\bar{x}	U	Z	p	
Öğrenim düzeyi	Lisans-ön lisans	367	111.80	5020.000	-1.629	.103
	Lisansüstü	33	112.85			
Toplam		400				

Katılımcıların öğrenim düzeyine göre ölçekten aldıkları toplam puanların Mann Withney U Testi ile lisans ve önlisans mezunları ile lisansüstü mezunların karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Lisans ve önlisans mezunlarının aritmetik ortalamasının 111.80, lisansüstü mezunların aritmetik ortalamasının 112.85 olduğu görülmüştür. Anlamlılık değeri incelendiğinde öğrenim düzeyinin sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumunda bir farklılaşma oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır (U=5020.00, $p>.05$).

Tablo 7.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Mann Withney U Testi ile Karşılaştırılması

		<i>n</i>	\bar{x}	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kabullenme	Lisans-ön lisans	367	33.93	5595.000	-.727	.468
	Lisansüstü	33	34.24			
Farkında olma	Lisans-ön lisans	367	53.93	5286.000	-1.214	.225
	Lisansüstü	33	54.00			
Değer verme	Lisans-önlisans	367	23.94	4851.000	-1.901	.057
	Lisansüstü	33	24.61			

Tablo 7’de öğrenim düzeyi değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların Mann Withney U Testi ile karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Kabullenme, farkında olma ve değer verme boyutlarının anlamlılık değeri sırasıyla incelendiğinde, kabullenme boyutunda ($U=5595.00$, $p>.05$), farkında olma boyutunda ($U=5286.00$, $p>.05$) ve son olarak değer verme boyutunda anlamlı farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir ($U=4851$, $p>.05$). Bu bulgular doğrultusunda öğrenim düzeyinin sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumu üzerinde bir fark oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını inceleyen bu çalışmanın sonucunda diğer çalışmalara benzer olarak sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna ek olarak kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine nazaran çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağcı (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak mevcut çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği görülmektedir. Mesleki kıdem yılı, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumunu etkilemektedir. 16 yıl ve daha fazla sınıf öğretmenliği yapmış sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, çocuk edebiyatına karşı tutumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyi, çocuk edebiyatına yönelik tutumu etkilememektedir.

Okuma sevgisi kazandırmada, okuma kültürü oluşturmada ve okumadan keyif almanın sağlanmasında çocuk edebiyatı önemli rol oynamaktadır (Hasırcı, 2017). Bu alışkanlıkların kazanıldığı, okumanın çocuğun hayatına girdiği dönem ilkököl çağıdır. Bu dönemde çocuk edebiyatı eserlerinin sınıf ortamında kullanılması, çocuğun okumayı keyifli bir etkinlik, bilgiye ulaşmayı ise eğlenceli bir macera olarak görmesine yarayacaktır. Bu dönemde çocuğun karşılaşacağı edebi eserler onların okumaya yönelik tutumlarını etkileyecektir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına hâkim olmaları ve çocukları nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle tanıştırmaları gerekmektedir. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatının eğitimdeki yerinin farkında olduklarını ve çocuk edebiyatını önemli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Nitekim aynı çalışmanın sonuçlarında çocuk edebiyatına ilgilerinin düşük olduğu ve güncel çocuk edebiyatı eserlerini takip etmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında ise sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Tutum ve görüş ayırımına bakıldığında tutumun, görüşlere göre nispeten kalıcı izli davranışlar hakkında da yorum yapabilme olanağı tanıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Büyükkavas Kuran ve Ersözlü’nün (2009) çalışmalarıyla bu çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Bunun sebebi olarak çocuk edebiyatı ürünlerindeki zenginleşmeler, eğlenceli ve öğretici ürünlerin sayısının artması, sınıf öğretmenlerinin zaman içerisinde çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarında yaşanan değişiklikler gösterilebilir. Bunlara ilaveten mesleki kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında yaşanan azalma, geçmiş

araştırmalarda oluşan sonuçlarla bu araştırmanın sonuçlarında bir benzerlik yorumu yapılabilmesine olanak tanımaktadır.

Hayatın henüz başında olarak ifade edilebilecek yaşta olan çocuklar, nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle zamanında buluşturulmaz ve bu eserleri tanımazlarsa bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenecektir (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009). Yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çocuk edebiyatından yeterli şekilde faydalanmadığı, çocuk edebiyatı eserleri hakkında nitelikli bilgi birimine sahip olmadığı ortaya konmuştur (Hasırcı, 2007; Kolaç, Demir ve Karadağ 2012; Maltepe, 2009; Temizkan, 2011; Turan ve Ulutaş, 2016). Bu çalışmalarda genellikle çocuk edebiyatı eserlerinin dış yapı özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen adaylarının içerik, dil ve anlatım unsurları açısından yeterli bilgiye sahip olmadığı aktarılmıştır. Çevik ve Müldür (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken özelliklerin farkında olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserlerinin eğitici ve öğretici yönüne dikkat çektiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarıyla birlikte gerçekleştirilen tüm bu çalışmalardan yola çıkarak mesleki hayata başlamadan önce çeşitli alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik bilgi, birikim ve görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir. Genel hatlarıyla Çevik ve Müldür'ün (2009) yaptığı çalışma ve bu çalışmadan yola çıkarak sınıf öğretmeni aday ve mevcut sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalık ve tutumlarının olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmen adayların mesleki hayata adım atmalarıyla birlikte çocuk edebiyatına yönelik önceden sahip oldukları algılar ve tutumlar mesleki süreçte çocuk edebiyatından yararlanma şekillerini, sıklıklarını ve niteliklerini etkileyecektir. Mevcut sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatı eserlerinden nasıl yararlandıkları, öğretmenlerin hangi çocuk edebiyatı türlerini kullandıkları, çocuk edebiyatı eğitimi almış ve almamış sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları araştırılarak alanyazına katkı sağlanabilir.

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. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Merkezi Etik Kurulu

Karar tarihi= sayılı 14.01.2021

Belge sayı numarası= 2021/25

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazar %35, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %20, dördüncü yazar %15 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

Akçay, S. & Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.76227>

Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.

- Ateş, S., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlenmeye yönelik bir uygulama: Samed bahrengi ve küçük kara balık örneği. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1023-1049.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 29(1), 73-92.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (174), 116-134.
- Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Cengiz, G. (2006). Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimdeki yeri ve işlevi. *Varlık Dergisi*, 17-22.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second Edition.bs.)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 168-186. DOI: <https://doi.org/10.31464/jlere.611644>
- Çetinkaya, F. Ç., Durmaz, M., & Öksüz, H. İ. (2020). Kitap satış Danışmanları ve okunabilir kitap. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 559-571. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.705472>
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Demirel, Ş. (2011). Edebî metinlerle çocuk edebiyatı. Şener Demirel (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (ss. 43-75). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ertem, İ., S., Çetinkaya Özdemir, E., Güllü Egin, E., & Palabıyık, E. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimlerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27). 723-736. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14384
- Gönen, M. (2000). *Çocuk edebiyatının hedeflerini kısaca açıklar mısınız? 99 soruda çocuk edebiyatı*. (Akt: Şirin, M. R.) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. DOI:10.17719/jjsr.2017.1808
- Huck, C., Kiefer, B., Hepler, S., & Hickman, J. (2004). *Children's literature (8th Ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- İnce Samur, A. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, 6, 231-243.
- Kanat, Ö. (2020). Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 646-656. DOI: 10.16916/aded.579298
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatı'na yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi- ÇEDED*, 3(2), 203-226. DOI: 10.47935/ceded.836154.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretim sürecinde masalın işlevi ve önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Kolaç, E., Demir, T., & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 195.
- Kuran, Ş. B. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Kurt, E. & Arslan, N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserlerine yönelik görüşleri: Odak grup görüşmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 348- 357.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(21), 398-412.

- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picturebooks for the early childhood classroom: *Possibilities and pitfalls*. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-38.
- Mert, E. L. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin Türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının gelişim düzeylerine göre ayrıştırma becerisine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1252-1274.
- Sever, S. (2007). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (Yay. Haz. Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahin, H. G. & Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1402-1416.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Gümüşhane: Suna Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Tsao, Y. L. (2008). Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement*, 45(3), 108-115.
- Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Uçgun, D. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersi ve çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin tutumları*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, (ss. 472-477). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Ulusoy, M. & Altun D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1206- 1221. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.391811>
- Ulutaş, A. ve Kıymaz, M. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 69-81.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yakar, Y., M. Yılmaz, O. ve Arslan, M. A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Journal of Language and Literature Education*, (17), 95-105. DOI:10.12973/jlle.11.303
- Yılar, Ö. ve Turan, L. (2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 33-59.

Extended Abstract

Introduction

Literature is a valuable art field that enables individuals to develop mentally and cognitively in today's world where technology is developing rapidly (Yılar & Turan, 2007). The field of literature nowadays produces products not only for adults but also for children. When the literature is reviewed, it is seen that these special literary works written for children are named as "children's literature".

Children's literature works are visual and written works prepared by considering the interests, needs and developmental characteristics of the child (Huck, Kiefer, Hepler, & Hickman, 2004). Although there is no definite age limit for each of these works, it can be said that they cover the age group between 2-14 in the concept of "child" defined by Karagül (2018). Children's literature contributes to the development of self-control and self-assessment skills as well as giving the child a sense of trust and achievement and helping them to think authentically. At the same time, he undertakes many tasks such as raising awareness, offering various life experiences, providing worldview and personality traits, adopting moral values and preparing the child for life (Demirel, 2011; Gönen, 2000; Karagül, 2018; Karatay, 2007; Mendoza and Reese, 2001; Tsao, 2008).

When the literature is examined, it is seen that the people in charge of presenting these children's literature products, which have a very critical role in the cognitive development of children, are parents, librarians, authors, book sales consultants and teachers (Çetinkaya, Durmaz, & Öksüz,

2020, Yağcı, 2007). Cengiz (2006) states that the most important duty among these people belongs to teachers. Primary school children learn the function and characteristics of literature, how to read books, their love for books, and the most important person that they learn to connect with books. For this reason, classroom teachers should have a separate awareness and knowledge of children's literature (Ateş, Yıldırım, & Çetinkaya, 2019; Büyükkavas-Kuran & Ersözlü, 2009).

When the literature is examined, there are many studies conducted to reveal the perceptions and views of teachers or teacher candidates regarding the concept of children's literature (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Çer, 2020; Çevik and Müldür, 2019; Ertem, Çetinkaya Özdemir, Güllü Elgin & Palabıyık, 2018; Kanat, 2020; Kurt and Arslan, 2017; Kuran and Ersözlü, 2009; Ulusoy & Altun, 2018). However, it is observed that the studies focused on the opinions and perceptions of the teachers or teacher candidates and generally worked with Turkish teacher candidates. There are also studies conducted with classroom teacher candidates (Uçgun, 2010). However, when the literature is examined, there are a limited number of studies examining the attitudes of classroom teachers towards children's literature. This study was carried out to fill this gap in the literature.

Method

This research is a descriptive research in survey model that examines the attitudes of current classroom teachers towards children's literature according to various variables. Screening model is a research approach that aims to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2020).

While determining the study group in this study, the pandemic process was taken into consideration and the study group of the study was reached using social media tools. In this context, digital forms were used to deliver the questionnaire and 400 classroom teachers participated in the study. The study was carried out with 400 participants 268 females and 132 males. The data of the study were obtained using the "Attitude Scale Towards Children Literature" developed by Karagül (2020).

Result and Discussion

Classroom teachers attitudes towards children's literature has been found that the attitudes of towards are quite high. Looking at the variables of the study, different findings were also encountered regarding the attitudes of the participants. Examining the professional seniority among these variables, it can be seen that the more professional seniority the participants have, the less attitude they have towards children's literature. . It was concluded that classroom teachers who worked as classroom teachers for 16 years or more had lower attitudes towards children's literature than teachers with experience between 1-5 years and 6-10 years. Finally, the education level of classroom teachers does not affect their attitude towards children's literature.

When the gender variable of the study was examined, it was found that female teachers' attitudes towards children's literature were better than male teachers'. Bağcı (2007) concluded that Turkish teacher candidates' attitudes towards children's literature are not affected by gender variable. However, it is seen that classroom teachers' attitudes towards children's literature in the present study are affected by the gender variable.

Çevik and Müldür (2019), in their study with prospective classroom teachers, revealed that classroom teacher candidates were aware of the features that should be included in children's literature. He also stated that classroom teacher candidates draw attention to the educational and instructive aspects of children's literature works., , Taking into account the study of Çevik and Müldür (2009) and this study, it can be interpreted that the attitudes and thoughts of classroom teacher candidates and on-duty classroom teachers towards children's literature are similar in general terms.



Türkçe Eğitimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Doktora Tezlerindeki Eğilimler

*Talat Tarık DEMİR**

Öz

Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında 2010-2020 yılları arasında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerindeki eğilimleri belirlemek amaçlanmıştır. Doktora tezlerinden alana özgün katkılarda bulunması beklenir. Bu sebeple doktora tezlerinin incelendiği çalışmalar alandaki gelişimi ortaya koyacaktır. Yapılan çalışmada doktora tezleri incelenirken bilimsel araştırma yöntemleri açısından bir çerçeve çizilerek inceleme yapılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezlere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu kapsamda 323 teze ulaşılmış bunların 78 tanesinin nicel araştırma yöntemleriyle hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu tezler hazırlanan tez sınıflama formu yardımıyla değerlendirilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerde dil becerileri merkezli konulara ağırlık verildiği, deneysel desenlerle üretilen tezlerin oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Tezlerde en çok parametrik testlerle veri analizi yapılmıştır. Lisansüstü tezler üzerine farklı araştırma yöntemleri çerçevesinde araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Doktora tezi, Nicel araştırma yöntemleri

Trends in Doctoral Dissertations Made Using Quantitative Research Methods in Turkish Education

Abstract

In this study, it was aimed to determine the trends in doctoral dissertations prepared using quantitative research methods in the field of Turkish education between 2010-2020. While examining the doctoral dissertations in the study, a framework was drawn in terms of scientific research methods. Survey model was used in the study. The theses examined within the scope of the research were reached through the Higher Education Council National Thesis Center. In this context, 323 theses were reached and 78 of them were found to be prepared by quantitative research methods. Content analysis was carried out by evaluating these theses with the help of the thesis classification form. As a result of the study, it was observed that in theses prepared with quantitative research methods, language skills centered subjects were emphasized and the rate of theses produced with experimental designs was higher. It has been determined that studies conducted on secondary school students are in the majority. In theses, mostly data analysis has been done with parametric tests. Research can be done on postgraduate theses within the framework of different research methods.

Keywords: Turkish education, Doctoral thesis, Quantitative research methods

* Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, talatdemir28@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2037-4088

Giriş

Türkçe eğitimi alanında bilimsel anlamda önemli bir boyutta üretim yapılmaktadır. Lisansüstü programların artmasıyla alandaki tez üretimi de hızlanmıştır. Lisansüstü tezlerle özgün konulara eğilerek derin ve kapsamlı bilgi üretilmesi amaçlanır. Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin özellikle doktora tezlerinin analizi alandaki gereksinimleri görmek açısından değere sahiptir. Üretilen tezlerin nitelik anlamında bir incelemeye tabi tutulması alanda yapılacak bilimsel araştırmalar açısından yol gösterici olacaktır.

Bilimsel araştırma, fiziksel ve sosyal olgular üzerine bilimsel bilgiyi ortaya çıkarmak üzere planlı ve sistemli olarak yürütülen etkinlikleri kapsar. Bilimsel araştırmalar kontrollüdür, tündengelim ve tümevarım içerir. Elde edilen görüş ve düşüncelerin test edilmesi yani deneye dayandırılması gerekir. Araştırma sonuçlarının ise bilim adamlarınca tartışılarak doğruluğunun kabul edilmesi ya da edilmemesi gerekir (Demirbaş, 2014).

Bilimsel araştırmalarda gerçeği veya doğruyu bulmak için sistematik süreçlerle veri toplanır, düzenlenir, çözümlenerek anlamlandırılır. Sürecin sonucunda elde edilen sonuçlar belli bir formatta paylaşılır. Bu sistematik süreçler bilimsel araştırma yöntemleriyle ilerler, şekillenir (Can, 2019).

Alanyazın tarandığında bilimsel araştırmaların sınıflandırılmasında farklı ölçütlerin esas alındığı görülür. Temel alınan felsefeye göre araştırmalar nicel ve nitel araştırmalar olarak ikiye ayrılır. Nicel araştırmalarda gerçeklik araştırmacıdan bağımsız görülür ve bu gerçeklik nesnel bir şekilde gözlemlenebilir, ölçülebilir, analiz edilebilir. Nicel araştırmada araştırmacının nedensellik ilişkilerini açıklama, tahminde bulunma ve genelleme yapma gibi amaçları vardır. Araştırmacı nicel verileri toplar, analizini yapar ve değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamak için çalışır. Nitel araştırmalar ise gerçekliğin bulunduğu bağlamda araştırmacının deneyim ve bilgileriyle anlamlandırılmasını esas alan yorumcu bakış açısına işaret eder (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu iki bilimsel araştırma yöntemi dışında karma yöntem araştırması da vardır. Karma yöntem araştırmalarında araştırma problemi çok boyutlu ve kapsamlı olarak incelenir. Pragmatist felsefe ışığında nicel ve nitel yöntemler beraber kullanılarak araştırma gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma sürecinde elde edilen bilginin sayısal değerler olarak ifade edilmesi ve ölçülebilmesi nicel araştırmalarda temel çalışma ilkesidir. Nicel araştırmalar hipotezlere dayandırılmalı ve bu hipotezler test edilmelidir (Ekiz, 2020). Nicel araştırmalarda araştırma stratejileri pozitivist dünya görüşünden etkilenmiştir. Postpozitivizm sebeplerin ürün veya sonuçları belirlediğini savunan nedenselci felsefi görüştür. Nicel araştırmalarda nesnel yaklaşımlar ve istatistiksel işlemler kullanılır. Nicel araştırmalarda desenleri deneysel ve deneysel olmayan desenler şeklinde sınıflandırmak mümkündür (Creswell, 2017). Büyüköztürk vd. (2016) ise nicel araştırmalarda desenleri tarama araştırmaları, korelasyonel araştırmalar, nedensel karşılaştırma araştırmaları, deneysel araştırmalar, tasarım ve geliştirme araştırması, meta-analiz araştırmaları şeklinde başlıklandırmıştır.

Lisansüstü tezler bilimsel araştırmalar içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Lisansüstü tezlerde bir probleme bilimsel yöntemler kullanarak çözümler üretmek, tartışılan düşüncelere netlik kazandırmak ve daha önce üzerinde çalışma yapılmamış bir konuda ayrıntılı bilgiler elde etmek amaçlanır. Yüksek lisans ve doktora tezleri olarak lisansüstü tezleri sınıflandırmak mümkündür.

Yüksek lisans tezleriyle araştırmacıdan araştırma yöntem ve tekniklerini, alana dair terminolojiyi ve bilimsel dili kullanabilme becerilerini kazanması beklenir. Bu çalışmalar akademik dünyayı keşif amacı taşıyan ilk basamaklar olduğundan doktora çalışmalarına nazaran daha az bilimsel ilgiyi çekmektedir (Özçakmak, 2017). Doktora tezlerinde araştırmacıdan beklenen alanda özgün çalışmalar yapmasıdır. Yapılan çalışmayla bilime orijinal katkılarda bulunulması gerekir. Akademik hayat doktora tezleri temel alınarak gelişme gösterir. Araştırmacı açısından branşlaşma doktora teziyle başlar. Bu açıdan doktora tezi akademik hayatta en önemli basamak olarak görülür (Boyacı ve Demirkol, 2018).

Türkçenin eğitimi alanında ülkemizde daha özel ve branşlaşmaya dönük çalışmalar 1990'lı yıllarda görülmeye başlanmıştır. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Ana Bilim Dalı 1989-1990 tarihinde Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak lisansüstü programları yürütmek üzere kurulmuştur (Güzel, 2003). Türkçe eğitimi alanı 1990'lı yıllarda yapılanma sürecine girmiş bilimsel

üretim bakımından literatüre ciddi katkılarda bulunmuştur. Alanda yapılan bilimsel çalışmalar derin bir bilimsel birikimin oluşmasını sağlamış yanı sıra araştırma yeterliliği olarak uluslararası boyutta araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Şeref ve Karagöz, 2019).

Bilimsel alanlarda yapılan çalışmaların artmasıyla bilginin üretimi de hızlanmaktadır. Artan bilgiyle araştırmacının kısa zamanda hedeflediği bilgiye ulaşması zorlaşmaktadır. Bu sebeple belli bir alanda yapılan çalışmaların çerçevelerini çizen analiz çalışmaları önem arz etmektedir. Bu üst çalışmalar bilimsel disiplinlerdeki birikimin derlenerek değerlendirilmesine imkân sağlar, ilgili alanın derinliği hakkında bilgi verir, genel görünüm üzerine kanaat oluşturur. Bu anlamda Türkçe eğitimi alanına bakıldığında bu alan üzerine sürekli olarak akademik çalışmalar yapılmakta ve çalışmalar nicelik anlamında artmaktadır (Temizkan ve Erdevir, 2020). Dolayısıyla Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmaların analiz edildiği çalışmaların da önemi artmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yapılacak analiz çalışmalarıyla alandaki eksikler net olarak görülebilecek, çalışmalar yapılırken farklı açılardan yaklaşımlar sergilenebilecektir. Alandaki araştırmacılar için bu tür çalışmalar ışık olacaktır. Araştırmacılar hangi konuların nasıl ve kimler tarafından çalışıldığını görecektir o alandaki bilimsel birikimin farkında olacaktır.

Alanyazın tarandığında Türkçe eğitiminde yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Deniz ve Karagöl (2016) yaptığı çalışmada eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin başlıklarını söz dizimi ve kelime sayısı bakımından incelemeye tabi tutmuştur. Karagöl (2018) bir başka çalışmada akademik yazma açısından lisansüstü tezlerin durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Sevim ve Özdemir Eren (2012) çalışmalarında Türkçe eğitimi alanıyla ilgili hazırlanan yüksek lisans tezlerinin özetlerine ve başlıklarına eleştirel bir yorum sunmayı amaçlamışlardır. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) yaptıkları çalışmada 2000-2011 yılları arasında yapılan Türkçe eğitimi alanındaki tezlerin örneklem, yöntem, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemi gibi özellikler bakımından eğilimlerini tespit etmeye çalışmıştır. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme eğitimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezleri incelemiş ve bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Kan (2014) yaptığı doktora teziyle 2006-2011 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yapılan uygulamalı/betimsel nitelikteki yüksek lisans tezlerinin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerindeki sözbilimsel hareketlerin dilsel görünüm ve sıralamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Özçakmak (2017) Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde konu yönelimlerini tespit etmeye çalışmıştır. Tezleri üniversite, enstitü, hedef kitle, yıl, konu bakımından sınıflandırmaya tabi tutmuştur. Eyüp (2020) Türkçe öğretmenleriyle ilgili hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir içerik analizi yapmıştır. Çalışmada Türkçe öğretmenleri üzerine yapılan tezlerin eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Şahin, Çiftçi ve Başbayrak (2020) Türkçe eğitimi alanında 2000-2018 yılları arasında teknoloji kullanımına dönük hazırlanmış tezlerdeki eğilimleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2020) yaptıkları çalışmada değerler eğitiminin konu edinildiği Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerindeki eğilimleri irdelemeye çalışmışlardır. Temizkan ve Erdevir (2020) ise Türkçe eğitimi alanında yazılı anlatımla ilgili hazırlanmış tezleri incelemiştir. Çalışma yapılırken tezlerde kullanılan değişkenler farklı açılardan değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca alan yazın tarandığında Türkçe eğitimi alanında dört temel dil becerileri üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmaların (Cin Şeker,2020; Tok ve Potur,2015; Özdemir,2018) yapıldığı da tespit edilmiştir.

Türkçe eğitimi alanında lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalar araştırıldığında sadece doktora düzeyinde yapılan tezlerin incelendiği çalışmaların olduğu da görülmektedir. Boyacı ve Demirkol (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe eğitiminde yapılan doktora tezlerinin başlık, konu, künye ve özet bakımından akademik alana katkıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Turan, Sevim ve Tunagür (2018) alanda hazırlanan doktora tezlerinin özet kısımlarına dair bir içerik analizi yapmışlardır. Özet kısmında yer verilmesi gereken bilgilere bu kısımlarda ne kadar yer verildiğine dair tespitlerde bulunmuşlardır. Gülen Canlı ve Tepeli (2019) alanda dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan doktora tezlerinin sistematik incelemesini yapmaya çalışmıştır. Çalışmada dil bilgisi öğretimine dair hazırlanan doktora tezleri bilim dalları, enstitü, yıl, kullanılan yöntem ve teknikler, çalışma grupları, sonuç ve öneriler açısından incelenmiştir.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin birlikte değerlendirildiği çalışmalarda kısmen yüzeysel bilgiler verildiği görülmektedir. Sadece doktora tezlerinin incelendiği çalışmalarda ise bilimsel

araştırma yöntemleri açısından bir çerçeve çizilerek duruma yaklaşılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak 2010-2020 yılları arasında yazılan doktora tezleri incelenmiştir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezler seçilerek bilimsel araştırma yöntemleri açısından bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri temel alınarak tezlere bu araştırma yöntemlerinin özellikleri açısından bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmıştır. Her araştırma yönteminin kendine has özellikleri ve yaklaşımları vardır. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan tezler incelenerek bu tezlerdeki farklı, ortak ve benzer yönler ortaya koyulmaya, tezlerde göze çarpan özellikler tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu durum daha nitelikli çıkarımların yapılmasına katkı sağlayacak, alandaki çalışmaların incelenmesini kolaylaştıracaktır. Meta-analiz çalışmaları için ipuçları sunacaktır. Alandaki çalışmaların özgünlüğü ve bilimsel yöntemlerin kullanılma durumları hakkında çıkarımlar yapılabilecektir. Çalışmanın nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezleriyle sınırlandırılmış olması araştırmacılara daha net ve detaylı bilgiler verecektir. Alanda yapılan doktora çalışmalarındaki yönelimlere dair daha özel ve derin bilgiler edinilmesi mümkün olacaktır. Araştırma alanı özelleştikçe o alanda daha derin bilgiler üretilebilecektir. Bu çalışma Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerini analiz ederek doktora seviyesindeki nicel araştırmaların eğilimlerini ve doktora tezleri içinde nicel yöntemlerle hazırlanan tezlerinin durumunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu bağlamda alanı yakından tanımak isteyen araştırmacılara yol gösterici nitelikte bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmayla 2010-2020 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerinin çeşitli özellikler açısından incelenerek eğilimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

- Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerinde;
- 1- Yıllara ve diğer araştırma yöntemleriyle hazırlanan doktora tezlerine göre dağılım oranı nasıldır?
 - 2- Konu dağılımı nasıldır?
 - 3-Yöntemsel özellikler (araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, örneklem seçim yöntemi ve örneklem büyüklüğü) bakımından dağılım nasıldır?
 - 4- Seçilen hedef kitle bakımından dağılım nasıldır?
 - 5- Hedef kitlenin örneklem/çalışma grubunun büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
 - 6- Desenlerin örneklem büyüklüğüne ve hedef kitleye göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeliyle geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır. Çalışma konusu olan nesne, birey ya da olay kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama araştırmacısı yazılı belge, istatistikler, görüntü ve ses kayıtları, resimler gibi çeşitli kayıtlara başvurarak elde edeceği verileri bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlayabilir (Karasar, 2020).

Örneklem

Çalışmanın dokümanlarını 2010-2020 yılları arasında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışma Ulusal Tez Merkezi'nde dizinlenen erişime açık tezlerle sınırlandırılmıştır. Bu araştırma sonucunda 323 doktora tezine ulaşılmış, bu tezlerden 78 tanesinin sadece nicel araştırma yöntemleri kullanılarak üretildiği tespit edilmiştir. Çalışma sırasında nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı ancak karma yöntem olarak ifade edilmeyen tezler karma yöntemle hazırlanan tezler içerisinde değerlendirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan 78 tez bu çalışmanın çalışma dokümanlarını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken araştırmacı tarafından oluşturulan tez sınıflama formu kullanılmıştır. Form ekte sunulmuştur. Bu formda tez adı, yayın yılı, konu, araştırma deseni, hedef kitle, örneklem türü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örneklem büyüklüğü başlıkları bulunmaktadır

Verilerin Toplanması

Çalışmada incelenen tezlere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışma için tez merkezinde ana bilim dalı ve bilim dalı taramaları yapılmıştır. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı ile Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı başlıkları altında tarama yapılmıştır. Taramalar sonucunda tespit edilen tezler, tez sınıflama formunda yer alan dokuz farklı kategoride araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı dışında bir araştırmacı daha tespit edilen tezleri aynı formu kullanarak kodlamış, farklılıklar tespit edildiğinde bir uzmandan da görüş alınarak uzlaşmaya varılmıştır. Bu şekilde güvenilirlik sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Tez sınıflama formuyla elde edilen verilerin analizi içerik analizi esas alınarak yapılmıştır. İçerik analizi belli kurallara dayanan kodlamalarla bir mesajın belli özelliklerinin sistematik ve objektif olarak tanınmasına dönük çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analiziyle sözlü ve yazılı materyaller sistemli bir şekilde analiz edilir ve kurallara uygun kodlamalarla sayısallaştırılır. Birbirine benzeyen veriler belli temalar içinde bir araya getirilip okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada içerik analizi yapılırken tezler tez adı, yayın yılı, konu, araştırma deseni, hedef kitle, örneklem türü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örneklem büyüklüğü olmak üzere dokuz kategori altında sınıflandırılmıştır. Kodlamalarla elde edilen verilerden temalara ulaşılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel istatistik türlerinden olan yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Sonuçlar tablolar aracılığıyla gösterilerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan form üç uzman tarafından incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan tez sınıflama formunun güvenilirliği Miles ve Huberman (2016) formülü ile hesaplanarak tespit edilmiştir. Bu işlem sonucunda uyum oranı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç formun güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu formda tez adı, yayın yılı, konu, araştırma deseni, hedef kitle, örneklem türü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örneklem büyüklüğü başlıkları bulunmaktadır. Tezler incelenip bu forma işlendikten sonra veri analizi yapılmıştır. Bu dokuz kategori altında tezler analiz edilip yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularından yola çıkılarak Türkçe eğitimi alanında 2010-2020 yılları arasında nicel yöntemler kullanılarak hazırlanan doktora tezlerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Tezlerin Yıllara ve Diğer Araştırma Yöntemleriyle Hazırlanan Doktora Tezlerine Göre Dağılımı

Nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan doktora tezlerinin yıllara ve diğer araştırma yöntemleriyle hazırlanan doktora tezlerine göre dağılımına dair elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir

Tablo 1.

Nicel Tezlerin Yıllara ve Diğer Araştırma Yöntemleriyle Hazırlanan Tezlere Göre Dağılımları

Yıllar	Nicel		Nitel		Karma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2010	9	2.78	12	3.71	-	-	21	6.50
2011	12	3.71	4	1.23	2	0.61	18	5.57
2012	5	1.54	9	2.78	1	0.30	15	4.64
2013	9	2.78	5	1.54	2	0.61	16	4.95
2014	6	1.85	15	4.64	10	3.09	31	9.59
2015	6	1.85	14	4.33	20	6.19	40	12.38
2016	5	1.54	9	2.78	10	3.09	24	7.43
2017	5	1.54	20	6.19	15	4.64	40	12.38
2018	8	2.47	14	4.33	14	4.33	36	11.14
2019	9	2.78	15	4.64	25	7.73	49	15.17
2020	4	1.23	11	3.40	18	5.57	33	10.21
Toplam	78	24.07	128	39.57	117	36.16	323	100

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında 2010-2020 yılları arasında toplam 323 doktora tezinin hazırlandığı görülmektedir. Bu tezlerin 78'ini (%24.07) nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan tezleri oluşturmaktadır. Tezlerin 128'i nitel, 117'sinin ise karma yöntemlerle hazırlandığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin daha az olduğu anlaşılmaktadır. En az 2020 yılında, en çok 2011 yılında nicel araştırma yöntemleriyle doktora tezleri hazırlanmıştır. Tabloya bakıldığında son yıllarda karma yöntemlerin kullanılma oranının arttığı görülmektedir.

Tezlerdeki Konu Dağılımı

Tablo 2'de tezler konularına göre sınıflandırılmış, dağılım oranları belirtilmiştir.

Tablo 2.

Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tez Konusu	f	%
Yaklaşım, yöntem veya modelin okuma becerisine etkisi	8	10.25
Yaklaşım, yöntem veya modelin yazma becerisine etkisi	6	7.69
Duyuşsal özelliklerle dil becerisi ilişkisi	6	7.69
Yaklaşım, yöntem veya modelin dinleme becerisine etkisi	5	6.41
Edebi türün dil eğitimine etkisi	5	6.41
Yaklaşım, yöntem veya modelin konuşma becerisine etkisi	4	5.12
Bilgisayar destekli eğitimin ana dili eğitimine etkisi	4	5.12
Yapılandırılmış eğitim ortamının dil becerilerine etkisi	4	5.12
Yaklaşım, yöntem veya modelin dil becerilerine etkisi	3	3.84
Dil bilgisi öğretiminde yaklaşım, yöntem veya modelin etkisi	3	3.84
Yaklaşım, yöntem veya modelin duyuşsal özelliklere ve başarıya etkisi	3	3.84
Türk soylu öğrencilerde Türkçe eğitimi ve duyuşsal özellikler	3	3.84
Yabancılarla Türkçe öğretiminde duyuşsal özelliklerle dil becerisi ilişkisi	2	2.56
Dil becerileri arasındaki ilişki	2	2.56
Öğretim programının dil eğitimindeki etkisi	2	2.56

Türkçe Eğitimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Doktora Tezlerindeki Eğilimler

Eğitsel oyunların dil becerilerinin gelişimine etkisi	2	2.56
Kelime bilgisi dil becerisi ilişkisi	2	2.56
Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri	1	1.28
Okuma becerisi ve diğer disiplinlerdeki başarı ilişkisi	1	1.28
İşitme engellilerde dil eğitimi	1	1.28
Yazma etkinliklerine yönelik algılar	1	1.28
Yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin başarıya etkisi	1	1.28
Yurt dışındaki Türk çocuklarında dil becerileri	1	1.28
Yurt dışındaki Türklere dil farkındalığı	1	1.28
Yaklaşım, yöntem veya modelin kelime öğrenimine etkisi	1	1.28
Bibliyoterapinin duyuşsal ve bilişsel özelliklere etkisi	1	1.28
Yazma becerisi değerlendirmesi	1	1.28
Yabancılara Türkçe öğretiminde ek öğretiminin dil gelişimine etkisi	1	1.28
Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme metinlerinin anlaşılabilirliği	1	1.28
İki dillilik temelinde incelemeler	1	1.28
Yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğretim sürecinin değerlendirmesi	1	1.28

Tablo 2'ye bakıldığında 2010-2020 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerinde 31 konunun ele alındığı görülmektedir. Konu olarak araştırmacıların en çok bir yöntem, yaklaşım veya modelin okuma becerisine olan etkisini (%10.25) ele aldığı tespit edilmiştir. Dağılıma bakıldığında bunu yaklaşım, yöntem veya modelin yazma becerisine etkisi (%7.69), duyuşsal özelliklerle dil becerisi ilişkisi (%7.69), yaklaşım, yöntem veya modelin dinleme becerisine etkisi (%6.41), edebi türün dil eğitimine etkisi (%6.41), yaklaşım, yöntem veya modelin konuşma becerisine etkisi (%5.12), bilgisayar destekli eğitimin ana dili eğitimine etkisi (%5.12) ve yapılandırılmış eğitim ortamının dil becerilerine etkisi (%5.12) konularının takip ettiği görülmektedir. Tabloda birer kez ele alınan konuların olduğu da görülmektedir.

Tezlerin Yöntemsel Özellikler (Araştırma Deseni, Veri Toplama Araçları, Veri Analiz Yöntemleri, Örneklem Seçim Yöntemi, Örneklem Büyüklüğü) Bakımından Dağılımı

Tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılım oranları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Tezlerin Desenlere Göre Dağılımları

Araştırma Deseni	f	%	Toplam	
			f	%
Deneysel	Ön test son-test kontrol gruplu desen	24	30.76	
	Ön test son-test kontrol gruplu desen yarı deneysel desen	22	28.20	49
	Tek gruplu ön test son test	3	3.84	
Tarama	İlişkisel	16	20.51	29
	Betimsel	13	16.66	

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerinde deneysel desenlerin ve tarama desenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin % 62.81'i deneysel desenler, %37.17'si ise tarama desenleri kullanılarak hazırlanmıştır. Tezler hazırlanırken daha çok deneysel çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Deneysel desenler içerisinde

ön test-son test kontrol gruplu desenlerin oranı %30.76'dır ve diğer desenlere nazaran daha fazla kullanılmıştır. Tarama çalışmalarında ise ilişkisel taramaların betimsel taramalara nazaran daha çok olduğu görülmektedir.

Tezlerde kullanılan örneklem seçim yöntemlerine dair elde edilen bilgiler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Tezlerin Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	f	%
Basit Seçkisiz Örneklem	9	11.53
Tabakalı Örnekleme	8	10.25
Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	3	3.84
Küme Örnekleme	2	2.56
Uygun Örnekleme	3	3.84
Amaçlı Örnekleme	5	6.41
Evrenin Tamamı	2	2.56
Belirtilmeyenler	46	58.97

Tablo 4'e göre hazırlanan tezlerin %58.97'sinde örneklem seçim yöntemine yer verilmediği görülmektedir. Bu tür çalışmalarda tezin yürütüldüğü grup hakkında ayrıntılı bilgi verme yoluna gidildiği görülmüştür. Tezlerde örneklem seçim yöntemlerinden en çok basit seçkisiz örneklem (%11.53) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. En az kullanılan örneklem seçim yöntemi küme örneklem (%2.56) yöntemidir. Evrenin tamamına ulaşılan tezlerin oranı ise %2.56'dır.

Tezlerdeki örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne dair elde edilen bulgular tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü	f	%
0-20	2	2.56
21-40	10	12.82
41-60	16	20.51
61-80	13	16.66
81-100	6	7.69
101-150	6	7.69
151-200	5	6.41
201-300	3	3.84
301-600	13	16.66
601-1000	2	2.56
1001 ve üzeri	2	2.56

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışmanın 41-60 kişiden oluşan örneklem/çalışma grupları (%20.51) üzerinde yapıldığı görülmektedir. Tezlerde 0-20 kişiden oluşan örneklem (%2.56), 601-1000 kişiden oluşan örneklem (%2.56) ile 1001 kişi ve üstünden oluşan örneklem (%2.56) daha az tercih edilmiştir.

Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına dair bulgular tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Anket	11	14.10

Türkçe Eğitimi Alanında Nicel Araştırma Yöntemleri Kullanılarak Yapılan Doktora Tezlerindeki Eğilimler

Ölçek	53	67.94
Başarı Testi	27	34.61
Kişilik/Algı/Tutum/İlgi/Yetenek Testleri	17	21.79
Bilgi Formu	24	30.76
Envanter	4	5.12

Tablo 6'ya bakıldığında incelenen doktora tezlerinde veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek (% 64.94), başarı testi (% 34.61) ve bilgi formu (% 30.76) kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bir diğer veri toplama aracı envanterlerin ise %5.12 oranla en az kullanılan araç olduğu görülmektedir.

İncelenen tezlerin kullanılan veri analizi yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	f	%
Betimsel		
Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Mod, Ortanca, Çarpıklık, Basıklık	40	51.28
Kestirisel		
Parametrik Testler (Anova, T Testi, Pearson Korelasyon, Regresyon, Manova, Ancova)	66	84.61
Nonparametrik Testler (Ki-Kare, Wilcoxon, Mann-Whitney U, Spearman Korelasyon, Friedman, Kruskal Wallis)	27	34.61

Tablo 7 incelendiğinde tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin betimsel ve kestirisel analizler olarak sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Tablodan tezlerde kestirisel analizlerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Tabloya göre tezlerin %84.61'inde parametrik testler, %34.61'inde nonparametrik testler kullanılmıştır. 40 tezde ise yani tezlerin %51.28'inde betimsel analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı tezlerin olduğu da çalışma sırasında tespit edilmiştir.

Tezlerin Seçilen Hedef Kitle Bakımından Dağılımı

Tablo 8'de incelenen tezlerin yöneldiği hedef kitleye göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8.

Tezlerin Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı

Hedef Kitle	f	%
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler	7	8.97
Ortaokul Öğrencileri	51	65.38
Yurt Dışındaki Türk Öğrenciler	3	3.84
Balkan Coğrafyasında Yaşayan Türk Gençleri	1	1.28
Öğretmen Adayları	8	10.25
Öğretmenler	2	2.56
Orta Öğretim Öğrencileri	1	1.28
İlkokul Öğrencileri	2	2.56
Türk Soylu Öğrenciler	3	3.84

Tablo 8 gözden geçirildiğinde tezlerin %65.38'inin ortaokul öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Bu oran 51 öğrenciye denk gelmekte ve en çok ortaokul öğrencileriyle çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Sonrasında ise öğretmen adayları (%10.25) ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle (%8.97) tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Hedef kitle olarak en az orta öğretim öğrencileri ve Balkan coğrafyasında yaşayan Türk gençlerinin seçildiği tablodan anlaşılmaktadır.

Tezlerdeki Hedef Kitlenin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Tablo 9'da tezlerdeki hedef kitlenin örneklem/çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımı gösterilmiştir. Tabloda frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 9.

Hedef Kitlenin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Hedef Kitle	Örneklem / Çalışma Grubu Büyüklüğü										
	0-20	21-40	41-60	61-80	81-100	101-150	151-200	201-300	301-600	601-1000	1001 ve üstü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler		3		1		1	1		1		
Ortaokul Öğrencileri	1	6	14	7	5	3	3	1	8	2	1
Yurt Dışındaki Türk Öğrenciler			1			1	1				
Balkan Coğrafyasında Yaşayan Türk Gençleri									1		
Öğretmen Adayları			1	5	1			1			
Öğretmenler		1							1		
Orta Öğretim Öğrencileri									1		
İlkokul Öğrencileri	1								1		
Türk Soylu Öğrenciler						1		1			1

Tablo 9 incelendiğinde ortaokul öğrencileri üzerinde her örneklem/çalışma grubu büyüklüğünde tez hazırlandığı görülmektedir. 1001 kişi ve üstündeki örneklem/çalışma grupları en büyük gruplardır. Bu gruplarda Türk soylu öğrencilerle ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalardan birer tane yer aldığı görülmektedir. En küçük örneklem/çalışma grubunu oluşturan 0-20 kişilik gruplarla yapılan çalışmalara bakıldığında ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerine yapılan çalışmalardan birer tane bulunduğu görülür. Ortaokul öğrencileri en çok üzerinde tez çalışması yapılan hedef kitledir. Tezlerde en çok 41-60 kişiden oluşan örneklem/çalışma grupları tercih edilmiştir ve bunların 14 tanesi ortaokul öğrencilerini hedef kitle olarak almıştır. Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan tezlerde daha büyük örneklem/çalışma gruplarıyla çalışıldığı görülmektedir.

Tezlerde Kullanılan Desenlerin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Tablo 10'da tezlerde kullanılan desenlerin örneklem/çalışma gruplarının büyüklüğüne göre dağılımı sunulmuştur. Tabloda frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Desenlerin Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Desen	Örneklem / Çalışma Grubu Büyüklüğü										
	0-20	21-40	41-60	61-80	81-100	101-150	151-200	201-300	301-600	601-1000	1001 ve üstü
Deneysel	2	8	16	12	5	3	3				
Tarama		2		1	1	3	2	3	13	2	2

Tablo 10'a bakıldığında tarama deseni kullanılarak hazırlanan tezlerde deneysel desenlerle hazırlanan tezlere nazaran daha büyük gruplarla çalışıldığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarda örneklem/çalışma gruplarının en büyüğü 151 ile 200 kişiden oluşan gruplardan oluşmaktadır. Tarama çalışmalarında ise 1001 kişi ve üstündeki sayılardan oluşan gruplarla çalışıldığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarda en küçük örneklem/çalışma grubu olan 20'den az kişiden oluşan gruplarla çalışma yapıldığı görülürken bu büyüklükteki gruplarla tarama çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir. Deneysel desenlerin kullanıldığı tezlerde en çok 41 ile 60 kişiden oluşan örneklem/çalışma grupları tercih edilmiştir. Tarama desenleri kullanılan tezlerde ise 301 ile 600 kişiden oluşan gruplar daha çok tercih edilmiştir.

Tezlerde Kullanılan Desenlerin Hedef Kitleye Göre Dağılımı

Tablo 11'de tezlerde kullanılan nicel araştırma desenlerinin çalışma yapılan hedef kitlelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 11.

Desenlerin Hedef Kitleye Göre Dağılımı

Hedef Kitle	Desenler			
	Deneysel		Tarama	
	f	%	f	%
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler	3	3.84	4	5.12
Ortaokul Öğrencileri	37	47.43	14	17.94
Yurt Dışındaki Türk Öğrenciler	1	1.28	2	2.56
Balkan Coğrafyasında Yaşayan Türk Gençleri	-	-	1	1.28
Öğretmen Adayları	7	8.97	1	1.28
Öğretmenler	-	-	2	2.56
Orta Öğretim Öğrencileri	-	-	1	1.28

İlkokul Öğrencileri	1	1.28	1	1.28
Türk Soylu Öğrenciler	-	-	3	3.84

Tablo 11 incelendiğinde deneysel çalışmaların ortaokul öğrencileri üzerinde daha çok yapıldığı görülmektedir. Tüm tezler içerisinde ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmaların oranı %47.43'tür. Ortaokul öğrencileriyle hazırlanan tarama çalışmalarının incelenen tezler içerisindeki oranı ise %17.94'tür ve tarama çalışmaları içindeki en büyük orandır. Tabloya bakıldığında öğretmen adayları üzerinde toplam 8 nicel çalışma yapılmıştır. Bu tezlerin 7'si (%8.97) deneysel modellerle, sadece 1'i (%1.28) tarama modelleriyle gerçekleştirilmiştir. Balkan coğrafyasında yaşayan Türkler, öğretmenler, orta öğretim öğrencileri ve Türk soylu öğrenciler üzerine deneysel çalışma yapılmadığı tablodan anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Doktora tezlerinde araştırmacıdan alana nitelikli ve özgün katkılarda bulunması beklenir. Doktora tezlerinin incelendiği çalışmalar alandaki gelişimin görülmesi bakımından önem arz eder. Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında 2010-2020 yılları arasında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler incelenmiştir. Bu kapsamda belirtilen yıllar arasında toplam 323 doktora tezine ulaşılmış, bu tezlerin 78'inin sadece nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlandığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmayla Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak en fazla 2011, en az 2020 yılında doktora tezi hazırlandığı anlaşılmaktadır. Nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin toplam sayısı nitel ve karma yöntemlerle hazırlanan tezlere göre daha azdır. Çalışma sonucunda nitel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan tezlerin sayıca daha çok olduğu görülmüştür. Son yıllarda karma yöntemlerle hazırlanan tezlerin sayısında artış olduğu da tespit edilmiştir. Boyacı ve Demirkol'un (2018) yaptığı çalışmada nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin daha düşük oranda olduğu, nitel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin daha büyük bir oranda olduğu belirtilmiştir. Araştırmacıların ulaştığı sonuçlar bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Tezlerde incelenen konulara bakıldığında 31 farklı konuda çalışma yapıldığı görülmüştür. Konu olarak bir yaklaşım, yöntem veya modelin okuma becerisine olan etkisinin incelendiği tezlerin sayısının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dinleme becerisi üzerine hazırlanan tezlerin sayısına bakıldığında bu becerinin ihmal edildiği söylenebilir. Genel olarak tezlerin konularına bakıldığında araştırmacıların seçilen bir yaklaşım, yöntem veya modelin dil eğitimindeki etkisini araştırdıkları anlaşılmaktadır. Yapılan tezlerde dil becerilerine eğilimlerin fazla olduğu görülmektedir. Bu durum Yağmur Şahin vd. (2013) ve Özçakmak'ın (2017) çalışmasındaki bulgulara paralellik göstermektedir.

Araştırma desenlerine göre tezlerin dağılımına bakıldığında deneysel desenlerin ve tarama desenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Deneysel desenlerin tarama desenlerine göre daha büyük bir orana sahip olduğu çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desen 24, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen 22, tek gruplu ön test-son test deneysel desen ise 3 tezde kullanılmıştır ve toplam 49 tez deneysel desenle hazırlanmış olup bu sayı oran olarak tezlerin %62.81'ine tekabül etmektedir. Tarama desenleri içerisinde ise daha çok ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu bulgular Varışoğlu, Şahin ve Göktaş'ın (2013) çalışmalarında ulaştıkları bulgulara benzerlik göstermektedir.

Tek grup ön test-son test modeli zayıf deneysel desen olarak bilinir. Bu desen deneysel çalışmalarda olması gereken kimi özellikleri taşımaz. Bu sebeple iç geçerlilik şartlarını tam olarak yerine getirememektedir ve uygulamada kullanılması çok tavsiye edilmez (Özmen, 2014). Bu yönüyle doktora tezlerinde zayıf deneysel desenlerin kullanılması eleştirilebilir.

Veri toplama araçları olarak en çok ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Ölçeklerden sonra başarı testleri ve bilgi formları gelmektedir. En düşük sayıda envanterlerin kullanıldığı görülmektedir. Eyüp (2020) yaptığı çalışmada veri toplama araçları bakımından benzer sonuçlara ulaşılmış, ölçeklerin tezlerde daha çok kullanıldığını ifade etmiştir.

Yapılan çalışmayla Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerde daha çok kestirisel istatistiklerin diğer adıyla anlam çıkartıcı istatistiklerin yapıldığı görülmüştür. Anlam çıkartıcı istatistiklerde amaç, örneklem özelliklerinden yola çıkarak evren karakterini tanımak, evrenin özelliklerini kestirebilmektir. Bunun yanında örneklemde bulunan değişkenler arası ilişkiye bağlı olarak evrendeki ilişki üzerine kestirim yapmak da amaçlanır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Eyüp (2020) yaptığı çalışmada incelediği tezlerde kestirisel analizlerin betimsel analizlere göre daha çok kullanıldığını tespit etmiş ve bu çalışma bulgularıyla uyumlu bir sonuç ortaya konulduğu görülmüştür. Ancak Yağmur Şahin vd.'nin (2013) yaptığı çalışmaya göre daha fazla betimsel analizlerin yapıldığı görülmektedir.

Veri analizi yapılırken parametrik veri setleriyle daha fazla çalışıldığı, kestirisel analizler içinde parametrik testlerin daha fazla kullanıldığı anlaşılmıştır. Bir çalışmada parametrik istatistikler kullanılıyorsa araştırmacının dağılımın normal olduğuna dair yeterli kanıtı sahip olması gerekir. Ayrıca gruplar arası karşılaştırma yapılacaksa örneklemelerin ait olduğu evrendeki varyansları eşit olmalıdır (Büyüköztürk vd., 2020).

Doktora tezlerinde kullanılan örneklem seçim yöntemleri ele alındığında basit seçkisiz örneklem diğer örneklem seçim yöntemlerine göre daha çok kullanıldığı görülmüştür. İkinci sırada ise tabakalı örnekleme yönteminin geldiği tespit edilmiştir. Küme örnekleme yöntemi ise en az kullanılandır. Evrenin tamamına ulaşıldığını ifade eden tezler de bulunmaktadır. Bulgularda dikkat çeken nokta doktora tezlerinin %58.97'sinde örneklem seçim yönteminin belirtilmemişidir. Bu durum örneklem oluşturma sürecinin şeffaflığı noktasında eleştirilere sebep olabilir. Eyüp'ün (2020) yaptığı çalışmada incelediği tezlerden örneklem seçim yöntemlerine dair elde ettiği bulguların bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

Tezlerdeki örneklem/çalışma grubu büyüklüklerine bakıldığında 41 ila 60 kişiden oluşan örneklem gruplarının daha çok tercih edildiği görülmektedir. 20'den az kişiden oluşan gruplar, 601 ila 1000 kişiden oluşan gruplar ve 1001'den fazla kişiden oluşan gruplar üzerinde ikişer tane çalışma yapılmıştır. Bu büyüklüklerdeki örneklem/çalışma grupları daha az tercih edilmiştir. Örneklem/çalışma grupları büyüdükçe tarama desenlerinin kullanımı da artmıştır Örneklem/çalışma grupları küçüldükçe deneysel çalışmaların daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Genel olarak bir yorum yapıldığında tezlerin tam olarak yarısı 21 ila 80 kişi aralığında olan gruplar üzerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Varışoğlu vd.'nin (2013) çalışmasında Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalarda 31-100 kişi arasında değişen örneklem grupları ve 101-300 kişi arasında değişen örneklem gruplarının daha fazla yer aldığı belirtilmiştir. Çalışmada 1000'den fazla kişiden oluşan örneklem gruplarının en az tercih edildiği ifade edilmiştir.

Hedef kitleler bakımından tezler incelendiğinde ortaokul öğrencileri üzerine daha fazla çalışma yapıldığı görülmüştür. Tezlerin yarısından fazlası ortaokul öğrencileri üzerine hazırlanmıştır. İkinci sırada öğretmen adayları üzerine hazırlanan tezler gelmektedir. Devamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerine yapılan tezler gelmektedir. Özçakmak'ın (2017) yaptığı çalışma incelendiğinde lisansüstü tezlerdeki hedef kitleler üzerine yaptığı tespitlerin bu çalışma bulgularıyla paralellikler gösterdiği görülmüştür.

Tezlerde farklı büyüklüklerde örneklem/çalışma gruplarıyla çalışılmıştır. Ortaokul öğrencileri ve Türk soylu öğrenciler üzerine yapılan tezlerde en büyük örneklem/çalışma grupları tercih edilmiş ve bu tezlerde tarama deseni kullanılmıştır. En küçük örneklem/çalışma grubuyla (20'den az kişi) yapılan tezler ise ortaokul ve ilkokul öğrencileriyle yapılmıştır ve deneysel desenle modellenmiştir. 41-60 kişiden oluşan gruplarla yapılan tezlerin sayısı 16'dır ve tezlerde en çok tercih edilen örneklem/çalışma grubu büyüklüğü bu aralıktır. Bu örneklem büyüklüğünde ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların sayısı 14'tür.

Desenlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı incelendiğinde tarama desenleriyle hazırlanan tezlerde deneysel desenlerle hazırlanan tezlere göre daha büyük örneklem/çalışma gruplarıyla süreç yürütülmüştür. Tarama çalışmaları ile büyük kitlelerin özelliklerini betimlemek amaçlanır. Diğer araştırmalara nazaran daha büyük örneklemle çalışmalar yapılır (Büyüköztürk vd.,2016). Deneysel desenlere bakıldığında ise daha küçük örneklem/çalışma gruplarına eğilimin olduğu görülmektedir. 20'den az kişiden oluşan gruplarla yapılan tezlerde deneysel desenlerin,

1001'den fazla kişiden oluşan gruplarla yapılan tezlerde ise tarama desenlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Desenlerin hedef kitlelere göre dağılımı incelendiğinde ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerine yapılan tezlerde daha çok deneysel desenler kullanılmıştır. Türk soylu öğrenciler, öğretmenler, orta öğretim öğrencileri üzerine yapılan tezlerin tamamı tarama deseniyle modellenmiştir. Eyüp (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan tezlerde deneysel çalışmaların yapılmadığını ifade etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle 3 tez deneysel deseniyle, 4 tez tarama deseniyle hazırlanmıştır ve daha dengeli bir dağılım görülmektedir.

Sonuç olarak Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezleri incelendiğinde nicel araştırma yöntemleriyle hazırlanan doktora tezlerinin sayısı diğer yöntemlerle hazırlanan doktora tezlerinin sayısından azdır. Son yıllarda karma yöntemlere olan eğilim artmıştır. Doktora tezlerinde dil becerileri merkezli konular ve uygulanan yöntemin etkisi üzerine çalışmalar yoğunluktadır. Deneysel desenlerle üretilen tezlerin oranı daha yüksektir. Örneklem seçim yöntemlerinin tezlerin yarısından fazlasında belirtilmemiş olması dikkat çekicidir. Örneklem/çalışma grubu büyüklüğü bakımından en çok 41 ila 60 kişiden oluşan gruplar tercih edilmiştir. Tezlerde en büyük örneklem/çalışma grupları ortaokul öğrencilerinden ve Türk soylu öğrencilerden oluşmaktadır. Bu gruplar 1001 kişiden büyük örneklem gruplarıdır. Ölçekler en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Tezlerde en çok parametrik testlerle veri analizi yapılmıştır. Yapılan tezlerin yarısından fazlası ortaokul öğrencileri üzerine gerçekleştirilmiş olup bunların büyük çoğunluğu deneysel desenlerle yürütülmüştür.

Lisansüstü tezleri kullanılan yöntemler çerçevesinde sınırlandırarak farklı incelemeler yapmak mümkündür. Nitel ve karma araştırma yöntemleri çerçevesinde lisansüstü tezler incelenebilir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri temel alındığı için meta-analiz çalışmaları yapacak araştırmacılara ipucu verebileceği düşünülmektedir.

Araştırma deseni olarak sadece iki desen kullanılmış olması farklı desenlerin de kullanılarak doktora tezlerinin hazırlanması gerektiğini akla getirmektedir. Tezlerde örneklem belirleme süreçlerinde daha dikkatli davranılması faydalı olabilir. Tezlerde örneklem seçim yöntemlerinin belirtilmemesi, örneklem oluşturma süreçlerinin yetersiz ve eksik olarak ifade edilmesi tezlere eleştirel gözle bakılmasına neden olmaktadır.

Çalışmada hedef kitleler bakımından tezler incelendiğinde ortaokul öğrencileri üzerine yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Belirtilen diğer hedef kitleler üzerine çalışmalar artırılabilir. Alandaki öğretim elemanları, öğrenci velileri gibi hedef kitleler üzerinde de tez çalışmaları yapılabilir.

Bir yöntemin etkisi veya değişkenler arasındaki ilişkilerin çalışıldığı tez çalışmaları çoğunluktadır. Konu seçiminde daha farklı yönelimler olabilir. Doktora tezlerinde disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir. Bir probleme dönük uygulamalı çözüm önerilerine, tasarım geliştirme araştırmalarına ve çağın gerektirdiği yeniliklere dönük çalışmalara yönelmek doktora tezlerinin üretim mantığına uygun bir yaklaşım olabilir.

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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma yazarın kendisi tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Yapılan bu çalışmada dolaylı veya dolaysız herhangi bir çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: Betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 128-140.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 3- 19) . Ankara: Pegem Akademi.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*,12(2),117-140.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 536-558.
- Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*,8(2),60-87.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*,13,63-86.
- Kan, M. K. (2014). *Sözbilimsel Yapı Temelli Bir Metindilbilim Çözümlemesi: Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Sözbilimsel Yapı Özellikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöl,E.(2018). *Akademik Yazma Açısından Lisansüstü Tezler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 3- 19). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N.H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1(3)*, 174-186.
- Şahin, A., Çiftçi, B. ve Başbayrak, M. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*,5(2).
- Temizkan, M. ve Erdevir, M. (2020). Yazılı anlatımla ilgili yüksek lisans tezlerinde kullanılan değişkenler üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1218-1244.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.

- Turan, L., Sevim, O. ve Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 29-44.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varişoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In doctoral dissertations, the researcher is expected to make original studies in the field. Original contributions should be made to science with the work done. Academic life develops on the basis of doctoral dissertations. For the researcher, the branch begins with the doctoral thesis. In this respect, doctoral thesis is seen as the most important step in academic life. Academic studies are constantly carried out in the field of Turkish education and the studies are increasing in terms of quantity. Analysis studies to be conducted in the field of Turkish education will ensure that the deficiencies in the field are clearly seen. Such studies will guide researchers in the field. With this study, it was aimed to determine the trends by examining the doctoral dissertations prepared using quantitative research methods in the field of Turkish education between 2010 and 2020 in terms of various characteristics.

Method

The survey model was used in this study. With the scanning model, it is aimed to describe a past or current situation as it is. The object, individual or event that is the subject of the study is tried to be defined as it exists in its own conditions. The screening researcher can interpret the data obtained by applying to various records such as written documents, statistics, images and sound recordings, pictures by integrating them into a system (Karasar, 2020).

Result and Discussion

In this study, the trends in doctoral dissertations in the field of Turkish education between 2010-2020 using quantitative research methods were examined. In this context, a total of 323 doctoral dissertations were reached between the years specified, and it was determined that 78 of these theses were prepared using only quantitative research methods.

When the topics of the theses are examined in general, it is seen that the researchers investigate the effect of a chosen method on language education. Considering the number of theses prepared on the listening skill, it can be said that this skill has been neglected. It is seen that the tendencies towards language skills are high in the theses. This situation is parallel to the findings in the study of Yağmur Şahin et al. (2013) and Özçakmak (2017).

Considering the distribution of theses according to research designs, it is seen that experimental designs and scanning designs are used. As a result of the study, it was determined that experimental designs have a higher rate than scanning designs. These findings are similar to the findings of Varişoğlu, Şahin, and Göktaş (2013).

When analyzing data, it is understood that more work is done with parametric data sets. In order to use parametric statistics in theses, the researcher must have sufficient evidence that the distribution is normal. If comparisons are to be made between groups, the variances of the samples in the population they belong to should be equal (Büyüköztürk et al., 2020).

It has been observed that scales are mostly used as data collection tools. Achievement tests and information forms comes after. It is seen that the lowest number of inventories are used. Eyüp (2020) reached similar results in terms of data collection tools in his study and stated that scales were used more in theses.

When the theses were examined in terms of target audiences, it was seen that more studies were conducted on secondary school students. More than half of the theses are prepared on secondary school students. Theses on teacher candidates come second. When Özçakmak's (2017) study was examined, it was seen that the determinations made on the target audiences in the postgraduate theses showed parallels with the findings of this study.

As a result, the rate of doctoral theses prepared by quantitative research methods is lower than the rates of doctoral dissertations prepared by other methods. The trend towards mixed methods has increased in recent years. In doctoral dissertations, studies on language skills-centered issues and the effect of the method are concentrated. The rate of theses produced with experimental designs is higher. It is noteworthy that sample selection methods are not specified in more than half of the theses. The largest sample / study groups in the theses consist of middle school students and students of Turkish origin. These groups are sample groups of more than 1001 people. Scales are the most used data collection tool. In theses, mostly data analysis has been done with parametric tests. More than half of the theses were conducted on secondary school students, and most of them were conducted with experimental designs.

Ek

Tez Sınıflama Formu

1- Tez Adı:

2- Yayın Yılı:

3- Tez Konusu:

- 1- Yaklaşım, yöntem veya modelin okuma becerisine etkisi ()
- 2- Yaklaşım, yöntem veya modelin yazma becerisine etkisi ()
- 3- Yaklaşım, yöntem veya modelin dinleme becerisine etkisi ()
- 4- Yaklaşım, yöntem veya modelin konuşma becerisine etkisi ()
- 5- Yaklaşım, yöntem veya modelin dil becerilerine etkisi ()
- 6- Duyuşsal özelliklerle dil becerisi ilişkisi ()
- 7- Dil bilgisi öğretiminde yaklaşım, yöntem veya modelin etkisi ()
- 8- Bilgisayar destekli eğitimin ana dili eğitimine etkisi ()
- 9- Yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin başarıya etkisi ()
- 10- Yurt dışındaki Türk çocuklarında dil becerileri ()
- 11- Öğretim programının dil eğitimindeki etkisi ()
- 12- Eğitsel oyunların dil becerilerinin gelişimine etkisi ()
- 13- Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ()
- 14- Okuma becerisi ve diğer disiplinlerdeki başarı ilişkisi ()
- 15- İşitme engellilerde dil eğitimi ()
- 16- Yaklaşım, yöntem veya modelin duyuşsal özelliklere ve başarıya etkisi ()
- 17- Yabancılara Türkçe öğretiminde duyuşsal özelliklerle dil becerisi ilişkisi ()
- 18- Yazma etkinliklerine yönelik algılar ()
- 19- Yapılandırılmış eğitim ortamının dil becerilerine etkisi ()
- 20- Türk soylu öğrencilerde Türkçe eğitimi ve duyuşsal özellikler ()
- 21- Edebi türün dil eğitimine etkisi ()
- 22- Yurt dışındaki Türklere dil farkındalığı ()
- 23- Yaklaşım, yöntem veya modelin kelime öğrenimine etkisi ()
- 24- Bibliyoterapinin duyuşsal ve bilişsel özelliklere etkisi ()
- 25- Yazma becerisi değerlendirmesi ()
- 26- Kelime bilgisi dil becerisi ilişkisi ()
- 27- Yabancılara Türkçe öğretiminde ek öğretiminin dil gelişimine etkisi ()
- 28- Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme metinlerinin anlaşılabilirliği ()

- 29- İki dillilik temelinde incelemeler ()
 30- Dil becerileri arasındaki ilişki ()
 31- Yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğretim sürecinin değerlendirilmesi ()

4- Araştırma Deseni

- 1- Tarama Araştırmaları
 a- İlişkisel () b- Betimsel ()
 2- Deneysel Araştırma
 a- Ön test-son test kontrol gruplu desen b- Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ()
 c- Tek gruplu ön test-son test ()
 3- Tek Denekli Araştırma ()
 4- Korelasyonel Araştırma ()
 5- Nedensel Karşılaştırma ()
 6- Meta-Analiz ()

5- Örneklem Seçim Yöntemi

- 1- Basit seçkisiz örneklem () 5- Uygun örnekleme ()
 2- Tabakalı örnekleme () 6- Amaçlı örnekleme ()
 3- Kolay ulaşılabilir örnekleme () 7- Evrenin Tamamı ()
 4- Küme Örnekleme () 8- Belirtilmeyen ()

6- Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü

- 1) 0-20 () 5) 81-100 () 9) 301-600 ()
 2) 21-40 () 6) 101-150 () 10) 601- 1000 ()
 3) 41-60 () 7) 151-200 () 11) 1001 ve üzeri ()
 4) 61-80 () 8) 201-300 ()

7- Veri Toplama Araçları

- 1-Anket ()
 2- Ölçek ()
 3- Başarı Testi ()
 4- Kişilik/Algı/Tutum/İlgi/Yetenek Testleri ()
 5- Bilgi Formu ()
 6- Envanter ()

8- Veri Analiz Yöntemi

- 1- Betimsel İstatistikler (Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, mod, ortanca, çarpıklık katsayısı) ()
 2- Kestirisel İstatistikler
 a- Parametrik Testler (Anova, t testi, pearson korelasyon, regresyon, manova, ancova) ()
 b- Nonparametrik Testler (Kı-kare, mann-whitney u, spearman korelasyon, friedman, kruskal wallis) ()

9- Hedef Kitle

- 1- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler () 6- Öğretmenler ()
 2- Ortaokul öğrencileri () 7- Orta öğretim öğrencileri ()
 3- Yurt dışındaki Türk öğrenciler () 8- İlkokul öğrencileri ()
 4- Balkan coğrafyasında yaşayan Türk gençleri () 9- Türk soylu öğrenciler ()
 5- Öğretmen adayları ()



Türkiye’de Yayımlanmış Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Kültürel Bir Analiz

*Hakan DEDEOĞLU**
*Nuri Barış İNCE***
*Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ****

Öz

Çocuk edebiyatı ve kültür ilişkisi uluslararası literatürde geniş bir yelpazede ele alınmasına karşın ülkemizdeki akademik çalışmaların ve çocuk kitapları yayıncılığının oldukça sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de yayımlanmış resimli çocuk kitapları seçkisinin Türk kültürünü yansıtma düzeyini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada yazarlar tarafından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulan 15 kitaplık bir resimli çocuk kitabı seçkisi değerlendirmeye alınmıştır. Bu amaçla, seçilen kitaplardaki olayların geçtiği yerler (topoğrafya, iklim, doğal kaynak, konut/işyeri); kitaplardaki karakterler (toplumsal ilişkiler, ekonomik ve politik temsiller) ve seçilen kitaplardaki ele alınan temalar (toplumsal ilişkiler, ekonomik ve politik temsiller) Türk kültürünü yansıtma düzeyi açısından incelenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde kültürel temsillerin kıyafet, yemek, konut/işyeri tasvirleri ve geleneksel cinsiyet rolleri gibi yüzeysel kültürel sembollerle ağırlıklı olarak ilişkilendirildiği görülmektedir.

Ahahtar Kelimeler: Kültürel semboller, Türk kültürü, resimli çocuk kitapları

A Cultural Analysis on Turkey published in Illustrated Children's Books

Abstract

Although the relationship between children's literature and culture is widely studied in international literature, it is seen that academic studies and publishing children's books about this topic is limited in Turkey. In this study, it is aimed to examine the level of reflection of Turkish culture in the selected children's picture books, published in Turkey and chosen according to the purpose of study. Selection of 15 books chosen by using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was evaluated. The events took place (topography, climate, natural resource, residence/workplace); characters (social relations, economic and political representations) and the themes discussed (social relations, economic and political representations) in the books were examined in terms of the level of reflection of Turkish culture. When the findings are evaluated in general, it is seen that cultural representations are predominantly associated with superficial cultural symbols such as traditional gender roles.

Keywords: Cultural symbols, Turkish culture, children’s picture books

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, dede@hacettepe.edu.tr, ORCID 0000-0003-2436-7010

** Arş. Gör, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, nbaris.ince@hacettepe.edu.tr, ORCID 0000-0003-4771-9170

*** Doktorant, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, aysenurulusoy@hacettepe.edu.tr, ORCID 0000-0002-6190-0083

Giriş

Çocuk Edebiyatı ve Kültür

Değerler, normlar, semboller ve bilgi ve inançlar gibi farklı kavramları içeren kültür kavramı, her zaman dinamik ve karmaşık bir desen olarak tanımlanmakla beraber bütüncül olarak ele alınmalıdır. Çünkü insanların paylaştıkları önemli deneyimler, toplum içinde insan ilişkilerine ve kendilerine verdikleri değer, değer verdikleri ve gerçek olduklarına inandıkları şeylerin tamamı kültürün bir parçasıdır (Fox ve Short, 2003). Diğer bir ifade ile bir topluluğu millet yapan unsurların başında gelen kültür; nesilden nesile aktarılan, gelenek ve göreneklerden beslenen, bireye kimlik ve kişilik kazandırmanın yanında her şeyden önce bir topluma ait olma bilinci veren bir değerler sistemi, bir hayat ve düşünce tarzıdır (Kafesoğlu, 2003; Tural, 1988). Kültürümüz, dünyaya baktığımız ve günlük deneyimlerimizi yorumladığımız bir bakış açısı sunar. Kültür, gördüklerimizi ve anladıklarımızı, neyi atladığımızı ve yanlış yorumladığımızı bildirir. Dünyaya bakış açımızı oluşturan pek çok bileşen; etnik ve ırksal özdeşleşmemiz, geldiğimiz ülkenin bölgesi, yaşadığımız mahalle türü, sosyoekonomik geçmişimiz, cinsiyetimiz, konuştuğumuz dil(ler), engellerimiz, geçmiş deneyimlerimiz ve yaşam tarzımız kültürümüz üzerinde etkisi olan önemli bileşenlerdir (Hidalgo, 1993). Bu açıdan değerlendirildiğinde, kalıplaşmış anlatımlar (kalıp sözler, atasözleri ve deyimler), mecazlar, söz sanatları, türküler, şarkılar, ninniler ve bir topluma özgü danslar, halk oyunları, maniler, hitaplar, akrabalık isimleri, selamlaşma biçimleri, çeşitli ritüeller, yiyecek-içecek, kılık-kıyafet ve sporla ilgili kavramlar, gelenek ve görenekler, dinî, ahlâki ve sosyal değerler, çeşitli araçlarla ilgili adlandırmalar, el sanatları vb.leri kültür kavramı içerisinde değerlendirilen başlıca hususlardır (Gökdayı 2003, s.31-36).

Hidalgo (1993) somut, davranışsal ve sembolik düzeyler olmak üzere kültürün üç düzeyinden söz etmektedir. Kültürün en görülebilir ve elle tutulabilir boyutu somut düzeydir. Genellikle yüzeysel bir düzey olarak ele alınır. Kıyafetler, müzik, yemek ve oyunlar gibi boyutları içermektedir. Davranışsal düzey ise toplumsal rollerimiz, diller, ritüeller ve sözel olmayan iletişime yönelik yaklaşımlarla ilişkilidir. Davranışlarımız inançlarımızı, değerlerimizi yansıtır ve kültürün davranışsal düzeyi en yüksek düzey olan sembolik düzey ile karşılıklı güçlü bir bağlantı halindedir. Sembolik düzey değer sistemlerini, gelenekleri, dünya görüşünü ve dinsel olanları içerir. Benzer bir yaklaşımla Begler (1998) ise kültürü iki farklı açıdan değerlendirmekte, yüksek kültürü büyük "C" ile sunmakta ve bu kavram yemek, moda, bayram, folklor ve ünlü insanları içermektedir. Küçük "c" ile atıf yaptığı kültür ise "kültürün diğer boyutlarına ilişkin bir çerçeve sağlayan insanların değerleri ve inançlarıyla bir toplumun sosyal, ekonomik ve politik sistemidir" (s. 272). Büyük "C"nin kalbini ve ruhunu anlamak için küçük "c" ile başlanması gerektiğini ancak yüksek kültürü anlamının derinlemesine kültürel bilgi ve pozitif kültürel yetkinlikle mümkün olabileceğini öne sürmektedir. Begler'e (1998) göre kültür paylaşılan ve öğrenilen entegre bir inanç ve davranış sistemidir. Bu anlayış çerçevesinde;

- Kültür genetik miras olmaktan ziyade öğrenilebilen bir sistemdir.
- Kültür bir grubun üyeleri tarafından paylaşılabilir olmalıdır.
- Kültür statik değil, dinamik bir sistemdir.
- Kültür sistemik bir bütündür.

Hidalgo'nun (1993) somut düzeyi Begler'in (1998) büyük "C" düzeyine karşılık gelmektedir. Kıyafetler, müzik, yemekler ve festivaller kültürü "somut düzeyde" anlamak için yüzeysel sunulan bir boyuttur. Davranışsal düzey değerleri, dil yoluyla iletilenleri, toplumsal cinsiyet rollerini ve aile yapılarını yansıtmaktadır. Sembolik düzey ise değer sistemlerini, gelenekleri, dünya görüşlerini ve dinsel inançları içermektedir ve son iki düzey Begler'in (1998) küçük "c" düzeyine karşılık gelmektedir.

Kültüre ilişkin algıların oluşmasında yaşam boyunca edinilen deneyimler ve bu deneyimlerin yaşanılan toplum içerisinde paylaşılması önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların içinde yaşadıkları kültüre ilişkin algıları yetişkinlerle deneyimleri ve kitle iletişim araçlarıyla olan etkileşimleriyle şekillendiği gibi çocuk kitapları aracılığıyla da biçimlenmektedir. Kitaplar çocuklar için eğlendirici olmalarının yanı sıra kültürel normları ve değerleri iletmektedir. Kültürel olarak özgün metin ve görseller ile kültürü oluşturan bireylerin günlük yaşam içerisindeki doğru temsilleri çocukların kendi kültürlerini tanımalarına yardımcı olmaktadır (Roberts ve Holland, 2005). Çocuk kitapları çocuklara kendilerini gördükleri bir ayna ve başkalarını gördükleri bir pencere sağlamaktadır. Çocuk edebiyatının temel öğeleri arasında yer alan görsel bir uyarıcı olarak resimlendirmeler, görsel açıdan çok önemli bir

işleve sahip olmanın yanı sıra, okurun yeni anlamlandırmalar yapabilmesine ve metnin anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmaktadır (Sever, 2012, s.166). Çocuk edebiyatı eserleri çocukların kültürel normlara ve uygulamalara ilişkin sorunların sadece farkına varmalarını değil aynı zamanda deneyimledikleri sorunların çözümünde aktif bir özne olabileceklerini gösterebilmektedir (Braden ve Rodriguez, 2016).

Birer kültür aracı olarak ele alındığında çocuk kitapları yer aldıkları toplumun kültürel parçası haline gelmekte ve genç kuşaklar için bir kültürel aktarım aracı haline dönüşmektedir. Halk hikâyelerine ve masallarına dayanan resimli çocuk kitapları kültüre ilişkin değerleri, inançları, tutumları ve gelenekleri yansıtmak için inkâr edilemez bilgi kaynaklarıdır. Ancak bir kültürü anlamak için sadece halk edebiyatından yararlanmak yaşayan kültüre ilişkin çağdaş gerçekliklerden uzaklaşmaya ve kültürde yerleşik olan olumsuz kalıp yargıların güçlenerek devam etmesine yol açabilir. Bir kültürü sadece halk edebiyatı eserleriyle anlamaya çalışmak “çiçeklere sis içinden bakmak” gibidir (Cai, 1994). Doğru bilgileri iletme ve kültürün bütünlüğünü korumak için yazarlar ve illüstratörler o kültüre ilişkin ciddi araştırmalar yapmakla yükümlüdür. Bu olmadığında yanlış bilgiler kaçınılmaz olarak gülünç durumlara yol açabilir (Cai, 1994). Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının, çocukların kendilerine yönelik algılarına dikkate değer bir şekilde etki ettiğinden dolayı kitapların yayımlandığı kültürün içerisinden gelen insanlar tarafından değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Yoo-Lee, Fowler, Adkins, Kim ve Davis, 2014). Bu gerçeklik “kültürel özgünlük” kavramı ile ifade edilebilir. Kültürel özgünlük tanımlanması zor ve karmaşık bir kavramdır. Kültürel olarak özgün bir çocuk edebiyatı eseri, önyargı içeren kalıplaşmış düşüncelere sahip olmaması, kültürel değerlerin tutarlı bir şekilde var olması, metinlerde ve illüstrasyonlarda kültüre ait bilgilerin doğru olarak verilmesi yönünden değerlendirilebilir (Yoo-Lee ve vd., 2014).

Bir kültürün deneyimlerini çok boyutlu ve karmaşık bir şekilde sunabilecek tek bir resimli çocuk kitabı bulmak zordur. Bir kitabı değerlendirirken konu, tema, karakter, bakış açısı ve ana fikir gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Anlatıdaki hareketin planını yansıtan “konu” ile ilişkili bir kavram olan “tema” yazarın yazma amacını ortaya koyar. Edebiyat türlerinde en önemli kişi olarak ifade edilen “karakter/kahraman” ise metnin başından sonuna kadar geçirdiği değişim ve gelişim ile çocuk okurlara model olmaktadır. Bunların yanında olayların akışını belirleyen “kurgu” ve yazarın anlatıcı seçimini belirtmek için kullanılan “bakış açısı” da bu eserlerin değerlendirilmesinde önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek, 2018).

Çocuk edebiyatı ve kültür ilişkisinin uluslararası literatürde geniş bir yelpazede ele alınmasına karşın ülkemizdeki akademik çalışmaların ve çocuk kitapları yayıncılığının oldukça sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların daha çok atasözleri (Aytaç, 2016; Özbaşı, 2020), deyimler (Barutcu ve Açıık, 2018), eğitsel iletiler (Akçay, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Eskimen, 2015; Erdal, 2016; Karadağ, 2020; Kuşdemir ve Bulut, 2019), okuma kültürü (Öztürk, 2020) ve çocuk kitabı yazarları temelinde eser incelemeleri (Cesur, 2015; Gülgönül, 2014; Özaslan, 2012; Tekin, 2017) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Kültüre ilişkin etmenlere genellikle dil kavramı üzerinden yapılan çalışmalarda yer verilmektedir. Sınırlı çalışma alanı lisansüstü araştırmalarda da benzer bir sonuç ortaya koymaktadır. Balcı (2012) 1981-2010 yılları arasında çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü çalışmalarda en çok edebi tür incelemeleri, çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı yazarları, çocuk gazete ve dergileri, görsel unsurlar ve resimleme konularının tercih edildiğini ortaya koymaktadır. 2011-2018 yılları arasında çocuk edebiyatı konulu 278 lisansüstü tezi inceleyen Balta (2019) ise seçilen konuların ağırlıklı olarak eğiticilik, eğitsel ileti, değer aktarımı, çocuk edebiyatı ölçütleri ve çeviri inceleme olduğunu buna karşın dil ve üslup incelemesi, edebi inceleme, karşılaştırmalı eser incelemesi, kurgu incelemesi ve okunabilirlik ölçüt değerlendirmesi konularında daha az sayıda tez hazırlandığını ortaya koymaktadır. Balta (2019) bu sonucun çocuk edebiyatı incelemelerinde de öğretme kaygısının edebîlik kavramını oluşturan unsurları gölgelediğini öne sürmektedir. Benzer bir sorun, uluslararası literatürde geniş bir çalışma alanı bulmuş olan anadili edinimi, eğitimi ve öğretimi sürecinde çocuk edebiyatının önemi ve eserlerinin kullanımı konularında da oldukça sınırlı sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu alandaki çalışmalar daha çok halk edebiyatı ürünlerinin özellikleri ve dil edinimindeki rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çevirmen, 2004; Feyzioğlu, 2007; Karatay, 2007). Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuk edebiyatı ve kültür kavramının sınırlı

düzeyle ele alınmış olmasına karşın, çalışmalarda incelenen eserlerdeki kültürel etmenlerin görsellerde yer alma düzeyine ilişkin alan yazındaki çalışma sayısı daha da düşük düzeyde olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada Türkiye’de yayımlanmış ve çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş resimli çocuk kitapları seçkisinin Türk kültürünü yansıtırma düzeyini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye’de 2000 yılından sonra yayımlanmış çocuk kitapları seçkisinde Türk kültürü olayların geçtiği yer, ana karakterler, tema ve yazar/illüstrator bakış açılarından ne düzeyde yansıtılmaktadır?
2. Seçilen kitaplardaki olayların geçtiği yerlerde (topoğrafya, iklim, doğal kaynak, konut/işyeri) Türk kültürü ne düzeyde yansıtılmaktadır?
3. Seçilen kitaplardaki karakterler aracılığı ile (toplumsal ilişkiler, ekonomik ve politik temsiller) Türk kültürü ne düzeyde yansıtılmaktadır?
4. Seçilen kitaplardaki ele alınan temalarda (toplumsal ilişkiler, ekonomik ve politik temsiller) Türk kültürü ne düzeyde yansıtılmaktadır?

Yöntem

Örneklem / Araştırma grubu

Çalışma kapsamında resimli çocuk kitaplarındaki kültürel sembolleri ortaya koymak amacıyla her kitapta yer alan metin ve görseller içerik analizi yoluyla değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışma amacıyla yazarlar tarafından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulan 15 kitaplık bir resimli çocuk kitabı seçkisi değerlendirmeye alınmıştır (Ek.1). Seçkinin oluşturulmasında;

- Okuyucuların bulabileceği ve piyasadaki kitapların değerlendirilmesi amacıyla 2000 yılından sonra yayımlanmış olması,
- Çocuk edebiyatı zenginliğini yansıtmak farklı türlere ait örnekler içermesi,
- Hem görsel hem de metin incelemesine izin verecek yapıda olması için resimli çocuk kitapları arasında yer alması,
- Çocuk edebiyatı alanında birden fazla eser üretmiş ve gerek illüstrasyon gerekse metinsel özellikleri nedeniyle olumlu eleştiriler almış kitaplardan oluşması ve
- Kitaba ilişkin ilk izlenimin Türk kültürüne ait izler taşıması temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda oluşturulmuş olan seçkiye ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1.

Çocuk Kitapları Seçkisi

Kitabın Başlığı	Tür	Konu
Ağrı’dan Zelve’ye	Halk edebiyatı	Anadolu efsaneleri
Küçük Yaşar’ın Öyküsü Alucura Çayevi	Gerçekçi öykü	Aile dinamikleri, işçilik, sosyal sınıf
Aşık Veysel-Uzun İnce Bir Yol	Biyografi	Sanat, zorluklarla mücadele
Babaannem Kime Benziyor	Kurgusal	Aile olgusu
Berber Pire Tellal Deve	Halk edebiyatı	Yaşam dersi
Beyoğlu Macerası- Bilgi Avcıları Gizli Görevde	Kurgusal	Tarihi yer ve mekanlar
Bir Tanışma Öyküsü	Gerçekçi	Mahalle kültürü
Boğaz’ın Kedisi Titiz	Kurgusal	Hayvan sevgisi
Cemal Reşit Rey-Kuşu Kuşunun Şarkısı	Biyografi	Sanat
Çıtıptı Hanım	Halk edebiyatı	Aile olgusu
Eşek ve Berk	Gerçekçi	Hayvan sevgisi
Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi	Halk edebiyatı	Değerler, etik
Padişahın Ebrusu	Kurgusal	Sanat, kültürel element
Sümer Masalları	Halk edebiyatı	Yaşam dersi
Tanburi Cemil Bey-Cemil’in Gizli Konseri	Biyografi	Sanat

Türkiye’de Yayımlanmış Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Kültürel Bir Analiz

Listede yer alan kitaplar tür açısından ele alındığında 5 kitabın ortaya çıktıkları toplum ve kültüre ait “ortak miras” olarak kabul edilen (Tüfekçi, 2014, s.49) halk edebiyatı; 4 kitabın Lloyd Alexander’ın (1989) “ realizm gerçek gibi görünen bir hayaldir, fantastik ise hayal gibi görünen gerçektir” (s.125) olarak ifade ettiği kurgusal, 3 kitabın kişilerin hayat hikayelerinin bir kısmını veya tamamını konu alan biyografi ve 3 kitabın ise “olayların olabilirlik sınırları içinde ve okurda inandırıcılık oluşturulması suretiyle oluşturulan” (Tüfekçi, 2014, s.144) gerçekçi türde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Hall (2011) tarafından resimli kitaplarda kültürel içeriği belirlemeye yönelik geliştirilen ve içerik analizi için çerçeve sunan bir araç temele alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ödül almış resimli çocuk kitaplarında bulunan diğer kültürlere ait temsilleri inceleyen Hall (2011), 143 kitabı üç farklı düzeyde değerlendirmiştir. Birinci düzeyde resimli kitaplarda yayımlandığı ülkedeki kültürden farklı kültürlerin varlığını betimlemeyi ve ortaya koymayı amaçlamıştır. İkinci düzeyde ise betimlenen kültürel temsillerin coğrafi, toplumsal, ekonomik ve politik sistemler ile olan ilişkilerini sorgulamayı hedeflemiştir. Son düzeyde ise edebi bir değerlendirmeye yönelerek kitapların yer aldığı türler ve temalar üzerine yoğunlaşmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma ekibi tarafından taranan 1000’in üzerinde çocuk kitabı, yukarıda belirlenen ölçütler nedeniyle 15 kitaplık bir seçkiye dönüşmüştür. Seçkinin oluşturulması aşamasında çocuk edebiyatı alanında uzmanlık derecesi ve doktora düzeyi çalışmaları olan araştırma ekibi birbirinden bağımsız olarak kendi listelerini hazırlamıştır. Oluşturulan listeler diğer uzmanlar tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiş ve bir araya getirilen listelere son hali verilmiştir. Çalışma öncesi sayısal ve içerik olarak çok zengin bir kapsama ulaşma hedefi, kültürel ipuçları üzerine odaklanılmaya başlandığında yüzlerle ifade edilen listelerdeki kitap sayısının hızlı bir şekilde aşağıya doğru çekildiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın araştırma metodolojisi, veri toplama ve analiz aşamalarında kitapların ve resimlerin nitel içerik analizi ile değerlendirilmesini kapsamaktadır. Hsieh ve Shannon (2005) nitel içerik analizini, “verilerinin içeriğinin, tema veya örüntülerin kodlanması ve tanımlanmasına ilişkin sistematik sınıflandırma süreci ile öznel olarak yorumlanmasına yönelik bir araştırma yöntemi” şeklinde tanımlamaktadır (s. 1278). Short (1995) ise içerik analizini "derinlemesine bağlamsal analizler yapmayı sağlayan ve böylece çerçeve içindeki içeriğin güçlü bir keşfini sunan" (s. 21) bir yöntem olarak değerlendirmektedir.

Her bir araştırma sorusu için araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak kitapları değerlendirmişlerdir. Bireysel değerlendirme sonrası araştırmacılar bir araya gelerek oluşan farklı değerlendirme sonuçlarını tartışmışlardır. Bu süreç ortak olarak ulaşılan tek değerlendirme sonucuna kadar devam ettirilmiştir. Aynı sorunun farklı değerlendirme kriterleri altında puanlanmasında araştırmacıların değerlendirme puanlarının ortalaması alınarak düzeye ilişkin karar verilmiştir. Çalışmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Çalışmamız katılımcılardan veri toplanan (Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney ve görüşme teknikleri) bir çalışma olmayıp, doküman incelemesine (resimli çocuk kitapları) dayalı nitel bir yöntemle yürütülmüş olup etik kurul izni gerektirmemektedir.

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.

Bulgular

Bulgular araştırma soruları altında her bir soruya ilişkin verilen detaylı bir örnek ve seçkiye ilişkin genel değerlendirme yoluyla sunulmaktadır.

Türkiye’de 2000 Yılından Sonra Yayımlanmış Belirlenen Çocuk Kitapları Seçkisinin Türk Kültürünü Olayların Geçtiği Yer, Ana Karakterler, Tema Ve Yazar/İllüstratör Bakış Açılarında Ne Düzeyde Yansıtmaktadır?

Araştırmanın 1. sorusu olan kitabın içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtmama düzeyini belirleme amacıyla seçkide yer alan kitaplar dört farklı açıdan değerlendirmeye tabi tutulmuştur;

- Olayın geçtiği yer
- Ana karakterler
- Tema
- Yazarın ve/veya illüstratörün bakış açısı

Her bir değerlendirme maddesi için evet/hayır seçenekleri kullanılarak aşağıdaki tabloda görüleceği üzere her bir kitap için kitabın içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtmama düzeyine karar verilmiştir.

Tablo 2.

Yer, Karakter, Tema, Bakış Açısı ve Kültürel İpuçları

Kitap Adı	Bu kitap bakımından içinde bulunduğu kültüre ait ipuçları içeriyor mu?							
	1. Olayın geçtiği yer		2. Ana karakterler		3. Tema		4. Yazarın ve/veya illüstratörün bakış açısı	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1 Ağrı’dan Zelve’ye	X		X		X		X	

Ağrı’dan Zelve’ye Anadolu Anlatıyor adlı kitap Ağrı’da başlayıp Zelve’ye kadar uzanan yirmi altı yeniden kaleme alınmış efsaneyi barındırmaktadır. Yazar Serpil Ural’ın Anadolu ve sahip olduğu kültürel miras hakkında çocukların ilgisini çekerek onları bilgilendirmeyi hedeflediği esere, geçtikleri ilin işaretlenmiş olduğu birer Türkiye haritası çizimi ve o ilin kültürel bir özelliğiyle ilgili ayrıntılı açıklamalar eşlik etmektedir. Olayların geçtiği yerlerin Anadolu topraklarında yer alan değişik iller olması, karakterlerin bu topraklarda yaşamış, efsane ve öykülere konu olmuş kişiler arasından seçilmesi, farklı efsane ve öykülerde geçen temaların bu topraklarda yaşamış ve yaşayan halkların kültürel ve sosyal yaşamları ile ilişkili olması ve Serpil Ural’ın zengin araştırma ve yazarlık deneyimi ile derleyip kaleme alması bakımından kitabın tüm kriterleri karşılamada yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olayın geçtiği yer açısından listede yer alan 15 kitaptan 13 ünün kriteri karşıladığı görülmektedir. *Babaannem Kime Benziyor?* ve *Padişahın Ebrusu* adlı kitaplarda mekanların kurgusu herhangi bir kültürel ipucu sağlamamaktadır. Her iki kitapta kurgusal eser kategorisinde yer almaktadır. Listedeki yer alan 12 kitabın karakterlerinin kültürel ipucu yansıtmamasına karşın *Beyoğlu Macerası*, *Boğaz’ın Kedisi Titiz* ve *Padişahın Ebrusu* adlı kitaplarda karakterler Türk kültürüne ait ipucu sunmamaktadır. Her üç kitapta kurgusal eser kategorisindedir. Tema açısından ele alındığında ise listede yer alan 6 kitabın Türk kültürüne ait ipuçları sunmasına karşın, 9 kitapta Türk kültürüne ait belirgin izlere rastlanmamıştır. Yazarın ve/veya illüstratörün bakış açısı temele alındığında *Eşek ve Berk*, *Padişahın Ebrusu* ve *Sümer Masalları* dışında diğer 12 kitabın Türk kültürünü yansıttığı görülmektedir.

Seçilen kitaplarda olayların geçtiği yerler (topoğrafya, iklim, doğal kaynak, konut/işyeri) Türk kültürünü ne düzeyde yansıtmaktadır?

Araştırmanın 2.sorusu olan kitaplarda geçen olayların geçtiği yerlerin içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtmama düzeyini belirleme amacıyla kitaplar iki farklı açıdan değerlendirmeye tabi tutulmuştur;

Türkiye’de Yayımlanmış Resimli Çocuk Kitapları Üzerine Kültürel Bir Analiz

- Kültürel bölgenin topografyasını, iklimini ve/veya doğal kaynaklarını tasvir ederek.
- Kültürel bölgenin konut ve işyeri türlerini tasvir ederek.

Her bir değerlendirme maddesi için 2 (Uygun Düzeyde Temsil); 1(Düşük Düzeyde Temsil) ve 0 (Temsil Yok) puanlama sistemi kullanılarak aşağıdaki tabloda görüleceği üzere her bir kitap için kitabın içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtırma düzeyine karar verilmiştir.

Tablo 3.

Olayların Geçtiği Yerler ve Kültürel İpuçları

		Kitabın hikayesinin geçtiği yerde ... aracılığıyla kültür sunulmaktadır.						Toplam Puan
Kitap Adı		1. Kültürel bölgenin topografyasını, iklimini ve/veya doğal kaynaklarını tasvir ederek. (Coğrafi konum)			2. Kültürel bölgenin konut ve işyeri türlerini tasvir ederek. (Coğrafi konum)			
		2	1	0	2	1	0	
8	Boğaz'ın Kedisi Titiz	X			X			4

Figen Yaman Coşar'ın akıcı üslubuyla yazdığı ve Saadet Ceylan'ın eğlenceli çizimiyle oluşturduğu görsellerle *Boğaz'ın Kedisi Titiz*'de sokak hayvanlarının zor yaşamı, iyilik yapma ve paylaşmanın önemi çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Kitap adını aldığı İstanbul Boğazı ve çevresinin arka plan çizimleriyle bölgenin kültürel topoğrafyasını, konut ve işyerlerini tasvir ederek zengin kültürel içerikler sunmaktadır. Bu nedenle kitap her iki kategoride de *uygun düzeyde temsil* şeklinde puanlanmıştır.

Listede yer alan kitaplarda olayların geçtiği yerler kültürel bölgenin topografyasını, iklimini ve/veya doğal kaynaklarını tasvir etme açısından değerlendirildiğinde 6 kitabın uygun düzey, 1 kitabın düşük düzeyde temsil ettiği buna karşın 8 kitabın ise belirtilen kültürel etmenleri temsil açısından içermediği görülmektedir. Kitaplar kültürel bölgenin konut ve işyeri türlerini tasvir etme açısından değerlendirildiğinde 5 kitabın uygun düzey, 8 kitabın ise düşük düzeyde temsil ettiği buna karşın 2 kitabın ise belirtilen kültürel etmenleri temsil açısından içermediği görülmektedir. Genel bir değerlendirme ile listede yer alan kitapların 4 tanesinin alınabilecek en yüksek puan olan 4 puanı aldığı bununla birlikte 1 kitabın 3 puan, 1 kitabın 2 puan, 8 kitabın 1 puan ve 1 kitabın ise puan alamadığı tespit edilmiştir.

Seçilen kitaplarda karakterler aracılığı ile (Toplumsal ilişkiler, ekonomik ve politik temsiller) Türk kültürü ne düzeyde yansıtılmaktadır?

Araştırmanın 3.sorusu olan kitaplarda geçen karakterlerin içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtırma düzeyini belirleme amacıyla kitaplar üç farklı açıdan değerlendirmeye tabi tutulmuştur;

- Toplumsal ilişkileri, gelenek ve/veya görenekleri ortaya koyarak
- Kültürel bölgede bulunan ekonomik temsilleri dâhil ederek.
- Kültürel bölgede bulunan politik temsilleri tasvir ederek.

Her bir değerlendirme maddesi için 2 (Uygun Düzeyde Temsil); 1(Düşük Düzeyde Temsil) ve 0 (Temsil Yok) puanlama sistemi kullanılarak aşağıdaki tabloda görüleceği üzere her bir kitap için kitabın içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtırma düzeyine karar verilmiştir.

Tablo 4.

Karakterler ve Kültürel İpuçları

Kitabın karakterlerinde ... aracılığıyla kültür sunulmaktadır.			Toplam Puan
3. Toplumsal ilişkileri, gelenek ve/veya görenekleri	4. Kültürel bölgede bulunan ekonomik temsilleri dâhil ederek. (Ekonomik sistem)	5. Kültürel bölgede bulunan politik temsilleri	

Kitap Adı	ortaya koyarak. (Toplumsal sistem)			tasvir ederek. (Politik sistem)					
	2	1	0	2	1	0			
2 Alacura Çayevi	X			X			X		5

Yalvaç Ural'ın ilkokulu bitiren ve sanat okuluna gitmek isteyen ama hasta babasına ve ailesine yardım edebilmek için bir fabrikanın çay ocağında çalışmak zorunda olan, okumak isteyen ama bu olanaktan yoksun kalan çocuklara adanmış gerçek bir yaşam öyküsünü sunduğu *Alacura Çayevi* barındırdığı karakterler aracılığı ile içinde bulunulan toplumsal ve ekonomik sistemi yansıtmaya açısından zengin detaylar sunmakta buna karşın politik sisteme ilişkin sınırlı temsile yer vermektedir. Bu nedenle kitap ilk iki kategoride uygun düzeyde temsil, üçüncü kategoride ise düşük düzeyde temsil olarak puanlanmıştır.

Listede yer alan kitaplarda karakterler aracılığı ile toplumsal ilişkileri, gelenek ve/veya görenekleri ortaya koyma açısından değerlendirildiğinde 9 kitabın uygun düzey ve 6 kitabın düşük düzeyde temsil ettiği görülmektedir. Listede yer alan kitaplar karakterler yoluyla kültürel bölgede bulunan ekonomik temsilleri dâhil etme açısından değerlendirildiğinde 2 kitabın uygun düzey, 8 kitabın ise düşük düzeyde temsil ettiği buna karşın 5 kitabın ise belirtilen kültürel etmenleri temsil açısından içermediği görülmektedir. Kitaplar kültürel bölgede bulunan politik temsilleri tasvir etme açısından değerlendirildiğinde 5 kitap düşük düzeyde temsil etmekte buna karşın 10 kitap ise belirtilen kültürel etmenleri temsil açısından içermemektedir. Genel bir değerlendirme ile listede yer alan kitaplardan hiç birisinin alınabilecek en yüksek puan olan 6 puanı alamadığı bununla birlikte 1 kitabın 5 puan, 3 kitabın 4 puan, 4 kitabın 3 puan, 5 kitabın 2 puan ve 2 kitabın ise 1'er puan aldığı görülmektedir. Bu kategorideki diğer bir bulgu ise kitaplarda toplumsal ilişkilere değinme düzeyi nispeten uygun düzeyde olmasına karşın ekonomik temsilde bu durum oldukça düşük düzeye inmekte ve politik temsilde ise çok sınırlı bir düzeyde karşımıza çıkmaktadır. Diğer türlerde pek rastlanılmayan sınırlı düzeydeki politik temsiller özellikle halk edebiyatı ürünlerinde karşımıza çıkmaktadır.

Seçilen kitaplara ele alınan temalar (Toplumsal ilişkiler, ekonomik ve politik temsiller) Türk kültürünü ne düzeyde yansıtmaktadır?

Araştırmanın 4.sorusu olan kitaplarda ele alınan temaların içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtmaya düzeyini belirleme amacıyla kitaplar üç farklı açıdan değerlendirmeye tabi tutulmuştur;

- Aile ilişkileri, gelenek ve/veya göreneklerle ilişkili kültürel detayları tasvir ederek.
- Temel ihtiyaçlar, işgücü ve/veya kaynaklarla ilişkili kültürel detayları tasvir ederek.
- Liderlik ve/veya vatandaşlıkla ilişkili zengin kültürel detayları tasvir ederek.

Her bir değerlendirme maddesi için 2 (Uygun Düzeyde Temsil); 1(Düşük Düzeyde Temsil) ve 0 (Temsil Yok) puanlama sistemi kullanılarak aşağıdaki tabloda görüleceği üzere her bir kitap için kitabın içinde bulunduğu kültüre ait ipuçlarını yansıtmaya düzeyine karar verilmiştir.

Tablo 5.

Temalar ve Kültürel İpuçları

Kitap Adı	Kitabın temasında ... aracılığıyla kültür sunulmaktadır.			Toplam Puan
	6. Aile ilişkileri, gelenek ve/veya göreneklerle ilişkili kültürel detayları tasvir ederek. (Toplumsal sistem)	7. Temel ihtiyaçlar, işgücü ve/veya kaynaklarla ilişkili kültürel detayları tasvir ederek. (Ekonomik sistem)	8. Liderlik ve/veya vatandaşlıkla ilişkili zengin kültürel detayları tasvir ederek. (Politik sistem)	

		2	1	0	2	1	0	2	1	0	
7	Bir Tanışma Öyküsü	x				x				x	3

Sevim Ak kitabında "bir insanı tanımak" üzerine bir mahalleyi, mahallenin kırtasiye dükkanını işleten Sabri amca'yı ve mahallenin sakinlerini ele almaktadır. Deniz Üçbaşaran'ın çizimleriyle eşlik ettiği bu öykü kitabı içinde bulunan toplumsal sistemi yansıtmaya açısından zengin detaylar sunmakta, ekonomik sistemi yansıtmaya açısından sınırlı kalmakta ve politik sisteme ilişkin temsile yer vermemektedir. Bu nedenle kitap ilk kategoride uygun düzeyde temsil, ikinci kategoride sınırlı düzeyde temsil ve üçüncü kategoride temsile yer verilmediği şeklinde puanlanmıştır.

Listede yer alan kitaplarda temalar aracılığı ile aile ilişkileri, gelenek ve/veya göreneklerle ilişkili kültürel detayları tasvir etme açısından değerlendirildiğinde 6 kitabın uygun düzey, 7 kitabın düşük düzeyde temsil içerdiği ve 2 kitabın ise temsile yer vermediği görülmektedir. Listede yer alan kitaplarda temalar yoluyla temel ihtiyaçlar, işgücü ve/veya kaynaklarla ilişkili kültürel detayları tasvir etme açısından değerlendirildiğinde 10 kitabın düşük düzeyde temsil ettiği buna karşın 5 kitabın ise belirtilen kültürel etmenleri temsil açısından içermediği görülmektedir. Kitaplar liderlik ve/veya vatandaşlıkla ilişkili zengin kültürel detayları tasvir etme açısından değerlendirildiğinde 4 kitabın düşük düzeyde temsil ettiği ancak 11 kitabın ise belirtilen kültürel etmenleri temsil açısından içermediği görülmektedir. Genel bir değerlendirme ile listede yer alan kitaplardan hiç birisinin alınabilecek en yüksek puanlar olan 5 ve 6 puanı alamadığı bununla birlikte 1 kitabın 4 puan, 5 kitabın 3 puan, 6 kitabın 2 puan, 2 kitabın 1 puan ve 1 kitabın ise puan alamadığı görülmektedir. Bu kategorideki diğer bir bulgu ise kitaplardaki kültürel temsillerde toplumsal ilişkilere değinme düzeyi nispeten uygun ve düşük düzeyde olmasına karşın ekonomik temsilde bu durum oldukça düşük düzeye inmekte ve politik temsilde ise çok sınırlı bir düzeyde halk edebiyatı ürünlerinde karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde;

- Seçkide yer alan 15 kitaptan 13 ünün olaylarının geçtiği yer; 12 kitabın karakterler; 12 kitabın yazarın ve/veya illüstratörün bakış açısı ve 6 kitabın tema kapsamında Türk kültürüne ait yeterli ipucu sunduğu görülmektedir.
- Seçkide yer alan 15 kitaptan 6 kitabın olayların geçtiği yerlerdeki kültürel bölgenin topografyasını, iklimini ve/veya doğal kaynaklarını tasvir etme ve 5 kitabın ise olayların geçtiği yerlerdeki kültürel bölgenin konut ve işyeri türlerini tasvir etme açısından yeterli düzeyde temsil sunduğu görülmektedir. Bu grupta ancak 4 kitabın alınabilecek en yüksek puan olan 4 puanı aldığı görülmektedir.
- Seçkide yer alan 15 kitaptan 9 kitabın karakterler aracılığı ile toplumsal ilişkileri, gelenek ve/veya görenekleri ortaya koyma; 2 kitabın karakterler yoluyla kültürel bölgede bulunan ekonomik temsilleri dâhil etme açılarından uygun düzeyde temsile yer verdiği ancak hiçbir kitabın karakterler yoluyla kültürel bölgede bulunan politik temsilleri tasvir etme açısından yeterli düzeyde temsile yer vermediği görülmektedir. Listede yer alan kitaplardan hiç birisinin alınabilecek en yüksek puan olan 6 puanı alamadığı görülmektedir.
- Seçkide yer alan 15 kitaptan 6 kitabın temalar aracılığı ile aile ilişkileri, gelenek ve/veya göreneklerle ilişkili kültürel detayları tasvir etme açısından uygun düzeyde temsiller sunmasına karşın temalar yoluyla temel ihtiyaçlar, işgücü ve/veya kaynaklarla ilişkili kültürel detayları tasvir etme ve temalar yoluyla liderlik ve/veya vatandaşlıkla ilişkili zengin kültürel detayları tasvir etme kategorilerinde uygun düzeyde temsile rastlanmamıştır. Listede yer alan kitaplardan hiç birisinin alınabilecek en yüksek puanlar olan 5 ve 6 puanı alamadığı görülmektedir.

Bu bulgular ışığında kültürel temsillerin daha çok yüzeysel olarak ifade edilen kitapların genel özellikleri arasında yer alan olayların geçtiği yer, karakterler, yazar/illüstratör bakış açıları gibi alanlarda karşımıza çıktığını görmekteyiz. Politik ve toplumsal ilişkiler, ekonomik temsiller gibi derin kültürel temsiller ele alındığında temsil düzeyinin oldukça düştüğü görülmektedir.

Bulgular kültürel temsillerin geleneksel cinsiyet rolleri gibi yüzeysel kültürel sembollerle ağırlıklı olarak ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Yüzeysel kültürel sembollerin temsiline ilişkin Braden ve Rodriguez'in (2016) Latin topluluklarının kültürlerine ilişkin içeriğe sahip çocuk kitaplarını, temsil ettikleri varsayımlar ve ideolojiler üzerinden inceledikleri çalışma ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır. Elde ettikleri bulgular inceledikleri kitaplarda İngilizce'nin İspanyolca'ya göre daha ayrıcalıklı bir statüde ele alındığını, Latin topluluklarının kültürlerine ilişkin unsurların yemek ve kıyafet üzerinden daha yüzeysel olarak sunulduğunu, Latin kadınlarının daha geleneksel cinsiyet rolleriyle gösterildiğini ve bu toplulukların günümüz dünyasında yaşadıkları çatışmaların dışında ütopyik bir toplumun içerisinde yaşar gibi tasvir edildiklerini ortaya koymaktadır. Çalışmada incelenen kitapların ABD'de yayımlanan kitaplar olduğu dikkate alındığında ülkemizde yayımlanan kitapların kendi kültürümüze ilişkin daha detaylı temsilleri içermesi beklenebilir. Bu konuda Japon çocuk kitaplarının kendi kültürel değerlerini genç kuşaklara aktarma konusunda oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Kelley (2008) Japon toplumsal sistemine katkıda bulunan uyum, empati, sadakat ve sabır gibi boyutlar üzerine odaklanarak kurgusal ve gerçekçi dört resimli öykü kitabını incelemiştir. Gündelik yaşamda somut olarak gerçekleşen davranışlar, yenilen yemekler ve giyilen kıyafetlerin kültürün sahip olduğu değerleri ve normları betimlemeye aracılık ettiğini ifade etmektedir. Amerika'dan Japonya'ya taşınan Gregory'nin sokak ayakkabısını okula gelince çıkarması ve okul ayakkabısını giymesi, beden eğitimi uniformalarının herkes için aynı olması ve öğle yemeklerinde herkesin aynı yemeği yemesi Japon kültüründeki grup üyeleri arasındaki uyuma verilen değerlerin örnekleridir. Köpek Hachiko'nun sahibinin ölümünün ardından yıllarca tren istasyonunda onun dönüşünü beklemesi üzerinden Japon toplumunda sadakatin önemi betimlenmektedir. Ayrıca ördek yavrusu Chibi ve ailesine şehir halkının gösterdiği özen ve sabır Japon toplumunun temellerine katkı koyan diğer değerlerdir. Benzer bir çalışmada Wee, Kura ve Kim (2018) resimli çocuk kitaplarında sunulan Japon kültüründeki tarihsel olaylar ve politik konular üzerine kültürel olarak özgün temsilleri ve bakış açıları araştırmaktadır. Örneklemedeki 37 kitabın pek çoğunda bazı modası geçmiş ve yanlış olan betimlemeler ve illüstrasyonlar olsa da kıyafetleri, yemekleri, bayramları, festivalleri ve geleneksel etkinlikleriyle Japon kültürünün somut ve görünür bir düzeyi tasvir edilmektedir. Çocuk kitaplarında betimlenen toplumsal gelenekler ve davranışlar saygıyı, uyumu ve wabi sabi'yi (sadelik üzerine Japon öğretisi) içeren Japon değerleri ve inançlarını iyi bir şekilde yansıtmaktadır. Farklı kültürlerin karşılaşmasıyla ilgili kitaplar genellikle göçmen veya çift ırklı olan genç Japon kahramanların çatışmalarını, karışıklıklarını veya kimlik sorunlarını göstermektedir. Japon tarihsel olaylarını/politik konularını arka plan olarak gösteren hikâyeler ana akım olan Avrupa/Amerikan bakış açıları yerine Japon/Japon kökenli Amerikalıların bakış açılarına ilişkin ifadeleri içermektedir.

İncelenen kitaplarda (*Ağrı'dan Zelve' ye Anadolu Anlatıyor* dışında) öne çıkan diğer bir bulgu ise Anadolu'da çok farklı kültürel ve etnik grupların olmasına rağmen, kitaplarda etnik ve kültürel farklılıklardan ziyade ortak bir kültür algısı ön plana çıkmaktadır. Alt etnik ve kültürel çeşitlilik açısından dengeli bir dağılım olmadığı ortak temsillerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu sadece Türk çocuk kitapları değil özellikle çok uluslu toplumdaki alt kültürlerle ait kitap incelemelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Hispanik temaların ve karakterlerin olduğu çocuk kitaplarını inceleyen Nilsson (2005) Hispaniklerin temsil düzeyi, karakterlerin rolü, cinsiyet ve ırk stereo tipleri içermesi bakımından kitapların niteliğinin yıllar içindeki gelişimini tespit etmeyi amaçlamıştır. Örnekleme dâhil edilen kitaplar, karşılaştırma yapmak için alınan ölçütler ve Hispanik azınlıkların içerisinde yer alan etnik alt gruplara bağlı olarak farklı çıkarımlar elde edilmektedir. Hispanik karakterlerin betimlenmesinde etnik alt gruplar bakımından eşitsiz ancak pozitif yönde bir hareket olduğu ifade edilmektedir. Bu durum çok farklı etnik kültürel farklılıkları içeren Hispanik toplumu tek bir kültür gibi gösterme eğilimini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar ayrıca Hispanikler gibi toplulukların önyargı içeren ve oluşmasını tetikleyen olay örgüsü, karakter ve temalar yerine çocuk kitaplarında farklı sosyoekonomik düzeylerde, üst sınıf mahallelerde, evlerde veya işyerlerinde lider rolünde betimlenmesine ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Türklerin Orta Asya'dan gelmesine ve burada diğer kültürlerle ortak ürünler ortaya koymasına karşın tek bir kültürel geçmişin izlerinin görülmesi ve geçmişteki kültürel sembollere ilişkin ipuçlarının yer almaması incelenen kitaplarda sıklıkla karşılaşılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bender durumların alan yazın tarandığında araştırmacılar tarafından eleştirel bir şekilde çocuk kitaplarında

piyasa, kültür, dil, kimlik ve ideoloji ilişkisi kavramlarıyla ele alındığı görülmektedir. Chaudhri ve Schau (2016) Amerikan Yerlilerine ilişkin çocuk kitaplarını değerlendirdiği çalışmalarında Amerikan Yerlileri ile Avrupa’dan gelen yerleşimciler arasındaki sömürge ilişkilerine dair yazılan kitaplarda tarihsel çarpıtmalara ve Yerlilere ilişkin klişeleşmiş ifadelere yer verildiğini ortaya koymakta ve çağdaş deneyimleri yansıtan veya Yerli bir yazarlar tarafından yazılan sınırlı sayıda kitap olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde Chappell ve Faltis (2007) gibi Latin göçmenler hakkında yazılan kitapları değerlendiren araştırmacılar kitaplarda Latin göçmenlerin zararlı olarak görülen eski inançlarını, davranış örüntülerini ve dil becerilerini bırakarak Amerikalı olabilecekleri ve Latin göçmen çocuklarının ailelerinin dil ve kültür pratiklerini bırakmaları oranında başarılı Amerikalılar olacaklarına dair mitik fantezilere yer verdiklerini ifade etmektedir. Bu durum bu çalışmada incelenen kitaplar ele alındığında, dil farklılıklarına hiç değinilmemesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir dilde kullanılan her kelime, her cümle o kültüre ait bir göstergedir (Özbay, 2002, s. 116). İnsanlar olay ve durumlara gözleriyle gördükleri ile değerlendirmek yerine, kültürel semboller üzerinden yaklaşmaktadır (Arı, 2016, s. 168). Bu açıdan değerlendirildiğinde, halkın sosyokültürel mirasının korunarak sonraki nesillere aktarılmasında edebi metinlerin aracılığı önemli bir paya sahiptir (Sınar, 2006). İncelenen kitaplarda kültürel temsiller açısından elde edilen değerlendirme puanlarında alınması gereken en yüksek puanı alan kitap sayısının sayısal açıdan yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum Türk kültürünün gelecek kuşaklara aktarımında çocuk edebiyatı eserlerinin yerine getirmesinin yanında beklenen işlevleri karşılamada sınırlı bir katkı ortaya koyacağını göstermektedir. Araştırmada yüzlerce kitabın taranarak oluşturulan bir seçkinin analiz edildiği dikkate alındığında Türk okuru için sunulan çocuk kitaplarında bu sorunun genellenebilir olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çocuk kitaplarının çeviri yoluyla farklı coğrafyalarda yaşayan insanlara da içinde bulunulan topluma ve kültürüne ilişkin ipuçları sunabileceği gerçeği Freeman ve Lehman’ın (2001) ortaya koyduğu şu önemli hususları da gündeme getirmektedir: 1. Edebiyat yoluyla, çocukların ufku, yalnızca başka bir ülkede geçen değil, aynı zamanda o kültürün içerisinde birinin bakış açısından da yazılan bir öyküyü okurken genişler. 2. Dünyadaki diğer kültürlerle ilgili çocuk edebiyatı, insanları bir araya getirmenin, dünyayı dolaşmanın, farklılıklarımıza köprü kurmanın ve ortak sevinç ve zaferlerimizden memnun olmanın bir yoludur. 3. Edebiyat uluslararası anlayışı artırabilir ve insanlar arasındaki engellerin kaldırılmasına yardımcı olabilir (s. vii-viii). Fox ve Short (2003) bunu sağlamanın yolu olarak kitapların, klişelerden uzak, temsil ettikleri kültürün değer ve inançlarını yansıtan, çeşitli bakış açılarına yer veren, “politik olarak doğru” kaygısından uzak olma gibi kriterleri sağlamasının önemine vurgu yapmaktadır.

Çocuk edebiyatı eserlerinin eğitim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olduğu dikkate alındığında bu eserlerin, öğretim ortamında etkili bir şekilde kullanılması öğrencilerin anlama, yorumlama, analiz yapma, farklı bakış açılarını görme, empati kurma becerilerini geliştirmede önemli işlevleri vardır. Bununla birlikte bu metinler yeni kuşakların, millî ve evrensel değerleri de kazanmasında önemli rol üstlenmektedir. Beldağ ve Aktaş (2016) öğretmenlerin, derslerinde edebî eser kullanmayı tercih etmelerinin nedeni olarak motivasyonu sağlama, öğreticilik, tarihsel empati, geçmişe bağlılık, dersin amaçlarını gerçekleştirme gibi gerekçeler belirttiklerini ve edebî eser kullanımını sıklıkla sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras, küresel bağlantılar, birey ve toplum ile gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler öğrenme alanlarıyla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular özellikle kültür ve miras, birey ve toplum ve küresel bağlantılar öğrenme alanlarını desteklemede öğretmenlerin nitelikli düzeyde örnek çocuk edebiyatı eseri bulmada zorlanacaklarını ortaya koymaktadır.

Çalışmalarında dünya edebiyatı/evrensel edebiyat, çok kültürlü ve uluslararası çocuk edebiyatını ele alarak bu kavramları pedagoji ve edebiyat açısından değerlendiren Destebaşı ve Karabuğa (2013) kültürel gerçeklik kavramının çocuk edebiyatı açısından önemine değinmektedir. Short ve Fox (2003) tarafından kitapta yansıtılan dünya görüşünün, değerlerin, inançların, gündelik hayat içindeki ayrıntıların ve dilin bahsedilen kültürle ilişkilendirilerek analiz edilmesiyle ortaya çıkan tüm kültürel öğeleri yansıtan bir kavram olarak nitelenen kültürel gerçeklik kavramı, çok kültürlü eğitim, yazar, çizer, editör bakış açılarıyla ve sosyo-politik yönden ele alınmaktadır. Kültürel gerçekliğin sadece okur açısından değil aynı zamanda yazarları da ilgilendirdiğini belirten Destebaşı ve Karabuğa (2013) kültürün edebi eserlerde ele alınışının ne derece önemli bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızın bulguları kültürel gerçeklik açısından ele alındığında ülkemizde yaşayan çocuk okurların bu değerlendirmeler ışığında kaleme alınmış eserlerle karşılaşmaları kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarımı bakımından büyük önem arz etmekte ve bu alanda görülen sayısal ve niteliksel eksikliği ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarının kültürel sembollerle ilgili az sayıda kitabı içerdiğine dikkat edilmelidir. Her yıl yayınlanan çocuk kitaplarının sayısı ile karşılaştırıldığında, kültürel sembol ve içeriklere odaklanan kitapların sayısının son derece düşük olduğu, yayınlanan az sayıdaki eserin küçük bir yüzdesinin özgün veya kültürel olarak otantik olduğu kabul edilebilir. Bütün toplumlarda çocuk edebiyatı açısından bu sorunla farklı derecelerde karşılaşmaktadır. Genel edebiyat içerisinde yetişkinlere yönelik kitaplar dikkate alındığında çocukların yetişkinlerden daha az bu tür eserlere maruz kalacağı açıktır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında özellikle çocuk kitaplarında yer alan görsellerin kültürel etmenler temelinde daha fazla sayıda kitap üzerinde çalışılması önerilebilir. Kültürel çalışmaların temel olarak ele alındığı antropoloji ve sosyoloji gibi bölümlerin bu çalışmalara akademik derinlik kazandırması sağlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Çıkar Çatışması

Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.

Kaynaklar

- Akçay, S. (2015). *Samed Behrengi'nin Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Alexander, L. (1989). A Manner of Speaking. In Charlotte F. Otten, Gary D. Schmidt. (Eds.). *The Voice of Narrator in Children's Literature: Insights from Writers and Critics*. London: Greenwood Press.
- Arı, S. (2016). *Çeviri ve kültürel semboller*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Aytan, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir söz varlığı çalışması: Atasözleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 425-445.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Balta, E. (2019). Çocuk Edebiyatı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İçerik Analizi (2011-2018 Yılları). *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 464-489.
- Barutcu, T. & Açık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilgi*, 86, 183-209.
- Begler, E. (1998). Global cultures: The first steps toward understanding. *Social Education*, 62(5), 272-275.
- Beldağ, A. & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Braden, E. G. & Rodriguez, S. C. (2016). Beyond mirrors and windows: A critical content analysis of Latinx children's books. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(2), 56-83.
- Cai, M. (1994). Images of Chinese and Chinese Americans mirrored in picture books. *Children's Literature in Education*, 25(3), 169-191.
- Cesur, E. (2015). Mavisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Cesur, E. & Baş, B. (2015) Mavisel Yener’in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 64-76.
- Chappell, S. & Faltis, C. (2007). Spanglish, bilingualism, culture and identity in Latino children’s literature. *Children’s Literature in Education*, 38(4), 253-262.
- Chaudhri, A. & Schau, N. (2016). Imaginary Indians: Representations of Native Americans in Scholastic Reading Club. *Children’s Literature in Education*, 47(1), 18-35. Doi: 10.1007/s10583-015-9255-1.
- Destebaşı, F. & Karabuğa, H. (2013). Kültür köprüsü: uluslararası çocuk edebiyatı eserlerinin öğretim materyali olarak kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 297-315.
- Erdal, K. (2016). Keloğlan masallarında çocukların eğitimine yönelik iletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1805-1822.
- Eskimen, A. D. (2015). Gülten Dayıoğlu'nun Yada'nın Gizilgücü adlı eserinde eğitsel, fantastik, estetik ve halk kültürüne ait unsurlar. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 18(34), 63-77.
- Fox, D. L. & Short, K. G. (2003). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children’s Literature*. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096.
- Freeman, E. & Lehman, B. (2001). *Global perspectives in children’s literature*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gökdayı, H. (2003). Sözlü iletişimde kalıp sözlerin işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 28, 31-45.
- Gülgönül, B. (2014). *Bilgin Adalı’nın hikâye ve romanlarında yer alan eğitsel iletiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hall, V. (2011). The Representation of Other Cultures in Award-Winning Picture Books from the United States, Australia, and Great Britain (1960-2009). Ed.D. Dissertation, University of Pittsburgh.
- Hidalgo, Nitza. (1993). Multicultural Teacher Introspection. In Theresa Perry and James Fraser (Eds.), *Freedom’s Plow: Teaching in the Multicultural Classroom* (pp. 99–106). New York:Routledge.
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Karadağ, N. (2020). Çetin Öner’in “Mavi Kuşu Gören Var Mı?” ile “Kargalar Kara Değildi” adlı romanlarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(2), 29-44.
- Kafesoğlu, İ. (2003). *Türk millî kültürü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kelley, J. E. (2008). Harmony, empathy, loyalty, and patience in Japanese children's literature. *The Social Studies*, 99(2), 61-70. Doi:10.3200/TSS.99.2.61-70.
- Kuşdemir, Y. & Bulut, P. (2019). Türkçeden Özbekçeye çevrilen çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(2), 131-150.
- Nilsson, N. L. (2005). How does Hispanic portrayal in children's books measure up after 40 years? The answer is “It depends.”. *The Reading Teacher*, 58(6), 534-548. Doi:10.1598.RT.58.6.4.
- Özaslan, P. (2012). *Muzaffer İzgü’nün çocuklara yönelik hikâye ve romanlarındaki eğitsel iletiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Özbaşı, S. (2020). Sevim Ak öykülerindeki deyimler üzerine bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 88-104.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar: İngiltere örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2112-2124.
- Roberts, C. L., Dean, E., & Holland, M. (2005). Contemporary American Indian cultures in children’s picture books. *Beyond the Journal*, 60(5), 1-6.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Short, K. G. (Ed.) (1995). *Research & professional resources in children’s literature: Piecing a patchwork quilt*. Newark, DE: International Reading Association.

- Short, K. G. & Fox, D. L. (2003). The complexity of cultural authenticity in children's literature: Why the debates really matter. In D. L. Fox & K. G. Short, (Eds.), *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature* (3-24). Urbana, Illinois: NCTE.
- Sinar, A. (2006), Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Şimşek, T. (2018). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (Edt.). Ankara: Grafiker yayınları.
- Tekin, Esra (2017). *Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tural, S. K., (1988). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Tüfekçi C. D. (2014). *Çocuk edebiyatı: Giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Wee, S. J., Kura, K., & Kim, J. (2018). Unpacking Japanese culture in children's picture books: Culturally authentic representation and historical events/political issues. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57(2), 35-55.
- Wee, S. J., Park, S., & Choi, J. S. (2015). Korean culture as portrayed in young children's picture books: The pursuit of cultural authenticity. *Children's Literature in Education*, 46(1), 70-87.
- Yoo-Lee, E., Fowler, L., Adkins, D., Kim, K. S., & Davis, H. N. (2014). Evaluating cultural authenticity in multicultural picture books: A collaborative analysis for diversity education. *The Library Quarterly*, 84(3), 324-347.

Extended Abstract

Introduction

Children's Literature and Culture

Although the concept of culture, which includes different concepts such as values, norms, symbols, and knowledge and beliefs, is always defined as a dynamic and complex pattern, it should be considered holistic. Because the important experiences people share, the human relationships in society and the value they give to themselves, what they value and what they believe to be true are all part of the culture (Fox & Short, 2003). The experiences gained throughout life and the sharing of these experiences in the lived society play an important role in the formation of cultural perceptions. Children's perceptions of the culture they live in are shaped by children's books they read as well as their experiences with adults and their interactions with mass media. Culturally original texts and images and the correct representations of the individuals who form the culture in daily life help children to get to know their own culture (Roberts & Holland, 2005). When considered as a cultural tool, children's books become a cultural part of the society in which they take place and become a cultural transfer tool for young generations. Although the relationship between children's literature and culture is widely studied in international literature, it is seen that academic studies and publishing children's books about this topic is limited in Turkey.

Method

The research methodology of this study includes the evaluation of books and pictures with qualitative content analysis during the data collection and analysis stages. In this context, the text and visuals in each book were evaluated through content analysis in order to reveal the cultural symbols in the picture books within the scope of the study. In this study, a selection of 15-book children's picture books selected by the authors with criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was evaluated. In the analyzes made in the study, the tool developed by Hall (2011) for determining the cultural content in picture books and providing a framework for content analysis was taken as a basis.

Result and Discussion

When the results obtained in the research are evaluated in general;

- Of the 15 books in the selection, it is seen that 13 books provide sufficient clues about Turkish culture regarding the place of events, 12 books in terms of characters, 12 books in terms of the author's and / or illustrator's perspective, and 6 books in terms of themes.
- It is seen that 6 of the 15 books in the selection are sufficient to describe the topography, climate and / or natural resources of the cultural region where the events took place, and 5 books to describe the residential and workplace types of the cultural region where the events took place. In this group, it is seen that only 4 books get 4 points, which is the highest possible score.
- Of the 15 books, it is seen that there is an appropriate level of representation in 9 books in terms of revealing social relations, traditions and / or customs through characters, and in 2 books in terms of including economic representations found in the cultural region through characters. However, no book appears to include sufficient representation to describe the political representations found in the cultural region through characters. It is seen that none of the books in the list can get 6 points, which is the highest possible score.
- Out of the 15 books in the selection, while there is 6 books provide appropriate representations in terms of depicting cultural details related to family relations, traditions and/or customs through themes, there was not enough representation in the categories of depicting basic needs, labor and/or resources through themes and depicting rich cultural details associated with leadership and/or citizenship through themes. It is seen that none of the books in the list can get 5 and 6 points, which are the highest points that can be obtained.

In the light of these findings, cultural representations appear in areas such as the place where the events take place, characters, author / illustrator perspectives, which are among the general features of the books are expressed more superficially. When deep cultural representations such as political and social relations and economic representations are taken into account, it is seen that the level of representation falls considerably.

Compared to the number of children's books published each year, the number of books focusing on cultural symbols and contents is extremely low, and a small percentage of the few published works can be considered authentic or culturally authentic. In all societies, this problem is encountered at different degrees in terms of children's literature. When adult books are taken into account in general literature, it is clear that children will be less exposed to such works than adults. In the light of the findings obtained in this study, it may be suggested to work more on the inclusion of cultural factors especially in the visuals in children's books. It can be ensured that departments such as anthropology and sociology, where cultural studies are dealt with as a basis, gives academic depth to these studies.

Ekler

Ek-1. Kitap Seçkisi

- Ak, S. (2016). *Bir Tanışma Öyküsü*. Res. Deniz Üçbaşaran. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık
- Ayhan, S. (2015). *Tanburi Cemil Bey- Cemil'in Gizli Konserleri*. Res. Saadet Ceylan. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Çiğ, M. İ. (2015). *Sümer Hayvan Masalları*. Res. Nazan Erkmen. Düşüzi Yayınları
- Günyüz, M. (2013). *Nasrettin Hoca ve Cimri Komşunun Hikayesi*. Res. Ceyhan Şen. Ankara: Minik Ada Yayınları
- Gürmen, A. (2015). *Cemal Reşit Rey- Kuğu Kuşunun Şarkısı*. Res. Saadet Ceylan. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gürmen, A. (2015). *Aşık Veysel- Uzun İnce Bir Yol*. Res. Saadet Ceylan. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gürmen, A. (2010). *Padişahın Ebrusu*. Res. Huban Korman. İstanbul: Günışığı Kitaplığı
- Kıral, G. (2019). *Berber Pire Tellal Deve*. Res. Mustafa Delioğlu. İstanbul: Günışığı Kitaplığı
- Oral, F. (2013). *Babaannem Kime Benziyor*. İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.
- Sarıyüce, H. L. (2009). *Çıtıpıtı Hanım/Anadolu Masalları*. İstanbul: Nar Yayınları
- Şahinkanat, S. (2011). *Beyoğlu Mearası – Bilgi Avcıları Gizli Görevde*. Res. Ayşe İnan Alican. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

- Ural, S. (2015). *Eşek ve Berk*. Res. Mustafa Delioğlu. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
- Ural, S. (2012). *Ağrı'dan Zelve'ye*. Res. Dilara Arın. İstanbul: Çitlembik Yayınları
- Ural, Y. (2019). *Küçük Yaşar'ın Öyküsü Alucura Çayevi*. Res. Rana Mermertaş. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Yaman Coşar, F. (2013). *Boğaz'ın Kedisi Titiz*. Res. Saadet Ceylan. Ankara: Minik Ada Yayınları



Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Haber Bültenlerinde En Sık Kullanılan İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun Yer Alma Durumu

*Bülent Kahraman ÇOLAKOĞLU**

Öz

Bu çalışma, MEB'in yayımladığı ortaokul Türkçe ders kitaplarında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun [temel kelimeler (isimler, isim soylu kelimeler; fiiller, fiil soylu kelimeler; görevli kelimeler, anlamlı-görevli kelimeler), deyimler, ikilemeler, kalıp sözler] yer alma durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 - 78, 25.06.2018 - 12254648 tarih ve sayılı kararlarıyla kabul edilen, MEB yayınları arasında yer alan ve ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun sıralandığı liste bu araştırma kapsamında inceleme, değerlendirme ve karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Bir durum çalışması olan bu çalışmada bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, veri toplama aracı olarak kullanılmış; elde edilen verilerin anlamlandırılması sürecinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dört sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında da öğrencilerin, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yaklaşık dörtte üçüyle muhatap olduğu, dörtte biriyle de karşılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, Türkçe ders kitabı, haber bültenleri

Appearance of The First Most Frequently Used 2000 Elements of Vocabulary in News Bulletins in The Textbooks of Turkish Courses in Middle Schools

Abstract

This study was conducted with the objective to determine the situation of the appearance of the first most frequently used 2000 elements of vocabulary [basic words (names, nominal words; verbs, gerundial words; postpositions, exclamations), idioms, reduplications, formulaic expressions] in news bulletins, in the textbooks of Turkish courses in middle schools published by the Ministry of Education. The list of first most frequently used 2000 elements of vocabulary in textbooks of Turkish courses taught in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of middle schools accepted by the resolutions of the Board of Education and Discipline dated and numbered 28.05.2018 - 78, and 25.06.2018 - 12254648, and published by the Ministry of Education has been studied, evaluated and compared within the scope of this study. As a case study, the holistic multiple-case study design was utilized in this research. Document analysis was used as a means of data gathering; and content analysis was implemented during the process of interpreting the acquired data. As a result of the research, it was determined that students have dealt with approximately three quarters of the first most frequently used 2000 elements of vocabulary in news bulletins, in textbooks of Turkish courses in the four grade levels, while a quarter of them have not been encountered.

Key Words: Vocabulary, textbook of Turkish course, news bulletins

* Araştırmacı, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, Eğitim ve Araştırma Dairesi Başkanlığı, Ankara, bkcolakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8321-4204

Giriş

Söz varlığı kavramı, bilimsel süreç içinde farklı adlandırmalarla kullanılmış ve aynı zamanda araştırmacıların ilgi alanlarına göre de birçok tanımı yapılmıştır. Bu araştırma, belirtilen kavram ve tanımlardan ziyade söz varlığının öğretimine odaklanmaktadır.

Söz varlığı terimi için Türkçe Sözlük'te "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." karşılıkları verilmiştir (TDK, 2011, s. 2158). Baş ve Karadağ'a (2012) göre söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu karşılıklardan daha geniş bir kavramdır ve bunların hepsini toplayan en üst aşamadır.

Aksan'a (2015a, s. 15) göre söz varlığı, bir dildeki kelimelerin, deyimlerin, ikilemelerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütündür. Söz varlığı, aynı zamanda o dili konuşan milletin maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır (Aksan, 2006, s. 13). Hakkında hiçbir bilgiye sahip olunmayan bir ülkeye ait dilin söz varlığının incelenmesiyle o dili konuşan milletin tarihî ve kültürel gelişimi hakkında genel bilgilere ulaşılabilir. O milletin yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, toplumda önem verilen kavramlar, tarih boyunca ortaya çıkan çeşitli değişimler ve o toplumun pek çok özelliği öğrenilebilir (Aksan, 2004, s. 179). Yani bir toplumun kültürü ve tarihsel gelişim süreci dil çalışmaları üzerinden takip edilebilir. Çünkü kültür, bütün bileşenleriyle dilde yaşar; varlığını dil sayesinde korur, dille taşınır ve yayılır.

Her toplum, etrafındaki varlıkları ve olayları kendine göre adlandırır ve özümser. Bu yönüyle toplumlar, anlam evrenlerini kendilerine özgü bir yorumla oluştururlar. İnsanın, doğup büyüdüğü çevre şartları insanı etkilerken onun dilini de şekillendirir. Dil, o çevrede yaşayan ve o dili konuşan insanların bakış açıları doğrultusunda oluşturulan göstergelerle biçimlenir (Mert, 2011). Bir milletin kavramlar dünyası onun dünyaya bakış açısını da gösterir. Söz varlığının millette oluşturduğu mevcudiyet, binlerce yıllık kültür birikimini de taşır. Millete mensup her fert bu birikimle yoğrulur. Bununla yetinmeyip bu birikimi çoğaltıp zenginleştirir (Baş, 2006, s. 104). Bir millete ait söz varlığı, o milleti oluşturan fertlerin anlama ve anlatma becerilerinde ulaştığı düzeyin de göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü söz varlığının zengin ya da fakir oluşu, anlamayı ve anlatmayı doğrudan etkiler.

Söz varlığı, işleyiş yönünden *edilgin (pasif, alıcı) kelimelerden* (dinlerken ve okurken anlaşılanlar) ve *etkin (aktif, üretici) kelimelerden* (konuşurken, yazarken kullanılanlar) oluşur. Edilgin söz varlığı, etkin söz varlığına göre daha zengindir. Çünkü insan; pek çok farklı konuda gerçekleştirdiği dinleme ve okuma eylemleri neticesinde edindiği dil birimlerinden, sadece uğraşı ve ilgi alanları doğrultusunda bir kısmını kullanır (Göğüş, 1978, s. 360-361; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Yalçın, 2012, s. 59). Edilgin söz varlığıyla etkin söz varlığı arasındaki fark büyük olmamalıdır. Çünkü böyle bir durum; anlama yönelik dil becerilerini güçlü kılarken anlatıma yönelik dil becerilerinin zayıf olmasına neden olur. Yani dinlediğini ve okuduğunu anlayan ama derdini anlatamayan insan tipi yetiştirilir. Oysa Demir (2006); bir kişinin, edindiği birikimi aktarabilmesi için etkinleştirilmiş bir söz varlığına ihtiyacı olduğunu; paylaşılmayan birikimin ise toplumsal açıdan hiçbir değerinin olmadığını ifade eder. Dilin dinleme ve okuma becerileri ile oluşan edilgin söz varlığıyla sezmek, kavramak, anlamak, öğrenmek, bilmek ihtiyaçları giderilirken konuşma ve yazma becerileri ile oluşan etkin söz varlığıyla da bilgi vermek, izah etmek, nakletmek ihtiyaçları karşılanır. Edilgin ve etkin söz varlığı birbirinin tamamlayıcısıdır. Her ikisi birden ilişki kurmanın, anlaşmanın, gelişmenin, üretmenin, sosyalleşmenin ve medeniyet oluşturmanın sağlayıcısıdır.

Dil öğretimi, temelde anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaya yönelik sistematik faaliyetler bütünüdür. Anlama, yazıda veya konuşmada ne demek istendiğini algılamaktır; okuma ve dinleme faaliyetinin amacıdır. Anlamın belirtileri kelimelerdir. Okuyucu/dinleyici bir yazıyı/konuşmayı onun kelimeleri üzerinde daha önce edindiği bilgilerle anlar. Anlatma; duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların sözle veya yazıyla aktarımıdır. Kişi, bunu yaparken zihinde düşüncelerini belirler, düzenler; seçtiği kelimelerle cümleler kurar, etkili anlatım yolları arar. Anlamlarıyla birlikte öğrenilecek çok sayıda kelimeyle oluşturulacak zengin bir söz varlığı sayesinde anlama ve anlatma becerileri geliştirilip etkinleştirilebilir (Göğüş, 1978, s. 71-74, 167). Temel dil becerilerini ustaca kullanma mahareti kazandırılan bireyin; insanı ve yaşamı anlaması, anlatması, kendini ve hayatını yönetmesi, etkili iletişim kurması ve toplum içinde başarılı bir lider olarak rol alması sağlanabilir.

Söz varlığını zenginleştirmek amacıyla eğitim öğretim ortamlarında; sözlükten bulma, bağlamdan anlam çıkarma, kelimeyi cümle içinde kullanma, deyim ve atasözlerinden yararlanma gibi geleneksel yöntemlere başvurulmaktadır. Bununla birlikte bilmece, bulmaca, tekerleme ve şarkılardan istifade etme, karışık olarak verilen harflerden kelime oluşturma, kelime-anlam ve kelime-görsel eşleştirme, kavram ve anlam haritalarından faydalanma, çağrışım çalışmaları yapma gibi çağdaş yöntemler de sıklıkla tercih edilmektedir. Önemli olan söz varlığı edindirme sürecinin, eğitim politikası hâline getirilmesi ve erken dönemden başlatılarak dört temel dil becerisinin eş güdümlü geliştirilmek suretiyle düzenli ve sürekli olarak yürütülmesidir. Çünkü özellikleri itibarıyla birbirinin içine girip karışmış bu becerilerden birinin gelişimi, ötekini gelişimine katkıda bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim yıllarında daha çok dinleme ve konuşma becerilerine dayalı söz varlığı oluşur. Okuma ve yazma becerisi henüz kullanılmadığından bireyin bu yollarla kelime öğrenimi gerçekleşmez. Yapılan sözlü tartışmalar, çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak yetişkinler tarafından gerçekleştirilen okuma eylemleri çocukların kelimelere odaklanmasını sağlayan önemli etkinliklerdir. Okuma ve yazma becerileriyle ilgili öğrenim süreci tamamlandığında da okuma ve yazma etkinliklerine yeteri kadar zaman ayrılarak bu becerilere dayalı söz varlığı çoğaltılır.

Sahip olunan söz varlığı ile okuma başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Söz varlığı yetersiz olanlar bir taraftan gittikçe güçleşen metinleri okumakta zorluk yaşarken diğer taraftan da okuma becerileri zayıf olduğu için söz varlıkları nitel ve nicel olarak sınırlı kalmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalara göre planlı öğretimin dışında bireylerin söz varlığını zenginleştirmede en kolay, en etkili ve en zevkli yol okumadır (Akyol ve Temur, 2014, s. 198; Yaylamaz, 2014, s. 101). Zengin söz varlığına bağlı olarak okuduğunu kavrayan bireylerin bilgi ve kültür düzeyleri artmakta öğrenmeleri kolaylaşmaktadır (Karataş, 2014, s. 12). Okuma, söz varlığının zenginleşmesi ve düşünce becerilerinin gelişmesi ile birlikte diğer dil becerilerini de olumlu yönde etkiler (Kantemir, 1997, s. 24; Sarıca ve Gündüz, 1999, s. 93-94; Karaalioglu, t.y., s. 79-80). Nitelikli okuma ve dinleme etkinlikleriyle yeni kelimeler öğrenilerek söz varlığının geliştirilmesi sağlanır. Konuşma veya yazma becerisiyle herhangi bir anlatım gerçekleştirilmek istendiğinde de çeşitli kelimelere ihtiyaç duyulur. Böylece daha önce okuma ya da dinleme yoluyla edinilen kelimelerin bellekten çağrılarak kullanılması gerekir (Çiftçi ve Çeçen, 2013). Anlam olarak ilişkili kavramlar, dolayısıyla bu kavramları karşılayan kelimeler zihinde birlikte depolanır. Sık kullanılan kelimeler daha kolay ve uzun süreli depolanırken bunlarla ilgili çağrışım çok daha kolay ve hızlı olur (Akyol ve Temur, 2014, s. 203). Bu durum, söz varlığı ile dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması arasında güçlü bir bağ olduğunu gösterir. Çok kelime bilmek ve bunların çeşitli anlamlarına vâkıf olmakla dil becerilerinin geliştirilip yetkinleştirilmesi arasında doğrudan ve sıkı bir ilişki vardır.

Geniş bir söz varlığına sahip olan birey, zengin bir kavram dünyası oluşturabilir; duygu ve düşüncelerini açık, akıcı, tutarlı bir şekilde ifade edebilir. Aksi takdirde anlatmak istediklerini tam ve doğru olarak yansıtamaz. İster sözlü ister yazılı anlatımda iletinin, hedef kitleye amaca uygun şekilde ulaştırılması söz varlığına bağlıdır. Yetkin söz varlığı, anlama ve anlatma becerilerinin işlevsel olarak kullanılabilmesinin olmazsa olmazıdır (Göçer, 2009). Temel dil becerileriyle amaçlanan genel olarak anlamak ve anlatmaksa bu becerilerin temel değişkenlerinden biri söz varlığıdır. Dolayısıyla söz varlığı hem nicelik hem de nitelik bakımından planlı ve sürekli olarak zenginleştirilmelidir. Bunun için kişinin, erken yaşlardan başlayarak titizlikle programlanmış iyi bir ana dili eğitimi alması gerekmektedir. Ana dilini kullanmada üst düzey yeterliliğe ulaşan birey, anlamları ve değerleri iyi bilinen kelimelerden meydana gelmiş zengin bir söz varlığına; bu kelimelerle çok sayıda ve çeşitli cümleler kurma yeteneğini kazanmış demektir (Özön, 1971, s. 74). Anlamlarıyla birlikte çok kelime bilmenin, bunları yerinde ve doğru kullanmanın; bireyin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmasında belirleyici bir rolü vardır. Bu nedendir ki bireylerin söz varlığını zenginleştirerek onların duygu ve düşünce evrenlerini genişletmek; yorum kabiliyetlerini güçlendirmek Türkçe öğretiminin genel amaçlarından biri olarak belirlenmiştir (Sever, 2011, s. 6-7). Bundan dolayı söz varlığını planlı bir biçimde zenginleştirmeye, dört temel dil becerisini kullanarak geliştirmeye yönelik eğitim öğretim planlamaları yapılmalı, ortamları oluşturulmalıdır.

Birey, kendi ailesinden ve yakın çevresinden kazandığı kelimelere daha sonra çeşitli öğrenmeler ve kaynaklar yoluyla yenilerini katarak söz varlığını giderek zenginleştirir. Aksan'a (2011, s. 75) göre ana

dilini edinmekte olan insan, önceleri tek tek kelimelerden hareketle söz varlığını kazanmaya, giderek onu genişletmeye başlar. Bireyin okul öncesi eğitim ve okul türü öğrenme döneminde, çalışma hayatında, yaşam boyu öğrenme sürecinde yeni yeni kavramlarla karşılaşması, söz varlığının daha da zenginleşmesini sağlar.

Zengin bir söz varlığı, insan ilişkileri ve öğrenme başarısı bakımından da üstünlük vesilesidir. Duygu ve düşüncelerini uygun kelimelerle anlatan kişi başkalarıyla daha sağlıklı ve etkili ilişkiler kurabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s. 7). Söz varlığı yeterince gelişmemişse bireyin, dinlediğini veya okuduğunu anlaması; anladığını anlatması zordur (Güleryüz, 2006, s. 11). Kavramsal yönden eksik olan bireyler; kendilerini iyi ifade edememekte anlatılanları da tam olarak anlayamamaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Oysa zihinde depolanan kavramların ve onları karşılayan kelimelerin sayısı ne kadar çok olursa kişinin dinlediklerini ve okuduklarını anlaması, konuşarak veya yazarak kendini ifade etmesi o denli nitelikli ve kolay olur. İnsanın; zengin bir kavram ve kelime birikimine sahip olması, çok yönlü ve etkili düşünebilmesinin göstergesidir. Söz varlığının zenginliği, anlama ve anlatma yeteneğinin belirleyici unsurlarındandır. Zengin bir söz varlığına sahip kişi; genel olarak çok okuyan, çok kavram tanıyan, çok bilgisi olan, kolay iletişim kuran, anlama ve anlatma becerilerini etkili kullanan kişidir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi tüm ileri toplumların ortak amacıdır. Bir ülkenin gelişmesi, vatandaşlarına yüksek kaliteli yaşam standartları sunabilmesi ancak ifade edilen yeterlikleri edinmiş insanların yapılandığı toplum sayesinde mümkün olabilir.

Dillerin zenginliği; duygu, düşünce, kavram, durum ve yaşantıların ayrı ayrı kelimelerle karşılanabilmesi, kelime üretme yetkinliğinin bulunması, geniş bir söz varlığına sahip olunması ve anlatım gücünün yüksekliği ile ölçülür. Bu açıdan bakıldığında kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, günümüzde de geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçe, oldukça zengin bir dildir. Bu zenginliği belirleyen en başat ölçütlerden biri söz varlığıdır. Bu nedenle dil öğretimi çalışmaları yapılırken söz varlığını zenginleştirmeye ayrı bir önem verilir. Çeçen'e (2007) göre söz varlığını zenginleştirmenin amacı tam ve etkili iletişim kurmaktır. Doğru telaffuz edilmeyen, doğru yerde kullanılmayan, doğru yazılmayan bir kelimenin iletişime katkı sağlaması beklenemez. Yaşanılan iletişim çağında söz varlığı ne kadar geniş olursa o kadar kazançlı çıkılır; çünkü bir dilin konuşulup yazıldığı kültür ortamı, ticari piyasa gibidir. Bu piyasada sadece kelimelerle alışveriş yapılır. Çok sayıda kelimeye sahip olanın alışverişi de çok olur. Bu piyasada elde edilecek kâr, bilinen kelime sayısı ile doğru orantılıdır. Kültürün ve bilginin toplumda yoğunlaşarak olgunlaştırılması ile sosyal gelişmeler böyle bir hareketlilik içinde gerçekleşir (Demir, 2006). Dolayısıyla kişinin bilgi, beceri kazanması ve toplumun gelişmesi etkili iletişime bağlıdır; etkili iletişim de bütün bileşenleriyle birlikte resmî standart dilin ustaca kullanılmasını gerektirir.

Yaratılıp yeryüzüne indirildiği günden bu yana insanoğlunun kurduğu tüm medeniyetler, üretilen bütün maddi ve manevi değerler kuşaktan kuşağa aktarılan birikim sayesinde var olmuştur. Birikim, ömür boyu çeşitli yollarla elde edilen tüm bilgi, beceri ve deneyimlerin toplamıdır (Demir, 2016). Bir insanın, uzun yıllar ve uğraşlar sonucu sahip olduğu birikimi bir başkasına aktarabilmesi için edindiği zengin söz varlığını etkin bir biçimde kullanması gerekir. Bu birikimi aktaracak ve bundan yararlanacak bireylerin kelime hazinelerinin genişliği ile buna bağlı olarak dil becerilerini kullanma yeterlilik düzeyleri birbirine yakın olmalıdır. Çünkü sözü edilen alışverişin yapılması ve etkileşimin gerçekleşmesi buna bağlıdır. Sonuç olarak doğru ve etkili iletişim için zengin söz varlığına; insanlık tarihinin ardışık tekâmül sürecinin devamlılığı için de iletişimin zenginliğine ihtiyaç vardır.

İletişimin son derece yaygın ve vazgeçilemez bir olgu olduğu günümüzde, anlamak ve anlaşılacak ancak ortak kavram ve söz varlığı dünyasına sahip olmakla mümkündür. O nedenle kamu kurumlarında kullanılan dil ile basın yayın organlarında kullanılan dil, o ülkede halk tarafından en çok kullanılan kelimeler hesap edilerek oluşturulmalıdır. Bir ülkedeki ulusal basında kullanılan dilin, o ülke vatandaşları tarafından bilinen ve en çok kullanılan kelimelere bağlı olarak düzenlenmesi ortak söz varlığı oluşturmanın stratejik önemini göstermektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Zira basın yayın organlarında kullanılan dil, bütün unsurlarıyla topluma hitap eder ve doğal akışına uygun şekilde iletişim sürecinin tamamlanmasını destekler. Bu nedenle gelişmiş toplumlarda genel okur/dinleyici/izleyici kitlesine yönelik hazırlanan basın yayın içerikleri temel eğitim okullarından mezun olan bireylerin zorlanmadan anlayabilecekleri biçimde düzenlenir. Çünkü ortak bir kelime evreni; toplumu meydana getiren fertlerin sağlam ve güvenilir iletişim kurmaları, birbirlerini tam ve

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Haber Bültenlerinde En Sık Kullanılan İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun Yer Alma Durumu

doğru anlamları, toplumu ilgilendiren olumlu ya da olumsuz olaylar karşısında benzer duygu ve düşünceleri paylaşıp ortak tepkiler verebilmeleri için elzemdir.

Ülkemizde ortak söz varlığı oluşturmak için ihtiyaç duyulan, yaş aralıklarına veya sınıf seviyelerine göre çocuklara öğretilmesi gereken dil birimlerinin yer alacağı listeler henüz oluşturulmamıştır. Oysa Batı'da söz varlığıyla ilgili araştırmalar yaklaşık 100 yıldır yapılmaktadır. Bu çalışmalarla düzeylere göre belirlenen kelime listeleri, iletişimde en sık kullanılan kelimeler göz önünde bulundurularak güncellenmektedir. Çünkü bir dilde en sık kullanılan ilk 1.000 ila 2.000 kelimeyi anlamlarıyla birlikte bilmenin toplumun geneline hitap eden bir metnin yaklaşık %90'ını anlamak olduğuna dikkat çeken çeşitli görüşler mevcuttur. Aksan (2015b, c. III, s.20), bir dilde en sık kullanılan 1.000 kelimeyle normal metinlerin %80'inden fazlasının, 2.000 kelimeyle %88 ila %90'ının anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Bauman (1996), sıklığı en yüksek ilk 2.000 kelimenin ortalama bir yazılı metnin %87'sini oluşturduğunu ifade etmektedir. Demek ki bir dilde en sık kullanılan ilk 2.000 kelimeyi bilmek ve bunları etkin söz varlığı unsuru hâline getirmek, ortak bir kelime hazinesiyle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim sürecini işletmenin gereğidir.

Türkçe eğitiminin amaçlarına ulaşmak için genelde kullanılan en yaygın, en işler ve en etkili araç ders kitaplarıdır. Bu kitaplardaki metinlerin, millî stratejik dil öğretimi hedeflerine göre belirlenecek ortak söz varlığı unsurlarıyla örülmesi lazımdır. Bu, ortak söz varlığı oluşturmak için en temel şartlardan biri olarak değerlendirilmelidir. Ancak yaş gruplarına veya sınıf düzeylerine göre öğrencilere kazandırılacak söz varlığı listeleri henüz ortaya konulamadığından ders kitapları, bu yönüyle eksik ve yetersiz kalmaktadır.

Toplumu oluşturan tüm bireylere kültürümüzün aktarılıp benimsetilmesi, her biri kültürel bir hazine değeri taşıyan ortak söz varlığı unsurlarının kazandırılması, resmî standart dilin doğru ve güzel kullanılmasının öğretilmesi amacıyla okul öncesi dönemden başlayarak her yaş grubundaki kişilere, edindirecek söz varlığı unsurlarının ilgililerce bilinmesi gerekmektedir. Bunun için ihtiyaç duyulan çalışmalar yapılmalı, her seviyeye uygun söz varlığı unsurlarını içeren listeler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmalıdır. Söz konusu listeler, ders kitabı yazım sürecinde başvurulması gereken belli başlı kaynaklar arasında bulunmalıdır. Yapılacak eğitim öğretim etkinlikleri, basın yayın hizmetleri vb. toplumu ilgilendiren anlama ve anlatmayla ilgili faaliyetler, bu listelerdeki söz varlığı unsurlarının kullanımına öncelik verilerek suretiyle ortak söz varlığı etkinleştirilerek gerçekleştirilmelidir.

Ülkemizde söz varlığı üzerine son yıllarda yapılan araştırmalar hem nicelik hem nitelik yönünden farklı bir boyut kazanmıştır. 2015 yılında TRT 1'de bir yıl boyunca yayımlanan, tüm ana haber bültenlerini içeren, 1.495.416 kelimelik ham metin havuzu üzerinde söz varlığı unsurlarının tespitine dair titiz çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkarılan sıklık listelerinden** biri *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsuru* adlı listedir. MEB'in yayımladığı ortaokul Türkçe ders kitaplarında, söz konusu listedeki dil birimlerinin [temel kelimeler (isimler, isim soylu kelimeler; fiiller, fiil soylu kelimeler; görevli kelimeler, anlamlı-görevli kelimeler), deyimler, ikilemeler, kalıp sözler] yer alma durumunu belirlemek için yapılan bu araştırmada aşağıdaki soruların cevapları verilmeye çalışılmıştır:

1. MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu nedir?
2. MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu nedir?
3. MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu nedir?
4. MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu nedir?
5. MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu nedir?

** Bülent Kahraman Çolakoğlu tarafından hazırlanan, savunma aşamasında olan *Haber Bültenlerindeki Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma* adlı doktora tezine ait bulgulardan söz edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir durum çalışması olan bu çalışmada bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması; nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen, farklı biçimleri olan bir yaklaşımdır. Davey'e (1990) göre bir durum ya da olayın derinlemesine ve boylamsal olarak incelendiği bir yöntemdir. Araştırmaya konu edilen durumu betimlemenin, ayrıntılı veri toplamanın, bilgileri analiz etmenin ve sonuçları raporlamanın sistematik bir yoludur. Bu çalışmada birden çok durumdan bahsetmek mümkündür. Her bir durum, kendi içinde bütüncül bir yaklaşımla incelendiği ve ulaşılan sonuçlar birbirleriyle karşılaştırıldığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327) bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Anılan deseni; MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 kelimenin yer alma durumu ve elde edilen verilerin birbirleriyle kıyaslanması durumu oluşturmuştur.

İnceleme Nesnelere

MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 - 78, 25.06.2018 - 12254648 tarih ve sayılı kararlarıyla kabul edilen, MEB yayınları arasında yer alan, ortaokullarda okutulan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5 Ders Kitabı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı ile Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsuru sıklık listesi bu araştırmanın inceleme nesnelere teşkil etmektedir. Sözü edilen ders kitaplarındaki iç kapak, bibliyografik künye, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, içindekiler, organizasyon şeması, kaynakça, cevap anahtarı ve sözlük bölümleri bütün ders kitaplarında bulunduğu ve direkt ders konusu olmadığı için araştırmaya katılmamıştır. Bu bölümlerdeki dil birimleri dışında ders kitaplarındaki bütün söz varlığı unsurları incelemeye dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Verilerin anlamlandırılması sürecinde de temel olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği iletiyi, anlam ve/veya dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Bu bağlamda bahsi geçen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları taranarak Microsoft Office Word belgesi hâline getirilmiştir. Metin dışı unsurların temizlenmesinin ardından *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsuru* sıklık listesinde bulunan bütün dil birimleri; MEB 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ayrı ayrı ve tek tek aratılmıştır. Daha sonra dört ders kitabı bir araya getirilmiş ve haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsuru ortaokul Türkçe ders kitaplarında yeniden aratılmıştır.

Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsuru sıklık listesinde yer alan dil birimlerinin 82'si deyim, 6'sı kalıp söz, 4'ü ikileme, 340'ı fiil, 88'i birleşik fiil ve 77'si ayrı yazılan birleşik kelimedir. Geri kalan 1.403'ü de diğer temel kelimelerdir. Kitaplar üzerinde yapılan inceleme çalışmaları, buradaki sınıflama dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmaya ait bulgular elde 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.

Bulgular

Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) 978-975-11-4602-1 olan ve 254 sayfadan oluşan MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabı toplam 40.508 kelimededen, Uluslararası Standart Kitap Numarası 978-975-11-4597-0 olan ve 288 sayfadan oluşan MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabı toplam 41.696 kelimededen, Uluslararası Standart Kitap Numarası 978-975-11-4558-1 olan ve 264 sayfadan oluşan MEB 7. sınıf

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Haber Bültenlerinde En Sık Kullanılan İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun Yer Alma Durumu

Türkçe ders kitabı toplam 46.907 kelimededen, Uluslararası Standart Kitap Numarası 978-975-11-4598-7 olan ve 251 sayfadan oluşan MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabı ise toplam 44.699 kelimededen meydana gelmiştir.

Ders kitaplarındaki iç kapak, bibliyografik künye, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, içindekiler, organizasyon şeması, kaynakça, cevap anahtarı ve sözlük bölümleri çıkarıldıktan sonra MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 38.171; MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 38.569; MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 43.573; MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 42.350 ve dört ders kitabındaki toplam 162.663 kelime, araştırma verisi olarak incelemeye tabi tutulmuştur.

MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun 1.422'si varken 578'i yoktur.

MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun 1.508'i varken 492'si yoktur.

MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun 1.530'u varken 470'i yoktur.

MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun 1.466'sı varken 534'ü yoktur.

MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun 1.761'i varken 239'u yoktur. Bununla birlikte bu dört ders kitabında, 206 söz varlığı unsurunun sadece bir veya iki defa geçtiği tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Dilin ve eğitiminin hayati önem taşıdığına farkında olan gelişmiş ülkeler, resmî standart dil eğitiminde belli bir düzeye ulaşmak isterler. Bunun için de bazı somut hedefler belirlerler. Yalçın'a (2018, s. 113-114) göre toplumu oluşturan bütün bireylerin, basın yayın organlarında kendilerine sunulan haberleri anlayabilecek dil yeterliliğine sahip olması birinci somut hedefdir. Buna haberlerin yorumlandığı köşe yazıları da dâhildir. Zorunlu eğitim sürecini tamamlamış bir öğrencinin kendi ulusal meclisinde ve belediye meclislerinde yapılan konuşmaları, tartışmaları anlayabilmesi ve gerektiğinde görüşlerini ifade edebilmesi de ikinci somut hedefdir. Bu bağlamda basın yayın dili, toplumsal iletişim sürecinin başat unsuru olarak öne çıkmakta; bilgi, haber vb. alışverişi yapmanın, anlaşmanın en işler, en canlı ve en etkili dil düzeyini göstermektedir. Dolayısıyla haber bültenleri üzerinde yapılan bir söz varlığı araştırmasından elde edilen *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsuru* sıklık listesindeki dil birimlerinin, öğrencilerin söz varlıklarına kazandırılmak üzere Türkçe ders kitaplarında bulunup bulunmadığının ortaya konması; eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, nitelikli ders kitapları ile çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin hazırlanabilmesi için gereklidir. Dört sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında da öğrenciler, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yaklaşık dörtte üçü ile muhatap olurken dörtte biri ile karşılaşmamaktadır. Bu durumda toplumsal ilişkilerde iletişimden kaynaklı sorunların yaşanma olasılığı artacaktır. Çünkü insanların birbirlerini tam ve doğru anlayabilmeleri ancak ortak kavram ve dil birimi evrenine sahip olmalarıyla mümkündür. Bu yüzden ortak söz varlığının stratejik öneminin farkında olan devletler, ulusal basın yayın organlarında kullanılan dilin o ülkede halk tarafından en sık kullanılan söz varlığı unsurları esas alınarak biçimlendirilmesini sağlarlar.

Öğretim programları gereğince yazılan, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi ve etkileşimi kolaylaştıran, aynı idealler doğrultusunda öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen, tekrar etme ve bireysel öğrenme imkânı veren, ortak söz varlığı kazandırmada ana gereç değeri taşıyan ders kitapları, ders işlemenin en temel aracıdır. Buna ve yaptığımız araştırmadan elde ettiğimiz verilere göre;

5. sınıf Türkçe dersinde öğrenciler, *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun* %28,9'u ile karşılaşmamaktadır.

6. sınıf Türkçe dersinde öğrenciler, *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun* %24,6'sı ile karşılaşmamaktadır.

7. sınıf Türkçe dersinde öğrenciler, *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun* %23,5'i ile karşılaşmamaktadır.

8. sınıf Türkçe dersinde öğrenciler, *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun* %26,7'si ile karşılaşmamaktadır.

Ortaokul Türkçe derslerinde öğrenciler, *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun* %11,9'u ile karşılaşmamaktadır. Dört sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında da ortalama %25 civarında olan karşılaşılmayan söz varlığı oranı, sözü edilen dört ders kitabı bir Microsoft Office Word belgesi üzerinde bir araya getirildiği durumda yaklaşık %12 olarak tespit edilmektedir. Buradaki oranlar arasında neredeyse %50'lik bir fark mevcuttur. Bunun sebebi, *Haber Bültenlerindeki İlk 2.000 Söz Varlığı Unsuru* sıklık listesindeki bir dil biriminin, bu dört Türkçe ders kitabından herhangi birinde yalnızca bir defa bile geçmesinin, o dil biriminin öğrencilerin ortaokul Türkçe derslerinde karşılaştığı söz varlığı unsurları arasında sayılması için yeterli görülmesidir. Yani 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer almayan bir söz varlığı unsuru 7. sınıf Türkçe ders kitabında, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer almayan bir söz varlığı unsuru 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunabilmektedir. Bu da o söz varlığı unsurunun ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin karşılaştığı dil birimlerinden biri olarak kabul edilmesini sağlamaktadır.

MEB Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında sadece bir veya iki kez geçen söz varlığı unsurları da hesaba katılırsa yukarıdaki oransal sonuçların üzerinde yaklaşık %10'luk bir artış söz konusu olacaktır. Diğer bir ifadeyle Türkçe ders kitaplarında, haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun ortalama %25'i ile karşılaşılabilirken bu oran, bahis konusu %10'luk artış ilave edildiğinde %35 olacaktır. Bu, bir toplum için çok önemli olan ortak kavram ve söz varlığı evreni oluşturma hedefine tam olarak erişilemeyeceğinin, toplumsal iletişim sürecinde meydana gelebilecek önemli eksiklerin ve aksaklıkların işareti olarak değerlendirilebilir.

Ortaya çıkarılan bu oranlara bakıldığında, sınıf seviyesi arttıkça karşılaşılmayan dil birimi sayısının belli oranda azalması gerekirken incelediğimiz ders kitaplarında durumun böyle olmadığı görülmektedir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında karşılaşılmayan dil birimlerinin niceliği bakımından 5. sınıftan 7. sınıfa doğru bir azalma görüldüğü de bu azalma oransal tutarlılıktan yoksundur. Bununla birlikte karşılaşılmayan söz varlığı unsuru sayısının ortaokulun diğer sınıf düzeylerine göre 8. sınıfta en az olması beklenirken 6 ve 7. sınıftakinden daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, ders kitapları yazılırken öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme çalışmalarına ilişkin izlemsel bir planlama yapılmadığını düşündürmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı yönünden incelenmesi ile ilgili çeşitli üniversitelerde özellikle birçok yüksek lisans tezi yaptırılmıştır. Bu araştırmalar, benzer sonuçları itibarıyla belirtilen düşünceyi desteklemektedir: Türkçe ders kitaplarında dilimizin gücünü ve anlatım olanaklarını yansıtan zengin bir söz varlığına rastlanmamaktadır (Baysal, 2007, s. 1202-1203; Turhan, 2010, s. 466; Yiğit, 2011, s. 184). Öğrencilere kazandırılacak söz varlığı unsurlarıyla ilgili listeler olmadığı için Türkçe ders kitapları hazırlanırken kelime öğretimi ile ilgili belli bir strateji izlenmemekte, metinler aracılığıyla gerçekleştirilen dil çalışmalarında programlı bir kavram ve kelime öğretimi yapılmamaktadır (Apaydın, 2010, s. 335; Aslan, 2013, s. 145-146; Baysal, 2007, s. 1206; Uludağ, 2010, s. 419; Yiğit, 2011, s. 184). Kelime hazinesini geliştirmeye dönük nitelikli metin seçiminde gerekli özen gösterilmemektedir (Apaydın, 2010, s. 337; Baysal, 2007, s. 1205; Turhan, 2010, s. 470-471; Uludağ, 2010, s. 418).

Haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun ortalama 500'ü ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunmamaktadır. Bahse konu söz varlığı unsurlarını içeren listedeki her bir dil biriminin bu dört sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarında eksiksiz bulunması da beklenmemektedir. Ancak 5. sınıftan başlayıp 8. sınıfa doğru planlı bir artışla bu söz varlığı unsurlarının tamamına ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilebilir. Elbette bunun için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bütün sınıf seviyelerine göre söz varlığı listelerinin hazırlanmış olması gerekir. Bu söz varlığı listelerine uygun biçimde ders kitabı yazım süreçleri işletilebilir. Böylece millî stratejik eğitim hedefleri doğrultusunda resmî standart dil eğitiminde önemli bir aşama kaydedilebilir.

Temel hak ve özgürlükleri içine alan demokratik bir okul kültürünü benimsetmek, eğitim sistemine yerleştirmek ve toplumu meydana getiren insanlar arasında demokratik kültür uygulamalarını yaygınlaştırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, ilkökul ve ortaokul düzeyinde projeler gerçekleştirmektedir. Ancak haber bültenlerinde sıkça kullanıldığı hâlde ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilmeyen 239 dil biriminden *demokrasi kültürü* tamlamasının kavram ve çağrışım alanına giren aşağıdaki söz varlığı unsurları, üzerinde durulmaya değer bir veri olarak belirmektedir.

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Haber Bültenlerinde En Sık Kullanılan İlk 2.000 Söz Varlığı Unsurunun Yer Alma Durumu

“aday adayı, anayasa, atama, basın toplantısı, başkanlık sistemi, denetim, genel başkan, genel merkez, genel seçim, hukuki, hükûmet kur-, istifa et-, kabine, katılım, koalisyon, komisyon, kurultay, milletvekili, mağdur, muhalefet, muhalefet partisi, muhalif, müzakereci, oturum, oy kullan-, oy ver-, oylama, parlamento, propaganda, reform, rejim, sandığa git-, seçim hükûmeti, seçmen, seçmen kütüğü, siyasetçi, vekil, vesayet, yasa, yasa dışı, yasal”

Ortaokul sosyal bilgiler veya diğer ders kitaplarında bu söz varlığı unsurlarına rastlanabilse de kelime, kelime grubu ve cümle çalışmalarıyla öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmek; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek, onlara dil zevki ve bilinci kazandırmak Türkçe dersi öğretim programlarının amaçlarından. Dolayısıyla bu amaçlara, Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla ve ilgili kazanımlara yönelik gerçekleştirilecek çalışmalarla ulaşmak gerekir. Bu nedenle demokrasi kültürünün hayata geçirilmesi ve daha güçlü hâle getirilmesi için Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin nitelikleri ve çeşitliliği gözden geçirilmelidir.

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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, yazarın kendisi tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazılar*. İstanbul: Multilingual.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2011). *Dil, şu büyüğü düzen*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2015a). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2015b). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2014). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.193-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim*. 193, 81-104.
- Bauman, J. (1996). Vocabulary Resources for Material Writers. *Material Writers Newsletter; Vol. 4, No. 3, October*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416672.pdf>
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*. 1(1), 116-137.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2013). Kelime öğretimi. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.335-350). Ankara: Pegem Akademi.

- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*. Vol. 2 , Article 9. DOI: 10.7275/02g8-bb93.
- Demir, C. (2006). Türkçe / edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim*. 169, 207-225.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim öğretim programları ve kişisel söz varlığı [Özel Sayı]. *Millî Eğitim*, 210, 141-161.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*. 4 (4), 1025-1055. DOI: 10.7827/TurkishStudies.845.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.
- Karaalioğlu, S. K. (t.y.). *Yazmak ve konuşmak sanatı*. İstanbul: İnkılap.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6(2), 1797-1808.
- Mert, E. L. (2011). Türkçenin söz varlığı açısından 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. S. Sever (Ed.), *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe eğitimi çalıştayında* (s.235-248). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 30-45.
- Özön, M. N. (1971). *Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş*. İstanbul: Remzi.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1999). *Güzel konuşma yazma, kompozisyon*. İstanbul: Fil.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yaylamaz, S. (2014). *Okuma zekâsı*. İstanbul: Hayat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yiğit, A. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Extended Abstract

Introduction

The term vocabulary is defined as “bir dildeki sözlerin bütünü (the entirety of the words in a language), söz hazinesi (vocabulary), söz dağarcığı (vocabulary), sözcük hazinesi (vocabulary), kelime hazinesi (vocabulary), kelime kadrosu (vocabulary), vokabüler (vocabulary)” in the Turkish dictionary (TDK, 2011, p. 2158). According to Baş and Karadağ (2012), it is a more extensive concept than these definitions that are almost synonyms, and is the highest echelon incorporating all of them.

The vocabulary belonging to a nation may be evaluated as the indication of the level of word attack skills that individuals constituting that nation have reached; because richness or poorness of vocabulary directly influences comprehension and narration.

A person with a rich vocabulary is, in general, a person who does much reading, knows many concepts, is knowledgeable, is able to communicate easily, and is able to use word attack skills effectively. Educating individuals with such characteristics is the common objective of all advanced societies. Development of a country, its capability of offering high-quality living standards to its citizens

is only possible owing to a society structured by people who have acquired the abovementioned characteristics.

The language used in media organs addresses the society with all its constituents and supports the completion of the communication process suitably to its natural flow. For this reason, media contents prepared for the general reader/listener/viewer in developed societies are arranged in a way that individuals that have graduated from primary education schools can understand without difficulty. Because the common universe of words is essential for members that constitute the society can engage in solid and reliable communication, understand one another exactly and accurately, share similar emotions and thoughts on positive or negative events that concern the society and be able to react jointly.

It is essential for those concerned to know the elements of vocabulary that will be provided for individuals of all age groups starting from the preschool period with the objective of conveying and infusing our culture to all individuals who constitute the society, establishing elements of vocabulary that are the indicators of our culture, teaching the Turkish language in the best and most operable way. Therefore, required studies should be conducted and lists containing elements of vocabulary suitable to all levels should be created by the Ministry of Education. Educational activities to be held, and activities related to comprehension and narration of issues concerning the society like media services should be materialized bearing those lists in mind and with the objective of providing a common vocabulary.

The objects of analysis of this study conducted to determine the situation of the appearance of the first most frequently used 2000 elements of vocabulary [basic words (names, nominal words; verbs, gerundial words; postpositions, exclamations), idioms, reduplications, formulaic expressions] in news bulletins, in the textbooks of Turkish courses in middle schools are comprised of the textbooks of Turkish courses taught in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of middle schools accepted by the resolutions of the Board of Education and Discipline dated and numbered 28.05.2018 - 78, and 25.06.2018 - 12254648, and published by the Ministry of Education and the list of first most frequently used 2000 elements of vocabulary in news bulletins.

Method

As a case study, the holistic multiple-case study design was utilized in this research. Case study is an approach that has different forms and is commonly preferred in qualitative research. According to Davey (1990), it is a method in which a case or an incident is studied in-depth and longitudinally. It is a systematic way to describe the case that is the object of the research, to gather detailed data, to analyze the information and to report the results. The holistic multiple-case study design was used because each case was analyzed in a holistic approach and results attained were compared to one another (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 327). Data were gathered by document analysis method, and the content analysis was implemented during the interpretation process of the data.

Results and Discussion

In textbooks of middle school Turkish courses, students encounter three quarters of the first most frequently used 2000 elements of vocabulary in news bulletins, while they do not come across a quarter of them. Therefore, the probability of experiencing communicational problems in social relationships will increase; because it is possible for people to understand one another exactly and accurately, only when they have a common universe of concepts and language units. For this reason, governments that are aware of the strategic significance of common vocabulary ensure that the language used in national media organs is structured based on the most frequently used elements of vocabulary of the people of that country.

When numerical values that emerge are taken into consideration, the number of language units that are not encountered should decrease as the grade level increases, but this is not the case in the textbooks we have studied. Although, in the qualitative respect, a decrease in the number of unencountered language units in middle school textbooks of Turkish courses is seen from 5th to 7th grades, this decrease is devoid of proportional consistency. However, while the number of

unencountered elements of vocabulary in 8th grade should be less than other grade levels of middle school, it is remarkable that it is higher than those in 6th and 7th grades. This situation suggests that a formative planning related to enriching the students' vocabulary is not made while textbooks are written.

The Ministry of Education has been carrying out projects at elementary and middle school levels with the objective of adopting a democratic school culture that encompasses basic rights and liberties, engraving it in the education system, and popularizing democratic culture implementations among the people that constitute the society. However, among the 239 language units that are not included in the textbooks of middle school Turkish courses, the elements of vocabulary mentioned below, which are a part of the conceptual and associative area of the noun phrase *culture of democracy* appear as a data worth emphasizing.

“aday adayı (candidate for nomination), anayasa (constitution), atama (appointment), basın toplantısı (press conference), başkanlık sistemi (presidential system), denetim (governance), genel başkan (chairperson), genel merkez (headquarters), genel seçim (general elections), hukuki (legal), hükûmet kur- (to form a government), istifa et- (to resign), kabine (council of ministers), katılım (participation), koalisyon (coalition), komisyon (commission), kurultay (congress), milletvekili (member of the parliament), mağdur (injured party), muhalefet (opposition), muhalefet partisi (opposition party), muhalif (opponent), müzakereci (negotiant), oturum (session), oy kullan- (to vote), oy ver- (to vote), oylama (voting), parlamento (parliament), propaganda (propaganda), reform (reform), rejim (regime), sandığa git- (call an election), seçim hükûmeti (election government), seçmen (voter), seçmen kütüğü (voter roll), siyasetçi (politician), vekil (deputy), vesayet (political tutelage), yasa (law), yasa dışı (illegal), yasal (legal)”

Although it is possible to come across these elements of vocabulary that do not exist in the textbooks of middle school Turkish courses in textbooks of social science courses and others, enriching the students' vocabulary through studying words, word groups and phrases, enhancing their world of emotions, thoughts and imagination, providing them with a gusto and awareness of language are among the objectives of the syllabus of Turkish courses. Therefore, these objectives should be accomplished through essays in the textbooks of Turkish courses and studies directed to related achievements. In consequence, the quality and diversity of essays in the textbooks of Turkish courses should be reviewed in order to materialize and amplify culture of democracy.



2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. Sınıf Kazanımlarının Değerlendirilmesi

*Serdar ARCAĞÖK**

Öz

Bu araştırmanın amacı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarını belirli ölçütlere göre değerlendirmektir. Araştırmada genel tarama modellerinden kesitsel tikel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin 12 farklı bölgesinde çeşitli üniversitelerdeki Türkçe eğitimi ana bilim dalında görev yapmakta olan 35 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmadaki veri toplama aracını "6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarını Değerlendirme Formu" oluşturmaktadır. Elde edilen veriler çok yüzeyli Rasch'a dayalı analizlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre programın kazanımlarını değerlendirmede kullanılan ölçütlerin katılık ve cömertlik bakımından farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretim üyelerinin programdaki ölçütlerin büyük bölümüne katıldıkları, bazı ölçütlere ise katılmadıkları nicel veriler doğrultusunda saptanmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin programın uzak hedeflerine ve eklektik yapısına yönelik eksiklikler olduğuna yönelik görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının farklı paydaşların görüşleri alınarak tekrar incelenmesi düşünülebilir

Anahtar Kelimeler: Çok yüzeyli Rasch analizi, öğretim programı, puanlayıcı yanlılığı, Türkçe dersi

An Evaluation of the 2019 Turkish Course Curricula 6th Grade Learning Outcomes

Abstract

The aim of this research is to evaluate the 2019 Turkish course curricula 6th grade learning outcomes in terms of a variety of variables. The study used a cross-sectional single survey model. The study group consisted of 35 faculty members working in the Turkish education departments of various universities located in 12 different locations in Turkey during the 2020-2021 academic year. The data collection tool is the "6th Grade Turkish Course Curriculum Outcomes Evaluation Form". The results showed that the faculty members agreed upon most of the criteria in the program, but did not agree upon some. The faculty members stated that there were deficiencies in the curriculum regarding the remote goals and the eclectic structure of the program. Thus, a re-examination of the 6th grade Turkish course curriculum learning outcomes by obtaining the opinions of different stakeholders may be essential.

Keywords: Multi-faceted Rasch analysis, curricula, rater bias, Turkish course

Giriş

Bireylerin bilgiyi kazanma süreçleri ilk olarak ailede başlamaktadır. Bireyler genel olarak okul dönemleri başlayana kadar bilgileri sorgulamadan kabul etmektedirler. Bilginin, aşamalı ve düzenli bir şekilde bireye aktarılması ise eğitim-öğretim süreciyle beraber gerçekleşmektedir (Büyükarıslan, 2011). Bu süreçte öğretim programları yoluyla bilgiler düzenli olarak öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılabilir. Okullardaki bilgi aktarımı ise temelde dil aracılığı ile olmaktadır. Dil ne kadar düzgün ifadeler ile kullanılırsa iletilecek mesaj da o kadar açık ve anlaşılır olacaktır. Korucu (2016)'ya göre dil bilincine sahip bireylerin bir araya gelmesi ve o dilin geçmişte atılan temelleri güçlü bir dilin

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, serdar_arcagok21@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4937-3268.

inşa edilmesini sağlamaktadır. Dilin bilinçli kullanılabilme becerisinin kazandırılabilceği en iyi ortam ise ilkokullardaki Türkçe dersleri olarak görülmektedir.

Bireyin zihinsel gelişimi ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak gereken dil becerilerini kazanabilmesinde anadili temel alan Türkçe öğretimi etkili olmaktadır. Anadilin doğru öğretilerek düzgün konuşulması hedeflenmektedir. Bunun en temel yolu ise, ilköğretimdeki Türkçe programlarının başarılı uygulanmasıyla mümkün olmaktadır (Sandıkçı, 2006).

Öğrenciler öğretmen gözetiminde kurallı ana dil eğitimi alarak sözcük dağarcıklarını zenginleştirmekte, anlama ve anlatma becerilerini de geliştirmektedirler (Akar, 2019). Anlama dinleme ve okuma becerisi ile anlatma ise konuşma ve yazma becerileriyle gelişmektedir (Mutlu ve Yurt, 2019). Türkçe derslerinde, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve düşüncelerini aktarmaları için sistematik olarak ana dili öğretilmektedir. Böylece bireyler kendilerini doğru ve açık ifade edebilen ve karşısındaki bireylerin duygularını, düşüncelerini, algılarını, yaşam biçimlerini ve kültürlerini de anlayabilen kişiler olarak yetişmektedirler (Mert-Duran, 2016). Bununla beraber öğrencilerin iletişim becerileri geliştirilerek onları hayata hazırlamak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları toplumda kendilerini ifade edebilmeleri ve bu ortamda olup biteni algılamaları iletişim sayesinde mümkün olmaktadır. Bu temel becerilerin kazandırılması için gerekli olan Türkçe öğretim süreci ise öğretim programıyla doğrudan bağlantılıdır (Avcı, 2018; Mutlu ve Yurt, 2019). Nitekim öğretim programı okul içinde veya okul dışında etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir yapıdır (Er, 2011). Öğrencilere kazandırılması istenen bilgi, beceri ve tutumlar çağın koşullarına göre şekillenmektedir. Bu bağlamda öğretim programları da toplumu geleceğe hazırlamada başat rol oynayan eğitim kurumları tarafından bu gereksinimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Kayhan, Altın ve Gürol, 2019). Bu düzenlemelerden ülkemizdeki Türkçe öğretim programları da etkilenmiştir.

Türkçe öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim programının amaçları doğrultusunda hazırlanan, temel dil becerilerinin planlı bir biçimde bireylere kazandırılması hedeflenen program (Kırkpınar - Nural, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Bu program aracılığıyla öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumlar belirlenerek etkinlikler aracılığıyla onlara ulaşılması hedeflenmektedir. Programda, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerileriyle dil bilgisi alanı bir bütün olarak ele alınmaktadır. Ayrıca öğrenme sürecinin de etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Doğu, 2010). Tüm bunların gerçekleşebilmesi için programın hedefleri olan kazanımların niteliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Okullarda öğrencilerin kazanacakları beceriler, onların eğitim hayatlarını ve okul dışındaki yaşamlarını başarılı, güvenli, mutlu ve sorunsuz olarak yürütebilmelerini sağlayacaktır (Karadağ, 2012). Öğretim programlarının toplumun kültürü, yapısı, beklentileri ve gereksinimleri ile bireylerin bilgi, tutum ve becerilerini dengeleyecek bir yapıda olması gerekmektedir.

Türkçe öğretim programlarının Cumhuriyetten bu yana ülkemizde farklı tarihlerde değişikliğe uğradığı dikkat çekmektedir. 1924, 1926 ve 1930'lu yıllarda ilk mektep Türkçe programları şeklinde tanımlanmış, 1936,1948 ve 1968 yıllarında ilkokul Türkçe programları olarak ifade edilmiştir. 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 yıllarında ise ders temelli olarak Türkçe öğretim programlarının düzenlendiği görülmektedir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016). Bu yaklaşımın 2018 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programında da sürdürüğü anlaşılmaktadır.

Türkçe dersi kazanımlarının ve belirlenen hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretim programları oluşturulmalıdır (Dilidüzgün, 2009). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak programın öğretmenler tarafından öğrencilere uyumlu hale getirilmesi hedeflenmektedir. Bununla beraber öğretmenlerden yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme psikolojisi alanlarında yetkinliklere sahip olarak öğrenci merkezli eğitim vermeleri beklenmektedir (Epçaçan ve Erzen, 2008). Böylece öğrenciler becerileri ve becerilerle ilgili kazanımları; karşılaştıkları nesnelere, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekle kullanılmaktadırlar.

Millî Eğitim Bakanlığı'nca yürütülen program geliştirme çalışmaları doğrultusunda ilköğretim ikinci kademe (6-8. sınıflar) için yeni program hazırlanarak pilot uygulaması 2005-2006 öğretim yılında yapılmıştır. Program 2006-2007 öğretim yılında ise Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarının 6. sınıflarında uygulanan programın yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak öğrenciyi merkeze alan ve

işbirlikçi öğrenmenin, bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğretimin ve çoklu zekanın önemsendiği bir program (Doğu, 2010; Karakoç-Öztürk, 2008) olduğu görülmektedir. Bu çerçevede programın yapılandırmacı yaklaşımdaki bireylerin etkin zihinsel süreçlerle yaparak yaşayarak öğrenmeyi deneyimledikleri, bilgiyi yeniden yapılandırdıkları bir süreci (Spigner Littles ve Anderson, 1999) içerdiği söylenebilir.

Ülkemizde ilköğretimdeki zorunlu eğitim süresinin 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, çağın ihtiyaçlarının dikkate alınması, bilgi çağının zorunlulukları (Atik ve Aykaç, 2017) Türkçe Dersi Öğretim Programının da yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. Bu çerçevede 2012-2013 öğretim yılından itibaren 2009 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı da yine yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanmış bununla beraber beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal yaklaşım, tematik ve beceri yaklaşımı gibi farklı eğitim yaklaşımları da kullanılmıştır (Avcı, 2018).

2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde programın öğrencilerin yaşamlarının tümünde kullanacakları iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanabilmelerini hedeflediği ortaya çıkmaktadır. Bu programda öğrencilerin bireysel ve sosyal olarak kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisi geliştirmeleri, istekli okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve değerlerle donanmaları beklenmektedir (MEB, 2015).

2018 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ise öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ve zihinsel becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Kazanılan bu becerilerin kullanılarak öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişmelerini, etkili iletişim kurabilmelerini, Türkçe dilini severek istekli okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayan bilgi, beceri ve değerleri içererek bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

İlgili alan yazın incelendiğinde 6. sınıf Türkçe öğretim programının farklı boyutlarının araştırmacılar tarafından irdelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların bir bölümünün programın öğrenme alanlarını (Mutlu ve Yurt, 2019) ve çeşitli temalarını (Korucu, 2016; Kurt, 2018) incelediği saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmaların eğitsel oyunların programda bulunan etkinlerini inceleyen araştırmaya da rastlanmıştır (Şahin, 2019). 6. sınıf Türkçe öğretim programındaki farklı becerileri inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Direkçi, Şimşek ve Uygun, 2020; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Özenç, 2018). Ayrıca 6. sınıf Türkçe öğretim programını karşılaştırmalı olarak değerlendiren araştırmalar da tespit edilmiştir (Altunkeser ve Coşkun, 2016; Aslan ve Atik, 2018; Özenç, 2018). 6. sınıf Türkçe öğretim programını değerlendiren araştırmaların genellikle yedinci ve sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı ile değerlendirildiği araştırmalarla birlikte ele alındığı ortaya çıkmaktadır (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019; Kahtalı ve Çelik, 2020; Kardaş, 2020, Süğümlü, Mutlu ve Cinpolat, 2019). Bu bağlamda 6. sınıf Türkçe öğretim programını detaylı irdeleyen araştırma sayısının sınırlı olması dikkat çekmektedir. Öğretim programlarının detaylı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi, programların niteliği, yaygın etkisi, paydaşlara katkısı ile işlevselliği hakkında bilgi verecektir. Bunun yanı sıra zaman ve mekânın yakınsadığı, toplumun ve bireyin gereksinimlerinin hızlı şekilde değiştiği günümüzde programların güncel araştırmalarla incelenmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim öğretim programının değerlendirilmesi öğrenme hedeflerinin, çıktılarının, araç gereçlerinin ve deneyimlerinin programa ilişkin karar vermedeki betimlemelerini kapsamaktadır (Klenowski, 2010). Nitekim öğrenme sürecinin etkililiği öğretim programlarının bilimsel süreçler dikkate alınarak belirli zaman dilimlerinde incelenmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür (Girgin, 2011). Bu çerçevede araştırmanın 6. sınıf Türkçe öğretim programının değerlendirilmesinin alana katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarını çok yüzeyli rasch analizi ile değerlendirmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanım ölçütlerinin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri ne düzeydedir?

2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının çok yüzeyli rasch modeli ile incelenmesi sonucundaki logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında dağılım nasıldır?

3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarını puanlayan puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ait istatistiksel bilgileri hangi düzeydedir?

4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirildiği ölçütlere ilişkin ölçüm raporu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden kesitsel tikel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tikel tarama modelinde var olan duruma müdahale edilmeden, araştırma verileri yalnızca bir ölçümle elde edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının 6. sınıf kazanımları farklı ölçütlere göre tek bir ölçüme dayalı olarak değerlendirildiğinden bu modelin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin 12 farklı bölgesinde çeşitli üniversitelerde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan 35 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan puanlayıcılar (jüriler) belirlenirken üç temel gösterge dikkate alınmıştır. Bunlar; a) Son beş yılda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı kapsayan en az bir derse girmiş olmak, b) Türkçe Dersi Öğretim Programları ile ilgili en az bir bilimsel yayın yapmaktır. Son gösterge ise istatistiki bölge birimleri sınıflandırılmasındaki nüfus, coğrafya, bölgesel kalkınma planları, temel istatistiki göstergeler, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ölçütleri dikkate alınarak 12 ayrı bölgeye ayrılan düzey 1'deki (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2013) üniversitelerin eğitim fakültelerinde Türkçe eğitimi anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim üyeleridir. Düzey 1'e göre belirlenen bölgelerdeki öğretim üyesi dağılımı tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Düzey 1'e Göre Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Üyesi Dağılımı

Bölge Adı	Düzey 1 Kodlar	Öğretim Üyesi Sayısı
İstanbul	TR1	3
Batı Marmara	TR2	3
Ege	TR3	3
Doğu Marmara	TR4	3
Batı Anadolu	TR5	3
Akdeniz	TR6	3
Orta Anadolu	TR7	3
Batı Karadeniz	TR8	3
Doğu Karadeniz	TR9	3
Kuzeydoğu Anadolu	TRA	3
Ortadoğu Anadolu	TRB	3
Güneydoğu Anadolu	TRC	2

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretim üyelerini oluşturan puanlayıcıların 6. sınıf Türkçe öğretim programını değerlendirmede kullanacakları değerlendirme formundaki ölçütler; ilgili literatür taraması, programın hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutu dikkate alınarak düzenlenmiştir. Düzenlenen değerlendirme formu son olarak Türkçe öğretim programları alanında uzman 16 öğretim üyesi ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri dikkate alınarak tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen değerlendirme formunda 16 ölçüt yer almaktadır. Beşli likert tipinden oluşan ölçütlere verilebilecek yanıtlar birden beşe doğru sırasıyla "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Orta derecede katılıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir

Verilerin Analizi

Araştırma verileri 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının 16 ölçüte göre 35 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi çok yüzeyli rasch analiz programı (Linacre, 2014) ile gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmada program, ölçütler ve puanlayıcılar (jüriler) olmak üzere üç yüzey incelenerek öğretim programı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra kendilerine gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Karar tarihi= 11.03.2021.
Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2100041447

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler çok yüzeyli rasch modeline (ÇYRM) göre analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular şekillerle gösterilerek bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanım ölçütlerinin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Değerlendirme formundaki ölçütlerin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ders kitaplarını Değerlendirme Formu Kapsam Geçerlik Oranları

Boyutlar	Ölçüt No	Ölçütler	N _G	KGO	KGİ
Hedefler	1	Programın hedefleri ülkenin yetiştirmek istediği birey profiline uygun şekilde hazırlanmıştır	12	.76	
	2	Programın hedefleri öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	14	.88	.88
	3	Programın hedefleri konu alanının hedeflerini kapsamaktadır.	14	.88	
	4	Programın hedefleri öğrenci seviyesine uygundur.	16	1.00	
	5	Programın içeriği kazanımlarla uyumludur.	15	.90	
İçerik	6	Programın içeriği sarmal bir yapıya sahiptir.	12	.74	.88
	7	Program içeriği eklektik bir yapıya sahiptir.	16	1.00	
	8	Programın içeriği kazanımlar bakımından yeterlidir	15	.90	
Süreç	9	Program; yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen stratejilerle uygulanabilir.	15	.90	
	10	Program yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen kuramlarla uygulanabilir.	14	.88	.86
	11	Program, yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen yöntemler uygulanabilir.	14	.76	

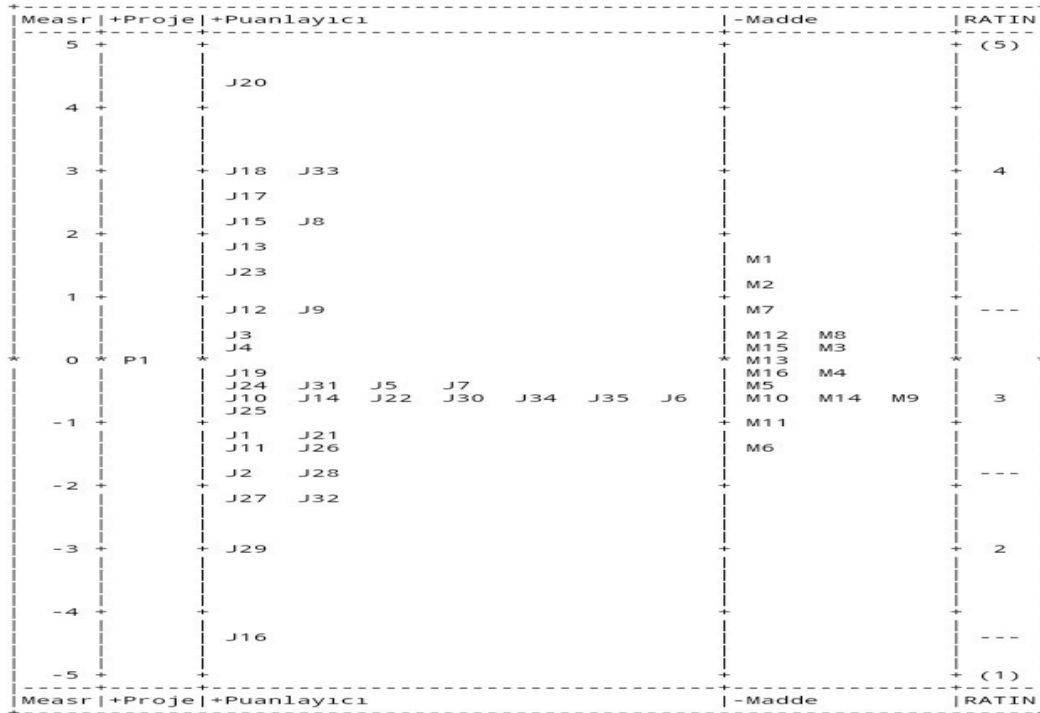
Değerlendirme	12	Programdaki etkinlikler yeterlidir.	15	.90	
	13	Program süreç temelli ölçme ve değerlendirmeye uygundur.	16	1.00	
	14	Program sonuç temelli ölçme değerlendirmeye uygundur.	16	1.00	1.00
	15	Program hem süreç hem sonuç temelli ölçme ve değerlendirmeye uygundur.	16	1.00	
	16	Program alternatif ölçme değerlendirmelere uygundur.	16	1.00	

Uzman sayısı:16, Kapsam geçerlik ölçütü: 0.56, Kapsam geçerlik indeksi: %90, KGO<KGI

Tablo 2 ye göre programdaki kazanımların 16 ölçüt ile değerlendirildiği görülmektedir. Ölçütlerin kapsam geçerlik oranları $KGO_{madde} = (NG / N/2) - 1$ formülü ile (Şencan, 2005) .56 olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi (KGI) ise KGO toplamının ölçüt sayısını bölünmesi ile (Yurdağül ve Aşkar, 2008) elde edilerek .90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler puanlayıcıların değerlendirmelerinin istatistiksel olarak manidar bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir (Veneziano ve Hooper, 1997).

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının çok yüzeyle rasch modeli ile incelenmesi sonucundaki logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında dağılım nasıldır” şeklindedir. Ölçütler, puanlayıcı ve programa ilişkin değişken haritası yönelik bulgular şekil 1 de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Kalibrasyon Haritası.

Şekil 1’deki veri kalibrasyon haritasında proje; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımları, puanlayıcı; programı değerlendiren öğretim üyelerini, maddeler ise değerlendirme ölçütlerini tanımlamaktadır. Veri kalibrasyon haritasına göre öğretim programının değerlendirildiği ölçütler incelendiğinde altıncı madde “Programın içeriği sarmal bir yapıya sahiptir.” ve on birinci maddelerin “Programda, yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen yöntemler uygulanabilir.” zor maddeler (ölçütler) olduğu buna karşın birinci madde “Programın hedefleri ülkenin yetiştirmek istediği birey

profiline uygun şekilde hazırlanmıştır”, ikinci madde “ Programın hedefleri öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.” ve yedinci maddelerin “ Program içeriği eklettik bir yapıya sahiptir.” ise kolay maddeler (ölçütler) olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte puanlayıcılardan en cömert olanlarının yirmi, on sekiz ve otuz üç numaralı puanlayıcılar olduğu, en katı eğilim gösteren puanlayıcıların ise, on altı ve yirmi dokuz numaralı puanlayıcılar olduğu saptanmıştır.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacını “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarını puanlayan puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ait istatistiksel bilgileri hangi düzeydedir” şeklindeki soru oluşturmaktadır. Öğretim programını puanlayan puanlayıcıların katılık/cömertliklerine ait istatistiksel bilgiler tablo 2’de belirtilerek ve bu bilgilere yönelik yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3.

Puanlayıcıların Puanlama Performanslarına İlişkin Ölçüm Raporu

Puanlayıcı	T. Puan	Gözlem Ort.	Düzeltilen Ort.	Model		Uyum İçi		Uyum Dışı	
				Ölçüm	SE	MnS	ZStd	MnSq	ZStd
J20	68	4.25	4.23	4.31	.55	2.09	2.5	2.16	2.4
J18	64	4.00	4.00	2.96	.60	1.25	.6	1.33	.7
J33	64	4.00	4.00	2.96	.60	.10	-2.9	.8	-2.9
J17	63	3.94	3.94	2.61	.59	.21	-2.1	.15	-2.4
J8	62	3.88	3.89	2.29	.56	.28	-1.9	.20	-2.2
J15	62	3.88	3.89	2.29	.56	.28	-1.9	.20	-2.2
j13	60	3.75	3.78	1.72	.51	.82	-.3	.61	-.8
J23	59	3.69	3.72	1.47	.49	1.80	1.7	2.14	2.1
J9	56	3.50	3.53	.83	.44	1.49	1.3	1.72	1.7
J12	56	3.50	3.53	.83	.44	1.61	1.6	1.35	1.0
J3	54	3.38	3.40	.46	.42	.42	-2.1	.44	-2.0
J4	52	3.25	3.27	.12	.41	1.76	2.0	1.73	1.9
J19	50	3.13	3.14	-.20	.40	1.14	.5	1.13	.5
J5	49	3.06	3.07	-.36	.39	.73	-.8	.72	-.8
J7	49	3.06	3.07	-.36	.39	.89	-.2	.88	-.2
J24	49	3.06	3.07	-.36	.39	.51	-1.7	.51	-1.7
J31	49	3.06	3.07	-.36	.39	.39	-2.4	.39	-2.3
J6	48	3.00	3.01	-.51	.39	.57	-1.4	.57	-1.4
J14	48	3.00	3.01	-.51	.39	1.15	.5	1.14	.5
J22	48	3.00	3.01	-.51	.39	.56	-1.5	.57	-1.5
J30	48	3.00	3.01	-.51	.39	.41	-2.2	.42	-2.2
J34	48	3.00	3.01	-.51	.39	.57	-1.4	.57	-1.4
J35	48	3.00	3.01	-.51	.39	.57	-1.4	.57	-1.4
J10	47	2.94	2.94	-.66	.39	1.01	.1	1.01	.1
J25	46	2.88	2.88	-.81	.39	.75	-.7	.80	-.5
J1	43	2.69	2.69	-1.26	.39	1.56	1.5	1.55	1.5
J21	43	2.69	2.69	-1.26	.39	.81	-.5	.83	-.4
J11	42	2.63	2.62	-1.41	.39	1.62	1.6	1.60	1.6
J26	42	2.63	2.62	-1.41	.39	1.67	1.7	1.70	1.8
J2	40	2.50	2.49	-1.72	.39	2.54	3.3	2.52	3.2
J28	40	2.50	2.49	-1.72	.39	.57	-1.4	.56	-1.4
J27	37	2.31	2.31	-2.19	.40	.44	-1.9	.42	-2.0
J32	37	2.31	2.31	-2.19	.40	.44	-1.9	.42	-2.0
J29	32	2.00	2.00	-3.01	.42	1.48	1.2	1.44	1.2

J16	25	1.56	1.55	-4.33	.46	1.77	2.0	1.65	1.8
-----	----	------	------	-------	-----	------	-----	------	-----

Model, Sample: RMSE .44 Adj (True) S.D. 1.74 Separation 3. 94 Strata 5.59 Reliability (not inter-.94 Model, Fixed (all same) chi-square: 462.3 d.f.: 34 significance (probability): .00

Tablo 3 de araştırmada puanlayıcıların belli ölçütlere göre programdaki kazanımlara yönelik değerlendirmeleri ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu bulguya göre, puanlayıcılar arasında en cömert olan “Jüri 20” kodlu puanlayıcının olduğu söylenebilir. Puanlamalar sırasında en katı puanlama sergileyen puanlayıcının ise “Juri16” kodlu puanlayıcının olduğu yine tablo 2’deki bulgulardan anlaşılmaktadır. Puanlayıcıların yapmış oldukları puanlamalara ilişkin olarak aşırı uçlar haricindeki tüm veri için hesaplanan standart hata değeri olan RMSE değeri ise 1.74 şeklinde hesaplanmıştır. Puanlayıcıların puanlama performanslarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre, puanlayıcıların yüksek bir güvenilirlik puanlama değeri ile puanlamalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca puanlayıcıların puanlamalara ilişkin ayırma indeksi 3.22 ve güvenilirlik katsayısı ise 0.91 ile sabit etkiye ait “Puanlayıcıların katılık/cömertlikleri açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kay-kare testi ile sınıdığında ($X^2_{(34)} = 462.3$, $p < .05$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Buna göre, puanlayıcıların katılık/cömertlik düzeyleri açısından kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu çerçevede puanlayıcılar programdaki kazanımları değerlendirme konusunda tutarlı puanlayıcı davranışına sahip oldukları söylenebilir.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacını “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirildiği ölçütlere ilişkin ölçüm raporu nasıldır?” şeklindeki soru oluşturmaktadır. Öğretim programının değerlendirildiği ölçütlere ilişkin ölçüm raporları tablo 3 de verilmiş ve ölçüm raporlarına ilişkin bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.

Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Ölçüm Raporu

Ölçütler	T. Puan	Gözlem Ort.	Düzeltilmiş Ort.	Model Ölçüm	SE	Uyum İçi MnSq	ZStd	Uyum Dışı MnSq	ZStd
Ö1	89	2.54	2.54	1.51	.28	1.08	.4	1.04	.2
Ö2	93	2.66	2.67	1.19	.28	.89	-.4	.96	.0
Ö7	98	2.80	2.84	.8	.28	1.17	.7	1.08	.4
Ö12	102	2.91	2.97	.49	.28	1.23	.9	1.21	.8
Ö8	103	2.94	3.00	.41	.28	1.02	.1	.98	.0
Ö3	106	3.03	3.10	.18	.28	1.01	.1	1.05	.2
Ö15	106	3.03	3.10	.18	.28	.35	-3.6	.34	-3.4
Ö13	107	3.06	3.14	.10	.28	.63	-1.7	.59	-1.8
Ö4	110	3.14	3.23	-.14	.29	1.49	1.8	1.44	1.5
Ö16	110	3.14	3.23	-.14	.29	.76	-1.0	.79	-.8
Ö5	113	3.23	3.33	-.39	.29	1.41	1.6	1.46	1.6
Ö9	115	3.29	3.39	-.56	.29	.77	-.9	.73	-1.0
Ö14	115	3.29	3.39	-.56	.29	.89	-.3	.83	-.6
Ö10	116	3.31	3.42	-.64	.29	.72	-1.2	.62	-1.6
Ö11	120	3.43	3.54	-.98	.30	1.39	1.5	1.46	1.6
Ö6	125	3.57	3.68	-1.44	.31	1.06	.3	1.00	.1

Model, Sample: RMSE .29 Adj (True) S.D. 70 Separation 2. 43 Strata 3.57 Reliability .86

Model, Fixed (all same) chi-square: 108.2 d.f.: 15 significance (probability): .00

Tablo 4 de değerlendirme ölçütlerine ilişkin ayrıntılı ölçüm raporu verilmiştir. Tablo 4’te verilen analizler incelendiğinde, 6. sınıf Türkçe öğretim programının “Ö₁” kodlu ölçüt olan “Programın hedefleri ülkenin yetiştirmek istediği birey profiline uygun şekilde hazırlanmıştır” ve “Ö₂” kodlu ölçüt olan

“Programın hedefleri öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır” ölçütü ile “Ö7” kodlu “Program içeriği eklektik bir yapıya sahiptir” ölçütleri öğretim elemanları tarafından 6. sınıf Türkçe öğretim programında yer alan en zayıf ölçütler olarak değerlendirilmiştir. 6. sınıf Türkçe öğretim programındaki “Ö₆” kodlu “Program sarmal bir yapıya sahiptir” ve “Ö₁₁” kodlu “Programda, yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen yöntemler uygulanabilir” ile “Programda yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen kuramlar uygulanabilir” ölçütleri ise öğretim elemanları tarafından programda yer alan en güçlü ölçütler şeklinde belirlenmiştir. Öğretim programının değerlendirme ölçütlerine ilişkin standart hata değeri ise (RMSE=.29) şeklinde belirlenmiştir. Bu hata değeri dikkate alınarak hesaplanan düzeltilmiş standart sapma değeri de .70 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değer, referans değer olarak kabul edilen 1.0’in altındadır. Öğretim programının değerlendirildiği ölçütlerle ilgili güvenilirlik katsayısı .86 şeklinde hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, 6. sınıf Türkçe öğretim programının değerlendirilmesiyle ilgili ölçütler iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu düşünülebilir.

Tablo 4’teki değerlendirme ölçütlerine ait ayırma indeksi de verilmiş ve bu değer 2.43 olarak hesaplanmıştır. Ölçütlere ilişkin ayırma indeksi ve güvenilirlik katsayısı 0.86 ile sabit etkiye ait “öğretim elemanlarının programın niteliğini belirlemede kullanılan ölçütlerin güçlükleri açısından anlamlı farklılık yoktur” hipotezi kay-kare ile sınındığında ($\chi^2_{(15)} = 108.2, p < .05$) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu bulguya göre, öğretim elemanları tarafından programdaki kazanımları değerlendirmek için kullanılan ölçütlerin, programa ait özellikleri ölçebildiği düşünülebilir. Ayrıca bu ölçütleri karşılamaları ile ilgili güçlük düzeyleri açısından da istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımları Türkçe eğitimi Anabilim Dalı’ndaki öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu çerçevede öğretim programının kazanımları, puanlamayı oluşturan puanlayıcıların katılık/cömertlikleri ve araştırmada kullanılan “6. sınıf Türkçe öğretim programı kazanımları değerlendirme formu” çok yüzeyle Rasch analiz modeli aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada dikkat çeken unsurlardan biri öğretim programını değerlendirmek amacı ile belirlenen ölçütlerin kolaylık ve zorluk bakımından değerlendirilmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında öğretim üyeleri tarafından 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda en fazla zorlandıkları ölçütlerin [M₁], [M₂] ve [M₇] kodlu ölçütler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin “Programın hedefleri ülkenin yetiştirmek istediği birey profiline uygun şekilde hazırlanmıştır.”, “Programın hedefleri öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.” ve “Program içeriği eklektik bir yapıya sahiptir.” şeklindeki ölçütlere katılmadıkları söylenebilir. Bu çerçevede 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarının ülkenin yetiştirmek istediği birey profiline ve eğitim programının uzak hedeflerini beklenen düzeyde karşılamadığı söylenebilir. Bununla birlikte programın öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerini de karşılayamadığı katılımcılar tarafından belirtilen diğer bir noktadır. Bir başka nokta ise programının hedef kaynaklarından biri olarak tanımlanan bireysel ihtiyaçları karşılamada da eksik kaldığının katılımcılar tarafından belirtilmesidir. Ayrıca katılımcıların öğretim programının bireyin eğitim sürecinde ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerdeki uygulamaları dikkate alınarak düzenlendiği ölçütüne de katılmadıkları ortaya çıkmaktadır. Sandıkçı (2006) Türkçe öğretim programının uygulamalarıyla ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin Türkçe derslerine karşı ilgisiz oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Kayhan, Altun ve Gürol (2019) tarafından Türkçe öğretim programının yönelik öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmada öğrencilerden kaynaklı sorunların programın işlevselliğini etkilediğine işaret edilmiştir. Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019) ise Türkçe öğretim programının dijital okuryazarlık gibi çağın koşullarını dikkate alan farklı modelleri içermeye eksik kaldığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca kazanımların öğrencilerin yaratıcılığını olumlu yönde etkilemediği araştırmada vurgulanan diğer bir unsurdur. Nitekim Çerçi (2018) Türkçe öğretim programında analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak gibi üst bilişsel bilgi türüne yönelik kazanımların belirtilmediğini bu durumun öğrenmenin niteliğini ve kalıcılığını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. İşeri (2007), Epçaçan ve Erzen (2008) ’in öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda araştırmacılar, 6. sınıf Türkçe öğretim programının kazanımlarının programın amacını beklenen düzeyde karşılayamadığını belirtmişlerdir. Mutlu ve Yurt

(2019)'un gerçekleştirdikleri araştırmada da Türkçe öğretim programındaki kazanım alanlarının dengeli bir şekilde dağılmadığı vurgulanmıştır. Karadağ (2012) de programdaki bazı kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleştirilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Arı (2017) programdaki kazanımların muğlak ifadeler içerdiği ve kazanımların sınıflara dağılımında sorunlar olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Altunkeser ve Coşkun (2016) ise programdaki eksikliklerin giderilmesinde konu alanı uzmanlarının ve öğretmenlerin katılımlarının ve önerilerinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim programlarının kazanımlarının öğrenciler tarafından benimsenmesinde, öğrencilerde ilgi ve istek uyandırmada onların güdülenmelerine katkıda bulunmada ders kitapları başat öneme sahiptir (Göçer, 2007). Matematik ve Fen araştırması (TIMMS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası testler eğitim politikaları ve reformlarını etkileyen önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır (OECD 2011). Bu sınavlar öğrencilerin üst bilişsel alan ile günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini ölçmektedir (Gronmo ve Olsen 2006). Bu sınavlarda Türk öğrencilerin daha yüksek başarı göstermelerini destekleyecek önemli noktalardan biri de Türkçe öğretim programındaki kazanımlarda çağın gereksinimlerinin dikkate alınması, üst bilişsel alandaki becerilere ağırlıklı olarak yer verilmesi olabilir.

Araştırmadaki diğer bir önemli bulgu ise puanlayıcıların $[M_6]$ ve $[M_{11}]$ kodlu ölçütleri kolay ölçütler şeklinde değerlendirmeleridir. Bu doğrultuda puanlayıcıların "Programın içeriği sarmal bir yapıya sahiptir." ile "Programda yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen yöntemler uygulanabilir" ölçütlerine katıldıkları yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Program içeriğinin sarmal yapıya sahip olduğu bulgusu Aydın ve Aydın (2020) ile Arı (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Sarmal programlama yaklaşımı özellikle dil öğretim programlarında konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrarlar aracılığıyla öğretilmesinde etkili olarak kullanılmaktadır (Brooks, 2010). Nitekim Türkçe öğretim programlarında farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) yer verildiği vurgulanmıştır. 6. sınıf Türkçe öğretim programındaki kazanımlarını gerçekleştirmede yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen yöntemlerin uygulanabileceği ise birçok araştırmacının güncel çalışmaları ile vurgulanmıştır (Altunkeser ve Coşkun, 2016; Arı, 2017; Aydın ve Aydın, 2020; Kahtalı ve Çelik, 2020; Kayhan, Altun ve Gürol, 2019). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenin etkin ve öğrendiklerini deneyimlerine bağlı olarak inşaa etmeyi, sorgulamayı ve düzenlemeyi amaçlamaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Bu yaklaşımda öğrenci etkin, yaratıcı ve sosyal bir öğrenen olmak üzere üç belirgin rol üstlenmektedir (Philips, 1995). Nitekim 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması beklenen özelliklerden biri de bilgiyi araştırma, keşfetme ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmektedir (MEB, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımın dört temel özelliği öz düzenlemeli öğrenme, yansıtma, deneyimleyerek öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır (Huang, 2002). Bu unsurların 6. sınıf Türkçe öğretim programında çeşitli yöntemlerle uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada en yüksek düzeyde katı ve cömert puanlama gerçekleştirerek yanlılık sergileyen puanlayıcılar dikkate alındığında J_{16} nolu puanlayıcının öğretim programının kazanımlarını değerlendirirken katı bir davranış sergilediği belirlenmiştir. Buna karşın J_{20} nolu puanlayıcının öğretim programının kazanımlarını değerlendirmede cömert davranış sergilediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretim üyelerinin programın uzak hedeflerine ve eklektik yapısına yönelik eksiklikler olduğuna yönelik görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda programın bu çerçevelerde farklı paydaşların görüşleri alınarak tekrar incelenerek değerlendirilmesi düşünülebilir. Bu araştırmada ölçütler, 6. sınıf Türkçe öğretim programı ve puanlayıcılara ait yüzeyler dikkate alınmıştır. Dördüncü bir yüzey olarak öğretmenler de araştırmaya eklenebilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımları öğretmenlerin görüşlerinin de dikkate alındığı karma bir araştırma ile detaylı şekilde incelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri

gerçekleştirilmemiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra kendilerine gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Karar tarihi= 11.03.2021.

Belge sayı numarası= E-84026528-050.01.04-2100041447

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak yazılmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasına neden olabilecek bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Akar, Z. (2019). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezi sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2016). *2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi*. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 114-133.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 586-607.
- Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe öğretim programı 2018 bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya.
- Aydın, İ ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 1-23.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 9(2), 708-738.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). *The Courage to be constructivist*. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Brooks, N.J. (2010). *Spiral curriculum encyclopedia of curriculum studies*. (Ed.: Crag Kridel). p:808-809. California: Sage Publication.
- Büyükarıslan, Z. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6 (2), 70-81.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.

- Direkçi, B., Şimşek, B. ve Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 34-49.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi Aksaray örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 183-202.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N., E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930,1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30- 48.
- Gronmo, L. S., & Olsen, R. V. (2006). TIMSS versus PISA: The case of pure and applied mathematics. *2nd IEA International Research Conference*, Washington, DC.
- Huang, H. M. (2002). Towards constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33, 27–37
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 62, 136.
- Kahtalı, B.D. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 237-244.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 98-110.
- Karakoç Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Adana.
- Kardaş, N . (2020). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2) , 41-59 . DOI: 10.48066/kusob.828580.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 20-35.
- Kırkpınar Nural, E. (2019). *Jules Verne'in eserlerindeki tema ve iletilerin Türkçe öğretim programı bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: approaches and methodologies. In Peterson, Penelope, Baker, Eva, & McGaw, Barry (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. Elsevier, Oxford, 335-341.
- Korucu, S. (2016). *Altıncı sınıf Türkçe dersi duygular temasının klasik Türk edebiyatı metinleriyle öğretiminin öğrenci başarı, tutum ve görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496

- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Linacre, J.M. (2014). *A user's guide to FACETS Rasch-model computer programs*. Erişim Adresi: <http://www.winsteps.com/a/facets-manual.pdf>.
- MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Mert Duran, C. N. (2016). *Altıncı sınıf Türkçe dersi mevsimler alt temasında eski Türk edebiyatı metinleri kullanımının öğrencinin başarı, tutum, kalıcılık ve görüşüne etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Mutlu, H. H. ve Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 469-474.
- OECD (2011). Organization for economic cooperation and development. *lessons from pisa for the united states, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD.
- Özenç, E.G. (2018). 2015 ile 2017 ilkököl Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*; 24(7), 5-12
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri: Konya ilinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Spigner Littles, D. ve Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. *educational gerontology*, 25 (3), 203-209.
- Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H. ve Cinpolat, E. (2019). Relationship between writing motivation levels and writing skills among secondary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487-492.
- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Şahin, D., ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, 11 (3), p. 2095-2130.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TÜİK (2013). Türkiye İstatistik Kurumu. <https://www.tuik.gov.tr/>.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yurdugül, H. ve Aşkar, P. (2008). Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği faktör yapılarının incelenmesi: Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 7(2), 288-309.

Extended Abstract

Introduction

Individuals' knowledge acquisition process starts in the family. The gradual and regular transfer of knowledge occurs through education (Büyükarıslan, 2011). Knowledge is regularly transferred to students through the content of the curricula by teachers during this process. The transfer of knowledge in schools is carried out by means of language. The more clearly language is used, the clearer and more understandable the transmitted messages will be. Korucu (2016) notes that building language awareness in individuals paves the way for developing strong language skills. The best environment to acquire the ability to use language consciously is the Turkish courses in elementary schools.

An in-depth examination and evaluation of the curricula would give information regarding their quality, widespread effects, and their contributions as well as their functionality to stakeholders.

Besides, it is of great importance to examine the curricula in today's world where time and space converge and where the needs of the society and the individual change rapidly. The evaluation includes the descriptions of the learning objectives, outcomes, tools, and experiences (Klenowski, 2010).

Different dimensions of the 6th grade Turkish curriculum were examined by various researchers. Some of those studies analyzed the learning areas of the curriculum (Mutlu & Yurt, 2019) and various themes (Korucu, 2016; Kurt, 2018). Some studies were conducted to determine the effectiveness of educational games in the curriculum (Şahin, 2019). There are also studies examining different skills in the 6th grade Turkish curriculum (Direkçi, Şimşek & Uygun, 2020; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019; Özenç, 2018). Several studies were carried out to evaluate the 6th grade Turkish curriculum (Altunkeser & Coşkun, 2016; Aslan & Atik, 2018; Özenç, 2018). It seems that the studies evaluating the 6th grade Turkish curriculum are generally carried out together with those that evaluated the 7th and 8th grade Turkish curricula (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019; Kahtalı & Çelik, 2020; Kardaş, 2016, Süğümlü, Mutlu and Cinolat, 2019). It is noteworthy that the number of studies examining the 6th grade Turkish curriculum in detail is limited. Thus, an in-depth examination and evaluation of the curriculum would give information regarding its quality, widespread effects, functionality, and contributions to stakeholders.

Evaluating the effectiveness of learning in the curriculum is possible through examining and evaluating it in specific time periods by taking scientific processes into consideration (Girgin, 2011). Thus, it is hoped that the evaluation of the curriculum is expected to make a contribution to the field.

Method

This study used a cross-sectional single survey model. The working group consisted of 35 faculty members working in the Turkish education departments in various universities located in 12 different locations in Turkey during the 2020-2021 academic year. Three basic criteria were considered while selecting the participants which were teaching at least one course based on the Turkish course curricula in the last five years, publishing at least one scholarly article in the field related to Turkish curricula and being a faculty member in the Turkish education department in a level 1 education faculty (Turkey Statistics Institute [TurkStat], 2013) located in any of the 12 separate zones.

The criteria included in the 2019 Turkish course curricula 6th grade learning outcomes evaluation form were determined by taking into consideration the relevant literature review by the faculty members that formed the juries, the goals of the curriculum, its content, teaching and learning processes and dimensions of measurement and evaluation.

The data were obtained from 30 faculty members according to the 16 identified criteria. The exploratory factor analysis of the criteria was carried out through the use of SPSS program. The evaluation of the program was carried out through a multi-faceted Rasch analysis program (Linacre, 2014).

Result and Discussion

One of the significant elements of the study was the evaluation of the identified criteria in terms of convenience and difficulty in order to assess the curriculum. The findings revealed that the criteria that faculty members experienced the most difficulty in evaluating the 6th grade Turkish course curriculum were [M1], [M2] and [M7]. Another substantial finding of the study was that the raters rated the criteria [M6] and [M11] as easy. In terms of severity and leniency in scoring, the rater J₁₆ displayed severity in evaluating the curriculum. On the other, the rater J₂₀ displayed leniency while evaluating the curriculum.



Okuma Kültürü Edinmemiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması*

*Burcu ÇILDIR***
*İbadullah Hamza ERGÜN****

Öz

Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların okuma ile ilgili yaşadıkları deneyimler nelerdir?" sorusu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda üç farklı sosyoekonomik düzeyden seçilen toplam 3 erkek öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yürütülmüş ve okumada yaşanan sorunların arka planında var olan toplumsal yapılar ortaya konmaya çalışılmıştır. Yöntem olarak anlatı araştırması seçilmiştir. Araştırmaya katılan 3 katılımcının okumaya ilişkin yaşadıkları kişisel deneyimleri, bakış açıları ve okumaya ilişkin sorunlara nasıl yaklaştıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üç farklı sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencinin öykülerinde farklılaşan temalar olduğu gibi ortak noktalar olduğu da görülmüştür. Sosyal yapıların, bu benzer ve farklı noktaların biçimlenmesinde önemli roller oynadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu sosyal yapıların daha ayrıntılı incelenmesine dönük araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, okuma alışkanlığı, sosyal sınıf, anlatı araştırması

A Narrative Inquiry on Individuals Lacking a Reading-Culture

Abstract

The question "what are the experiences of children with varying socio-economic status as regards to reading?" constitutes the basic question of this study. Accordingly, three male students in total chosen among three different socio-economic classes were interviewed in depth in order to demonstrate any social issues underlying the problems encountered in reading. The narrative inquiry was chosen as the method of study. We have tried to demonstrate personal experiences and viewpoints of 3 interviewees of the study as regards to reading as well as how they approached the problems thereto. It was observed that there were common grounds as well as varying themes in the stories of these students coming from three different socio-economic classes. It was also understood that social classes play critical roles in formation of such similar and varying points. Accordingly, it is possible to recommend conducting elaborate studies for such social classes.

Keywords: Reading culture, reading habit, social class, narrative inquiry

Giriş

Okuma becerisi her bireyin edinmesi gereken en temel beceriler arasında yerini alır. Günümüzde okumaya yüklenen işlevler ve okuma becerisi ile ilgili yürütülen araştırmalar düşünüldüğünde, temel okuma yazma becerisi ile birlikte okuma alışkanlığı ve okumaya ilişkin üst düzey becerileri de içine alan bir kavram olarak 'okuma kültürü' kavramı beklenen becerileri karşılayan daha kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkar. Okuma kültürü edinmiş bireylerden; okuma isteği

* Araştırma VIth International Eurasian Educational Research Congress (19-22 Haziran 2019, Ankara Üniversitesi)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, burcucildir@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-9141>

*** YL Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, ihamzaergun@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-2387>

duymasının yanı sıra yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışması, bu dünyaya ait iletileri paylaşma, sınıma, sorgulama yeterliğine ulaşması ve bunu bir yaşam biçimine dönüştürmüş olması (Sever, 2018; Sever, 2013; Nyam, 2015; Ailakhu, Unegbu, 2017) beklenmektedir. Okuma kültürü edinmiş bireyler okuma eyleminden haz alır ve bu estetik zevk okur için zengin bir dünyanın kapılarını aralar (Kamalova, Koletvinova, 2016, s.482). Okuduklarıyla nitelikli bir etkileşim sürecine giren ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireyler bu kültürü içselleştirmiş bireylerdir. Bu etkileşimin yalnızca bireysel düzeyde değil toplumsal düzeyde de benimsenmesi ve toplumlarda yerleşik bir kültüre dönüşmesi beklenir.

Okuma kültürü edinme süreci ve süreçte yer alan sorunlara ilişkin alanyazına bakıldığında İngilizce öğrenenler bağlamında bu beceriyi ele alan çalışmaların çokluğu dikkat çeker (Share, 2008). Ancak her ülkenin ya da her kültürün kendine özgü bir okuma serüveni söz konusudur ve bunun kendi kültürü içerisinde yer alan dokularla yorumlanması önemlidir. Fluss ve arkadaşlarının 2009'da yürütmüş oldukları araştırmada benzer bir kaygıdan yola çıkan araştırmacıların, Fransız okullarında öğrenim gören ve düşük okuma düzeyine sahip olan çocukların okumalarındaki sorunların arkasında yatan nedenleri araştırdıkları görülmektedir. Bu doğrultuda Türkçe alanyazına bakıldığında okumaya kültürüyle ilişkilendirilebilecek araştırmaların sıklıkla (Yılmaz, 2004; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Şahin, 2009; Sever vd., 2013 vb. tarafından yürütülen araştırmalarda da görülebileceği gibi) okuma alışkanlığı ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar olduğu belirtilebilir.

Okumaya ilişkin ele alınan konulardan bir diğeri de okuma sürecinde yaşanan sorunlardır. Bu sorunların genellikle öğrenme güçlüğü çatısı altında, okuma güçlüğü olarak bilişsel bağlamda ele alındığını söyleyebiliriz (Şen, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Yurdakal, 2014; Kuruyer, 2014). Oysa okuma kültürü bilişsel bağlamın yanı sıra sosyal, davranışsal ve duyuşsal açıdan da ele alınması gereken karmaşık bir kavramdır.

Okul başarısızlığı, düşük akademik gelişim ya da okuma becerisindeki düşük başarı gibi okuma kültürüne ilişkin sorunların sosyoekonomik düzey gibi toplumsal bağlamda yorumlanabilecek öğelerle ilişkisi olduğu bilinmektedir (Bradley, Corwyn, 2002; Duke, 2000). "Dejavantajlı bölgelerden gelen çocuklar avantajlı bölgelerden gelen çocuklara göre okuma konusunda 10 kat daha fazla sorun yaşamaktadırlar" (Fluss vd., 2009, s. 210). Ancak sosyoekonomik düzey ile okuma kültürü düzeyi arasında bir ilişkinin var olduğunun sürekli ortaya konması bizi okumaya ilişkin benzer verilerle buluşturmaktan öteye gitmemektedir. Duke (2000) okuma üzerine yürütülen araştırmalarda sosyoekonomik düzeyin bir araştırma konusundan çok bir değişken olarak sürekli karşımıza çıktığından söz etmektedir. Bunun aşılması için okumaya dönük en çok üzerinde durulan bu değişkenin içine gömülü olan aile, okul, çevre, akranlar odağındaki pratiklerin ve toplumsal yapıların yorumlanması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemden başlayarak gelişen ve yaşam boyu devam eden bir süreç olan okuma kültürü edinme süreci, aile (Shastina, 2019; Kari, 2018) ve okul (Merga, Mason, 2019; Daniel, Steres, 2011; Loh vd., 2017) gibi önemli toplumsal yapılarla güçlü ilişkiler içerisinde yer almaktadır. Bu ilişkileri göz önünde bulunduran araştırma, okuma kültürü edinmemiş öğrencilerin ilgili durumlarının arkasında yer alan nedenleri ele almayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen okuma kültürü edinmemiş çocukların okuma ile ilgili yaşantılarının ve bu yaşantıların arkasında yatan anlamların ortaya konulmasıdır. "Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların okumaya ilişkin yaşadıkları deneyimler nelerdir?" sorusu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu soru doğrultusunda araştırmaya katılan 3 katılımcının okumaya ilişkin yaşadıkları kişisel deneyimler, bakış açıları ve okumaya ilişkin sorunlara nasıl yaklaştıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Toplumsal yapılarla okuma kültürü ilişkisini derinlemesine bir bakış açısıyla ele alarak yorumlaması bakımından diğer çalışmalardan farklılaştığı ve bu açıdan önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma okuma kültürüne ilişkin gömülü toplumsal yapıların ortaya çıkarılmasında üç farklı sosyoekonomik düzeyden bireyin yaşantılarına derinlemesine bakmayı hedeflemekte ve bu bağlamda nitel bir araştırma görünümü taşımaktadır. Araştırmanın yöntemi anlatı araştırması olarak seçilmiş ve

bireylerin okumaya ilişkin kurdukları anlamlar yaşantıları üzerinden çözümlenmeye çalışılmıştır. Webster ve Mertova (2007) anlatıların farklı disiplinler için önemli kaynaklar olduğunu ve bu anlatıların çözümlenerek kullanılmasının önemli veriler sağlayabileceğini belirtir. Anlatı araştırması deneysel veriler aracılığıyla bilgileri ortaya çıkarmak için farklı bakış açılarından doğan deneyimleri göz önünde bulundurmayı sağlar (Crump, 2018). Kim (2016) anlatı araştırmasının insanların davranış, düşünce ve yaşam biçimlerinde derinlemesine gömülü olduğunu çünkü öykü anlatıcılığının ve anlatı başlıklarının yaşamlarımızda anlam oluşturmanın en temel yolu olduğunu belirtmektedir. Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri öyküler aracılığıyla incelemektir (Saban, Sarıçelik, 2018, s.230). Anlatı araştırması; öykülerin yer değiştirmesine olanak sağlar ve böylece dile getirilen öykü, anlatı ya da deneyimler üzerinden farklı yaşamları tanıma ve üzerine düşünme olanağı buluruz (Huber, Caine, Huber, Steeves, 2013, s.221).

Araştırma grubu

Araştırma Erzincan İl Merkezinde yürütülmüş olup üç farklı sosyoekonomik düzeyden gelen ve okuma kültürü edinme sürecinde sorun yaşayan toplam 3 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Öncelikle sosyoekonomik koşullar göz önünde bulundurularak şehrin farklı bölgelerinde yer alan üç okul belirlenmiş ve okul yönetimlerine ulaşılmıştır. Üst sosyoekonomik düzeyden seçilen öğrenci şehir merkezinde bulunan özel bir okulda öğrenim görmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenci şehir merkezine 20 dakika uzaklıkta bir okulda öğrenimini sürdürmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenci ise şehre 30 dakika uzaklıkta yer alan çöküntü bölgesi olarak adlandırılabilir bir bölgede yer alan bir okulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesine iki yönlü yaklaşmıştır. Hem anne-baba eğitim durumu ve eğitim bilgileri, ailenin tüketim koşulları, öğrencinin haftalık harcamaları gibi ekonomik koşullar hem de aileyle birlikte yürütülen etkinlikler (tatiller, sosyal etkinlikler vb.), yaşanan mahalle vb. üzerinden ailenin sosyal sermayesi göz önünde bulundurulmuştur.

Okul müdürü ve 7. sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürüten Türkçe öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılarak okuma kültürünü edinme bağlamında sorun yaşayan, görüşme yapılacak öğrenciler seçilmiştir. Görüşülen her üç öğrenci 7. sınıfta öğrenim görmekte olan erkek öğrencilerdir. Araştırmacılar öncelikle okuma kavramını daha iyi anlamlandırabilecekleri düşüncesiyle 7 ya da 8. sınıf öğrencileriyle görüşmeye karar vermişlerdir. Ardından 8. sınıfta öğrencilerinin sınav kaygısını yoğun yaşamaları nedeniyle okuma kavramını sınavlar üzerinden yorumlayabilecekleri endişesi yaşayan araştırmacılar bu sınıf düzeyini araştırma kapsamının dışında tutarak 7. sınıf öğrencileri ile çalışmaya karar vermişlerdir. Araştırmayı cinsiyetler bağlamında bir karşılaştırmaya dönüştürmemek adına da tek bir cinsiyete odaklanılmıştır. Her öğrencinin farklı sosyoekonomik düzeyden seçilmesi farklı sosyal bağlamların okumaya nasıl yansıtıldığının belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin gizliliğini korumak adına öğrencilerin adları araştırmada değiştirilerek kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu toplam 38 sorudan oluşmaktadır (Ek-1). Soru havuzu oluşturulurken alanyazın taranarak "kimlik, aile, kitaplarla ilgili kişisel deneyimler, büyürken okumaya ilişkin öğrenilenler, okuma ile ilgili olumlu ya da olumsuz deneyimler, okuma için sahip olunan istek, yetenekle ilgili inançlar, okulda yürütülen okuma öğretimi ile ilgili bakış açısı ve inançlar, diğerlerinin bakış açısı ve diğer etkenler" alt başlıkları belirlenmiş ve sorular bu doğrultuda hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak görüşme formu yapılandırılmış ve iki pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Soruların kapsayıcılığı, anlaşılabilirliği, soru sıralamasındaki akıcılık ve süre koşulları yeniden gözden geçirilerek görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul kütüphanesi kayıtları incelenmiş ve elde edilen veriler araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019 yılı Nisan ayında toplanmıştır. Öncelikle uygun katılımcılar bulmak için okullarla görüşülmeye başlanmıştır. Okul müdürleri ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan

görüşmelerde araştırmadan söz edilmiş ve aranan katılımcıların özellikleri sıralanmıştır. Katılımcıların okuma kültürü edinmemiş olması ve farklı sosyoekonomik düzeyden gelen bireyler olması beklendiği dile getirilmiştir.

İlk olarak merkeze yakın bir devlet okulunda öğrenim gören orta sosyoekonomik düzeyden seçilen bir öğrenci ile görüşülmüştür. İkinci olarak merkezde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören üst sosyoekonomik düzeyden bir öğrenci ile görüşülmüş ancak görüşmeyi yürüten araştırmacı ilgili öğrencinin orta sosyoekonomik düzey pratiklerini gösterdiğine karar vermiş ve daha sonra görüşmeyi gözden geçiren diğer araştırmacı ile birlikte bu görüşmenin veriler arasına katılmaması gerektiğine karar vermişlerdir. Üst sosyoekonomik düzey pratiklerini tam yakalayabilmek için merkezde yer alan özel okulda öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapmaya karar verilmiştir. İlgili okulda çalışmanın ayrıntıları okul yönetimine aktarılmış ve çalışmaya uygun bulunan bir öğrenci ile görüşülmüştür. Ancak görüşme sonunda öğrencinin üst sosyoekonomik düzeyden olsa da okuma kültürü edinmiş bir öğrenci olduğu görülmüştür. Araştırmacı okulun öğrencilerinin iyi temsili konusundaki kaygılarını fark etmiş ve okula ya da öğrenciye ilişkin kişisel verilerin korunacağını tekrar hatırlatarak öğretmenlerle ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirmiştir. Ardından öğretmenlerin önerdiği bir öğrenci ile tekrar görüşme yapılarak bu görüşme araştırmaya katılmıştır. Görüşülen son öğrenci şehrin çöküntü bölgesi olarak tanımlanabilecek bir bölgede yer alan bir okulda öğrenim gören, alt sosyoekonomik düzeyden gelen bir öğrencidir.

Görüşmeler, tamamlandıktan sonra yazıya aktarılmıştır. Herhangi bir çözümleme yapılmaksızın okunduktan sonra öykülerde eksik kaldığı düşünülen yönleri tamamlamak için üç öğrenci ile ikinci bir görüşme daha yapılmıştır. Daha ayrıntılı bilgi istenecek noktalar not edilmiş ve bu sorular öğrencilere tekrar sorulmuştur. Ayrıca öykülerde tam açıklığa kavuşmayan ayrıntıları tamamlamak için Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin okulda ortaya koymuş oldukları okuma etkinlikleri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve okulda yer alan okul ve sınıf kütüphanelerinin görüşme yapılan öğrencilere ait kayıtları gözden geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler iki adımda çözümlenmiştir. Öncelikle görüşmeler yoluyla aktarılan anlatılar üzerinden katılımcıların öyküleri oluşturulmuştur. Bu öyküler oluşturulurken daha okunabilir bir hâle getirmek için anlatılar “aile, ortaokul öncesi okuma deneyimleri, evde okuma deneyimleri, okulda okuma deneyimleri ve kendine çizdiği okur kimliği” başlıkları altında öyküleştirilmiştir. İkinci adım ise verilerin temalara dönüştürülmesidir. Bu adımda anlatı araştırmalarında kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan tematik analiz kullanılmıştır. Barkhuizen, Benson ve Chik (2014, s.75) tematik analizi “verilerin tekrar tekrar okunması, verilerin özünün kodlanması ve kategorileştirilmesi ve tematik başlıklar altında yeniden düzenlenmesi” olarak tanımlar. Verilere ilişkin bu tematik okuma önemlidir. Ayrıca Barkhuizen, Benson ve Chik (2014) ortaya çıkan temaların araştırma raporunun ayrı bir bölümünde anlatıdan ayrıntılarla birlikte sunulması gerektiğini dile getirir.

Üç katılımcıdan elde edilen verilerin kodlanmasında Menard-Warwick (2004)'in araştırmalarında izledikleri yol izlenmiş ve önce açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlamalar kategorilere ve oradan da temalara dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan temalar üç farklı sosyoekonomik düzey için kimi zaman farklılaşmakta kimi zaman ise ortaklaşmaktadır. Üç farklı sosyal sınıfa ilişkin bu karşılaştırmalar Gao, Li, and Li (2002)'nin de araştırmalarında kullandıkları gibi karşıt durumların ortaya konması için değil okuma ile kurulan bağı ve katılımcılara ait sosyal bağlamdaki çeşitliliği göstermek için kullanılmıştır. Ortaya çıkan temalar üç anlatı arasındaki farkları keşfetmeyi sağlamaktadır. Polkinghorne (1995, s.15) “tematik süreçlerin anlatılan öyküler hakkında genel bir çerçeve çizme gücüne sahip olduğunu fakat bu genel çerçevenin her öykünün özel ve kendine özgülüğün hakkını verecek biçimde özetlenmiş olması gerektiğini” belirtir. Bu bağlamda her öykü ortak bir çerçevede verilmiş ancak üç yaşam öyküsünün özgün yanları korunmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda önemli konulardan biri de araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgileri ortaya koymaktır. Hayashi, Abib ve Hoppen (2019) bu bilgileri ortaya koyarken nitel

Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması

araştırmaların gerek veri toplama gerekse verileri çözümleyip sunma aşamalarında izlediği özgün yolun göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtir. Verilerin toplanması sürecinde nitel araştırmalarda sıkça kullanılan güvenilirlik uygulamalarından biri olan verilerin çeşitlendirilmesi (Crewsell, 2013) kullanılmış ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerin yanı sıra eksik bilgilerin tamamlanması için öğretmen ve okul müdürlerine de başvurulmuş, ayrıca okul ve sınıf kütüphanesinin kayıtları da incelemelere katılmıştır. Çözümlemeler sırasında kodlardan temalara doğru yürütülen tematik çözümleme aşamaları araştırmacılar dışında okuma kültürü üzerine çalışan iki alan uzmanı tarafından da gözden geçirilmiştir ve alınan görüşler doğrultusunda çalışmaya son biçimi verilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan “okuma kültürü edinmemiş” olmak durumunu kodlayabilmek için Sever (2003, 2013) tarafından ortaya konulan okuma kültürü edinme süreci basamakları (kitapla tanışma, görsel okuryazarlık, temel okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma, evrensel okuryazarlık) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma kültürü edinme düzeylerini anlamaya dönük görüşme soruları görüşmeler tamamlandıktan sonra iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Böylece araştırma kapsamına alınan her üç öğrencinin de (düzenli olarak kitap okumama, okumaya ilgi duymama vb. öğrencilerin somut aktarımları aracılığıyla) temel okuma-yazma düzeyinde olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde her üç katılımcının okuma deneyimleri odağında öykülerine yer verilmiş ve ortaya çıkan temalar, ilgili araştırmalar ışığında tartışılarak sunulmuştur.

Deniz’in Öyküsü

Bu başlık altında Deniz ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen Deniz’in okuma ile ilgili deneyimleri sunulmuştur.

Aile

Deniz 14 yaşında ve 7. sınıf öğrencisi. Yaşadığı mahalle şehrin çöküntü bölgelerinden biridir. Babasının ilkökul mezunu inşaat işçisi, annesinin ise lise mezunu ve ev hanımı olduğunu dile getirmektedir. Deniz’in erkek kardeşi 4. sınıfa giderken, kız kardeşi ise henüz okula gitmemektedir. Gün içerisinde ailesi ile televizyon izleyerek vakit geçiren Deniz, hafta sonları annesi ile birlikte zaman zaman teyzesine gittiklerini, yaz tatillerini ise evinde geçirdiğini belirtmektedir. Tatillerde etkinlik olarak top oynamayı tercih eden Deniz’e harçlığını nelere harcadığı sorulduğunda simit ve meyve suyu olarak harcadığını dile getiriyor. Deniz’in arkadaş çevresi de onunla ortak ilgi alanına sahip ve genel olarak çoğu arkadaşı ile iyi anlaşmış olduğunu ifade ediyor. Arkadaşlarından “*Hepsi ile aramız iyi. İyi geçiriyoruz oyun falan oynuyoruz.*” diye söz etmektedir.

Ortaokul Öncesinde Okuma Deneyimler

Okula başlamadan önce Deniz ailesinin ona kitap okumadığını ve onu okuma ile buluşturacak herhangi bir etkinlik yapılmadığını belirtmektedir. Deniz’in evinde kitaplık ya da kendisine ait kitap bulunmuyor. Deniz bu durumu “*Canım sıkılıyor sevmiyorum.*” diyerek ifade etmekte ancak annesinden kitap okumayı seven birisi olarak söz etmekte ve komşularının üniversiteye giden kızlarından aldığı romanları okuduğunu dile getirmektedir. Deniz, okumayı öğrendiği zamanı hatırlamıyor ancak ortaokulun onu okuma yönünden geliştirdiğini ve hızlı okumaya başladığını düşünüyor. Kendisine ait olan tek kitabı da bu dönemde aldığını anlatıyor, “*4. sınıftayken hikâye aldılar, masal aldılar, annem aldı.*” ancak bu kitabı da hiç okumadığını dile getiriyor. Şu an elinde sadece Çalınan Kent adlı bir kitap var ve Türkçe öğretmeni hediye etmiş. Kitap adı belirtmesi gereken bütün sorularda bu kitabın adını

söylemekte ve kitabın içeriğine ilişkin her soruda “En son iki hafta önce okudum, hatırlamıyorum.” yanıtını vermektedir.

Evde Okuma Deneyimleri

Deniz’in annesi ve kardeşi evde kitap okumaktadırlar. “Akşamları annemle birlikte okuyorlar. Hikâye falan okuyorlar zorla okutturuyorlar.” diyen Deniz evde okuma etkinliklerine katılmak istemediğini belirtiyor. Bunun nedenini kendisine uygun olmayan sıkıcı kitaplar okumak istememesi olarak açıklamaktadır. Deniz için, okumaya yönelik kitaplardan çok test kitapları alınıyor “*Matematik, Türkçe testleri falan...*” diye belirtiyor bu kitapları ve evde okumaya yönelik bir çalışma yapmıyor. Evdeki okuma ortamına dönük sorularda Deniz babasından hiç bahsetmiyor ve çoğunlukla bu konuda annesinin ilgilendiğini “Annem sürekli kitap veriyor elime oku diyor.” şeklinde ifade ediyor.

Okulda Okuma Deneyimleri

Deniz okul kütüphanesinden okuma saatlerinde yararlanıyor ama onun dışında kütüphaneyi kullanmıyor: “*Kütüphanede nöbetçiyim, bazen istediğimde gidip yazdırıyorum alıyorum, kitabı okul kütüphanesinden alıyorum daha sonra okuma saati bitince geri iade ediyorum. Sınıfımızda sınıf kitaplığı yok.*” Okul kütüphanesi dışında başka bir kütüphaneye üye olmayan Deniz bilgisayar üzerinden de okuma yapmıyor.

Okuma saatlerini gerekli bulan Deniz bu etkinlikte bazen kitap okuduğunu bazen de arkadaşları ile konuştuğunu söylüyor. Ayrıca okuma saatlerinin dışında okulda kitap okumuyor. Deniz’in eğitim hayatı boyunca okulda kitaplarla ilgili herhangi bir anısı olmamış. Öğretmenlerinin dersi erken bitirdiklerinde boş kaldığı zaman kitap okuduğunu söylese de bu kitapların içeriğine ilişkin sorulara açık bir yanıt veremiyor. Deniz okulda okuma yaptığı zaman arkadaşları ile beraber yaptığını, bireysel olarak okulda hiçbir zaman kitap okumadığını anlatıyor. Kitap okuyan arkadaşlarına karşı iyi duygular beslediğini dile getirirse de onlarla yakın ilişkiler kurma ve kitap okuma davranışlarından etkilenme gibi durumlardan söz etmiyor.

Kendine Çizdiği Okur Kimliği

Deniz kendisine göre başarılı bir öğrenci ve ara sıra kitap okuyan birisi. Türkçe dersinden aldığı yazılı notlarına göre dersten kalıyor ancak geçen yıl teşekkür belgesi aldığını söylüyor. Okumuyor olmanın kendisini ilerde kötü etkileyeceğini düşünen Deniz, ileride okuma becerisinin işine yarayıp yaramayacağını bilmiyor. “*İyi okur olan birini tanıyor musun?*” sorusuna “*Annem, sınıftan Duygu ve Nida falan. Bu insanları iyi okur çünkü çok kitap okuyorlar.*” yanıtını veren Deniz ileride futbolcu olmak istediğini eğer kitap okursa okumanın onun her şeyi bilmesini sağlayacağını belirtiyor. Deniz’in etrafındaki insanlar onun okuma alışkanlığı ile ilgili yorum yapmıyorlar. Annesinin ona bazen iyi kitap okuduğunu bazen hiç kitap okumadığını söylediğini aktarıyor. Öğretmenlerinin de okuma ile ilgili ona bir şey yorum yapmadığını dile getiriyor. Deniz’in okumak için kitap seçerken herhangi bir ölçütü yok ancak gizemli, hazineli olayların anlatıldığı kitapların ilgisini çektiğini belirtiyor. Okurken kitapta yazılanlar dışında başka bir şeye odaklanmayan Deniz sessiz ortamlarda okuma yapmayı seviyor. Hiç okuma bilmeyen bir insan ile karşılaşırsa ona “*Meslek sahibi olabilmesi için okumasını söyledim.*” diyen Deniz okumanın meslek sahibi olmak için gerektiğini düşünüyor. Tüm söylemleri bir araya getirildiğinde Deniz’in okuma kültürü edinmemiş bir birey olduğu anlaşılıyor.

Arda’nın Öyküsü

Bu başlık altında Arda ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen Arda’nın okuma ile ilgili deneyimleri sunulmuştur.

Aile

Arda 14 Yaşında 7. sınıf öğrencisi. Erzincan merkeze bağlı bir beldede yaşamaktadır. Yaşadığı mahalle TOKİ tarafından yapılmış ve sosyal yaşam alanlarına sahiptir. Babasının ortaokul mezunu, annesinin ise liseyi bitirmiş ancak üniversiteye devam etmemiş olduğunu dile getirmektedir. Anne çağrı merkezinde çalışıyor baba ise Erzincan Merkez’de bulunan bir otelde görevlidir. Arda evin tek

çocuğudur. Gün içinde akşamları ailesi ile birlikte vakit geçiren Arda anne ve babasıyla film izleyip zaman zaman da annesiyle dışarı çıkmaktadır. Yaz tatillerinde bazen İstanbul'daki teyzesinin yanına gittiğini, onun dışında tatilini evinde geçirdiği belirtmektedir. Tatillerde etkinlik olarak bilgisayarda oyun oynamayı tercih eden Arda harçlığını nasıl harcadığı sorulduğunda “*Ucum bittiği zaman uç alıyorum, silgi alıyorum yanımda duruyor lazım olursa falan kullanıyorum.*” şeklinde yanıt veriyor. Arda çoğu arkadaşıyla iyi anlaşmakta ve boş zamanlarında onlarla oyun oynamaktadır.

Ortaokul Öncesinde Okuma Deneyimler

Arda'nın aktarımıyla ailesi ona okula başlamadan önce masal tarzı kitaplar okumuşlar ve kitapla erkenden tanışmasını sağlamışlardır. Evlerinde kitaplıkları var ve çoğunlukla annesinin okuduğu kitaplarla dolu olduğunu ifade etmektedir. Arda kitaplıkta kendi kitaplarının olmamasını “*Okumak sıkıcı geliyor bana, internette ne istesek bulabiliyoruz yani okumak gereksiz oluyor bana.*” şeklinde açıklamakta ancak “*Çevrimiçi okuma yapıyor musun?*” sorusuna “*Çevrimiçi olarak şey okuyorum hayvanlarla ilgili mesela oyununda soruyorlar bana ‘Ejderhalar nasıl eğitilir?’ diye ‘Filler nasıl eğitiliyor?’ diye. Ben de ara sıra göz gezdiriyorum.*” cevabını vermiştir. Okumayı ilk öğrendiğinde kendisini başarılı bulup mutlu olduğunu söylemektedir. Ortaokul öncesinde okuması kötü olduğu için öğretmenler odasında ona kitap okutulduğundan bahseden Arda “*Başımda biri olduğu için takılarak okuyordum, yanlış okursam bana kızacaklar diye korkuyordum.*” diyerek ortaokul yıllarından önceki okuma deneyimlerini anlatmaktadır. Yaptığı bu okumalarda kitapları öğretmenler tarafından belirlenmiş ve Arda'ya okumak isteyip istemediği sorulmamıştır. Ortaokula geçtiği zaman hızlı okuma becerisinin geliştiğini ve daha akıcı okuduğunu söylemektedir.

Evde Okuma Deneyimleri

Annesi evde akşamları okuma etkinlikleri yapmaya çalışsa da babası ara sıra bu etkinliklere katılmaktadır. Arda okumayı sevmediği için bu etkinliklere katılım göstermemektedir. Arda annesinin okumayı çok sevmesine rağmen Arda'ya bu sevgisini aktaramadığını ve artık Arda için farklı okuma etkinlikleri yapmadığını belirtmektedir. Bu durumun nedenini okumayı sevmemesi olarak açıklamaktadır: “*Yapmıyor sevmediğim için*”. Annesi Arda'ya kitap önerilerinde bulunsa da Arda şu sıralar elinde bulunan “*Rafadan Tayfa*” adlı kitabı arkadaş önerisi ile seçtiğini dile getirmektedir. En son iki hafa önce okuduğunu söylese de kitabın içeriği ile alakalı sorulara “*Hatırlamıyorum.*” yanıtını vermektedir.

Okulda Okuma Deneyimleri

Arda okul kütüphanesinden sadece bir kitap aldığını onu da okumadan bıraktığını belirtmektedir. Kitap okuma saatlerini gereksiz bulduğunu “*Aslında kitap okuma saati olmasına gerek yok istediği zaman okuyabilir isteyen her zaman okuyabilir ama ben okumuyorum. Kitap okuma saatini gereksiz buluyorum.*” cümleleriyle aktarmaktadır. Okul kütüphanesi dışında başka herhangi bir kütüphaneye üye olmayan Arda okuma saatlerinin dışında okulda hiç okuma yapmamaktadır. Okuma saatlerinde de düzenli olarak okumadığını belirten Arda bu konudaki düşüncelerini “*Okuma saatlerinde arkadaşlarım bazen kitap okuyorlar ben de onlarla birlikte okuyorum.*” şeklinde belirtmektedir. Arda okulda kitap okumamasının bir nedeninin de arkadaşlarının kitaplar dışında başka şeylerle ilgilenmesi olarak ifade etmektedir.

Kendine Çizdiği Okur Kimliği

Arda kendisini derslerinde başarılı bir öğrenci ve az kitap okuyan biri olarak anlatmaktadır. Kitaplarını okumuyor olmanın ilerde kendisini kötü etkileyeceğini, sınavlardan kötü notlar alacağını ve meslek sahibi olduğunda gerekli bilgileri bilmezse zorlanacağını düşünmektedir. Bunun yanında ders kitapları dışında edebi zevk için okumanın gereksiz olduğunu, okumayı bilmesinin yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir: “*Mesela bir yerde çalışınca bana bir mail falan gelecek ya da bir form verecekler bunu doldur diyecekler okuyup doldurmam lazım. Ama kitap okumuyor olmam beni etkilemez, okumayı bilsem yeterli bence*”. Annesi Arda'ya daha çok kitap okursa kendisi için iyi olacağını söylemekte ancak öğretmenleri Arda'nın kitap okuma durumu hakkında ona

herhangi bir değerlendirmede bulunmamaktadır. Arda okursa kitapları kapaklarına bakarak seçtiğini, eğer kapağı güzel ve ilgisini çekerse o kitabı okuma isteğinin geldiğini ifade etmektedir. Hiç okuma bilmeyen bir insanla karşılaşsa ona *“Okumayı öğren falan derdim yani. Okumayı öğretmeye çalışırdım en azından sevmesem de. Çünkü insanlığın cahil kalmasını istemem ilerleyen dönemlerde kimse okumayı bilmeseyse çok kötü bir geleceğimiz olur.”* cümleleriyle yaklaşacağını belirtiyor. Arda'nın ara sıra okuduğunu ifade etse de verdiği örneklerde yalnızca tek kitap adıyla sınırlı kalması ve bu kitaba dönük sorulara yanıt verememesi okuma kültürü edinmemiş bir birey olduğunu ortaya koymaktadır.

Ege'nin Öyküsü

Bu başlık altında Ege ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen Ege'nin okuma ile ilgili deneyimleri sunulmuştur.

Aile

Ege 14 yaşında ve 7. sınıf öğrencisidir. Erzincan'ın merkez mahallerinden birinde oturmakta ve özel bir kolejde okumaktadır. Babası lisansüstü eğitim mezunu ve cerrah, annesi ise lisans mezunu bir öğretmendir. Ege evin tek çocuğudur. Gün içerisinde ailesiyle televizyon izleyip oyun oynamakta ve boş zamanlarında kitap okuduğunu belirtmektedir. Ancak okuduğu kitaplardan söz ederken sürekli benzer birkaç kitabın adını verdiği görülmektedir. Hafta sonları anne ve babası dinlendiği için kendisi de bilgisayarda oyun oynadığını dile getirmektedir. Yaz tatillerinde Antalya'ya babaannesi ve anneannesinin yanına tatile giden Ege, zaman zaman da tatil için İzmir'e gittiklerini ifade etmektedir. Ege'ye harçlığı ile neler yaptığı sorulduğunda kumbarasına attığını ve orada biriktirdiği paralarla kendine bir şeyler aldığını belirtmektedir. Arkadaşlarıyla okul çıkışlarında sinemaya gittiklerini, basketbol oynadıklarını ve iyi anlaştıklarını belirtmektedir.

Ortaokul Öncesinde Okuma Deneyimler

Ege ailesinin ona okula başlamadan önce kitap okuduklarını ve kitaplarla küçük yaşlarda tanışmasını sağladıklarını belirtmektedir. Bu durumu *“Evet, yatmadan önce hikâyesiz uyuyamıyordum ben.”* diyerek anlatmaktadır. Evlerinde büyük bir kitaplığının olduğundan bahseden Ege bu kitaplıkta kendisine ait kitapların olduğunu anlatırken *“Evet var. Benim kendi kitaplarım da var mesela polisiye. ‘Aklımdan Bir Sayı Tut’ diye bir kitap onu çok seviyorum. En sevdiğim kitaplardan bir tanesi. Bir de şey ‘İçimdeki Müzik’ diye bir kitap var onu da seviyorum.”* ifadelerini kullanmaktadır. Okumayı öğrendiği zaman farklı bilgiler öğrenmenin başta hoşuna gittiğini ancak sonra sıkıldığını ifade etmektedir. Zamanla okuya okuya kitapların içindeymiş gibi hissederek okumayı daha çok sevdiğini söylemektedir. Ortaokula geçtikten sonra okurken sıkılmamayı, kendini ana karakterin yerine koymayı öğrendiğini ve bunların okumasını geliştirdiğini belirtmektedir.

Evde Okuma Deneyimleri

Evde yatmadan önce mutlaka kitap okumalarını sağlayacak bir etkinlik bulunduğunu aktaran Ege, bu etkinliğin habercisi olarak da evde bir kitap okuma alarmı kullandıklarını ifade etmiştir. Alarm çaldığı zaman evde bulunan herkesin işlerini bırakıp kitap okumaya başladığını belirtmektedir. Ege her ne kadar alarm çaldığında kitap okumanın zorunlu olduğunu söylese de babasının bu etkinliğe katılmadığını *“Evet, babamın çok zamanı yok ama annem okuyor. Annem bir ayda bir kitap bitiriyor.”* cümleleriyle belirtmektedir. Ege'ye okuma için yardımcı olan kimse bulunmuyor, kendi başına okuma yaptığını söylüyor. Anne ve babası Ege'ye okuması için kitap önerilerinde bulunmamakta ve sadece istediği kitapları edinmesinde kendisine yardımcı olmaktadır.

Okulda Okuma Deneyimleri

Ege okul kütüphanesini etkin olarak kullandığını, Türkçe öğretmenlerinin kendileri için bir okuma listesi hazırladığını ve ondan yararlandığını söylemektedir. Türkçe öğretmeni ise Ege'nin kitaplara olan ilgisinin düşük olduğunu ve okul kütüphanesinden sınırlı sayıda kitap aldığını belirtmektedir. Ege aynı zamanda Erzincan İl Halk Kütüphanesi ve Erzincan Merkez Çocuk Kütüphanesine üye olduğunu ifade etmektedir. Ancak kütüphanelere üyeliği bulursa da kitapları

edinme konusunda internetten satın alma yolunu kullandığını belirtmektedir. Ege kitap okuma saati konusundaki düşüncelerini “40 dakikalık bir kitap okuma bence güzel, ilk ders olması güzel bir şey bence.” şeklinde dile getirmiştir. Ege okuma saatlerinde çoğunlukla okuduğunu ancak zaman zaman arkadaşları ile konuştuğunu söylemektedir. Ayrıca az kitap okuyanlarla ilgili “Az kitap okuyanların derste yorumları kötü mesela bir problem sorusu üzerine çok fazla yorum yapamıyorlar ama kitap okuyanlar daha çok analitik düşünebiliyorlar.” şeklinde düşüncelerini aktarmaktadır. Ege, okullarında kitap okuma saati dışında bazen yazılardan sonra kitap okuduklarını bunların dışında başka okuma etkinliğinin olmadığını söylemektedir.

Kendine Çizdiği Okur Kimliği

Ege kendisine göre düzenli olarak kitap okuyan ve derslerinde başarılı bir öğrencidir. Okuyor olmanın gelecekte işine yarayacağını dile getirmektedir. Bunu da şöyle açıklamaktadır: “Çünkü bizlerin başına bir süre engel gelebilir ve bunları okuma ile aşabiliriz.” Ege ailesinin ya da öğretmenlerinin ona okuma alışkanlığı hakkında herhangi bir değerlendirme yapmadıklarını belirtse de öğretmeni Ege’nin pek kitap okumadığını özellikle belirtmektedir. Okuyacağı kitapları nasıl seçersin sorusuna “İlk önce kitabın özetini okuyorum yani kitap bana hitap ediyorsa okuyorum ben değilsem onu okumak istiyorsam okuyorum.” şeklinde yanıt vermektedir. Gerçekçi kitaplar sevdiğini, kitapların hayal ürünlerine yer vermemesi gerektiğini ancak bu şekilde kitapların kendisini içerisine çekeceğini söylemektedir. Hiç okuma bilmeyen bir insanla karşılaşırsa ona “Okuyarak kendini geliştirebileceğini söyledim yani okuması onun için her yönden iyi olması lazım geniş düşünmesi olayları farklı bakması açısından kitap okuması gerektiğini söyledim.” diyeceğini belirten Ege, insanların ancak okuyarak kendilerini geliştirebileceğini ve sayısal derslerde bile kitap okumanın yarar sağlayacağını dile getirmektedir. Ege Deniz ve Arda’ya göre çevresel koşullar bakımından okuma olanaklarına daha fazla sahip olsa da okumayı bir kültüre dönüştürmediği anlaşılmaktadır. Okuduğuna ve alışkanlığı olduğuna dönük kendini ifade etmesinin ideal bir öğrenci çerçevesi çizme kaygısından olduğu düşünülmektedir.

Temalar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan temalar başka araştırmaların da tanıklığıyla tartışılarak sunulmuştur.

Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Model Olarak Baba

Ailenin kültürel alt yapısının çocukların okuma kültürünün biçimlenmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu kültürel alt yapı kavramı; “ailenin eğitimi, kültürel uygulamalarını, okuma alışkanlıklarını ve çocuklarıyla etkileşimini kapsamaktadır” (Wollscheid, 2013, s. 70). Görüşme yapılan üç çocuğun üyesi olduğu ailelerin eğitim düzeyi değişmekle birlikte üç aile için ortak olan bir örüntü söz konusudur: Her üç ailede de babalar evde kitap okumayan, günlük yaşam uygulamaları içerisinde okuma kültürüne dönük bir tüketimde bulunmayan ve çocuklarıyla kitap odaklı bir etkileşime girmeyen bireylerdir. Kitap alma, okumaya yardımcı olma vb. odaklarda anlatılan öykülerin hiçbirinde babalar yer almamaktadır. Oysa okumaya dönük alışkanlıkların oluşmasında aynı cinsiyetin önemli olduğu ve babaların erkek çocuklarının okuma kültürü üzerinde önemli bir rol oynadığı çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Flouri, Buchanan, 2004; Goldman, 2005; Clark, Torsi, Strong, 2005; Mullan, 2010).

Erkek çocuklar kitaplarla ilgili etkinliklerde daha çok babalarıyla birlikte vakit geçirmek ve bu kitaplar üzerine daha çok babalarıyla konuşmak istemektedirler. Ancak yaşam öykülerinde buna dönük yaşantılar olmadığı görülmektedir. Üç ailede de annelere bakıldığında, babalara göre okumaya daha ilgili bireyler karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen ‘Annen, baban ve kardeşlerin kitap okuyor mu?’ sorusuna Deniz, “Annem ve kardeşim okuyorlar.”, Arda “Annem okumayı çok seviyor babam ara sıra okuyor.” ve Ege “Evet, babamın çok zamanı yok okuyamıyor ama annem okuyor. Annem bir ayda bir kitap bitiriyor.” yanıtlarını vermişlerdir. Araştırmaya katılan her üç öğrencinin de annelerinin okumaya yönelik daha etkin tutumlar sergiledikleri görülmektedir.

Deniz’in annesi okumasını geliştirmek için ona yardımcı olmaya çalışan, eline kitabı verip okumasını söyleyen ve ona test kitabı alan bir anne modeli çizerken “Annem habire kitap veriyor elime

oku diyor.” aynı zamanda kendisi de kitap okumaktadır. Kitapları genellikle çevreden edinen anne; Deniz’in aktarımlarında kitap okuma alışkanlığı olan ve okumayı önemseyen bir anne olarak yer almaktadır. Arda ise annesinin okumayı sevdiğini dile getirmekte ve kendisine “bilim öğretene” kitaplar aldığından söz etmektedir. Burada sosyal sınıfla ilişkili olarak annenin okumaya dönük kaygıları “öğretici, eğitici” olmak yönünde değişse de Arda annesinin okuması için ona yardımcı olmaya çalıştığını ancak kendisinin bunu zorlaştırdığını açıkça dile getirmektedir: *“Eskiden okumam için bana yardımcı olmaya çalışıyordu şimdi yapmıyor sevmediğim için”*. Ege ise annesinin yaşamın içinden gelen kitapları sevdiğini ve düzenli olarak kitap okuduğunu ifade etmektedir. Ona kitapları annesinin aldığını ve internet dışında kitapçıdan da ona danışarak onun için kitaplar aldığını belirtmektedir: *“Evet, annem benim beğendiğim ya da beğeneceği mi düşündüğü kitapları alıyor ben söylüyorum beğendiğim bir kitap varsa alıyor”*.

Her üç sosyal sınıfta yer alan annenin de kitap okuduğu ve kitaplarla ilişkili çocuğuyla etkileşime geçtiği görülmektedir. Bu etkileşimin niteliği ya da annelerin okudukları kitapların entelektüel çerçevesi değişse de çocukların kitaplar ve aileleriyle ilişkili anlattıkları öykülerde annelerle gerçekleşen okuma deneyimleri yer almaktadır. Yalnızca üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencinin ailede gerçekleşen okuma deneyimlerinde farklı bir aile bireyi olarak babaanne ve dede yer almaktadır Ege *“Yaz tatillerinde anneanneme gittiğimizde bize örnek olmak için onlar da okumasalar da ellerine kitap alıp bizimle okuma etkinlikleri yapıyorlar.”* Bu öykülerle aynı doğrultuda Millard (1997, s. 96) çocukların anlattıkları öykülerde evin yani anne, büyükanne ve kız kardeşlerin güçlü bir etki taşıdığını, babanın ise okursa ancak mesleki nedenler kaynaklı okuduğundan öykülerde söz edildiğini belirtir. Lynch (2002), yürüttüğü araştırmada annelerin erkek çocuklarının okumalarına destek olabilecek yeteneği taşıdıklarına inandıklarını ancak babaların annelere göre bu inancı daha az taşıdıklarını bulmuştur. Bu bağlamda araştırmada yer alan erkek çocukların okuma ile sahip oldukları zayıf bağın bir bakıma babalarının okuma kültürü edinme sürecindeki roller ile ilişkili olduğu dile getirilebilir.

Meslek Sahibi Olma Sürecinde Okuma Kültürü

Alt ve orta sosyal sınıflarda karşılığını bulan akademik başarıyı meslekle ilişkilendirmek dikey sosyal hareketlilik kavramını akla getirmektedir. Şengönül (2008) farklı sosyal sınıf üyelerinin, çok sıkı çalışmanın, iyi eğitimin, yüksek yeteneğin ve güçlü kişiliğin yukarı doğru dikey sosyal hareketliliği sağladığını ileri süren meritokratik düşünceleri desteklemeyi çekici bulduklarını dile getirmektedir. Okumayan bir bireye okumanın önemini nasıl açıklayacağı ile ilgili bir soru yöneltildiğinde Deniz, *“Meslek sahibi olabilmesi için okumasını söyledim.”* yanıtını vermiştir. Deniz ve Arda’nın ‘meslek sahibi olma’ ve ‘okuma’ arasında doğrudan bir bağ kurarak kendilerini ifade etmeleri de dikey sosyal hareketlilik bağlamında okumaya atfedilen anlam ile örtüşmektedir.

Deniz okumanın meslek sahibi olmak için gerektiğini düşünürken, Arda meslek sahibi olduktan sonra okumanın bir beceri olarak gerekeceğinden söz etmektedir. Arda’nın ileride işine yarayacak okuma eylemini yalnızca temel okuma-yazma becerisi olarak konumlandırması ancak kitap okuma alışkanlığını bunun bir parçası olarak görmemesi de dikkat çekicidir. Arda’nın anlatısında yer verdiği okuma kavramı okuma kültürünün Arda’nın yaşamında bir karşılık bulmadığını da ortaya koymaktadır: *“İşe yarar, mesela bir yerde çalışınca bana bir mail falan gelecek ya da bir form verecekler ‘Bunu doldur.’ diyecekler okuyup doldurmam lazım ama kitap okumuyor olmam beni etkilemez, okumayı bilsem yeterli bence.”* (Arda). Şengönül (2008) alt ve orta sosya sınıftan gelen bireyler için okumada başarılı olmanın iyi bir mesleğe karşılık geldiğini belirtmektedir.

Yaşam koşullarını iyileştirerek daha iyi bir geleceğe erişmeye dönük diğer bir sınıfsal görünüm ise sınavlara yüklenen anlamdır. Sınavlar, Türkiye’de hem aile hem de okulların gündeminde olan önemli konulardan biridir. Öğretimin çeşitli kademelerinde başarının ölçülmesini sağlayan bu sınavlar çoktan seçmeli sorular biçiminde yapılmaktadır. Yalnızca Türkiye’ye özgü olmayan ve başarı odaklı olmasa da çeşitli amaçlarla dünya genelinde yürütülen PISA, PIRLS, TIMMS gibi sınavlar da söz konusudur. Alt ve orta sosyal sınıfa ait bireyler, başarı elde etme anlamında yukarı doğru dikey sosyal hareketlilik olasılığına ve ödül sisteminin yasallığına ve haklılığına inanmaktadır (Şengönül, 2008). Bu kapsamda sınavlar yaşamda başarılı olmanın bir aracı olarak görüldüğü gibi okuma da öğrencilerin akademik başarılarını besleyecek bir beceri olarak yorumlanmaktadır. Örneğin Arda, *“Okumamam beni*

kötü etkiler, mesela sınavdan hiç okumadığım için düşük puan alabilirim” diyerek okumadığı için oluşabilecek durumları dile getirmektedir.

Okumanın test çözebilmenin bir alt becerisi gibi yorumlanması örüntüsü söz edilen sınıflardan gelen bireylerin çoktan seçmeli sınavlara yükledikleri anlamla birlikte okumaya bakışlarına da yansımaktadır. Deniz ve Arda'nın okuma ile ilgili sundukları deneyimlerde okuma ile sınavların ve akademik başarının eşleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda özellikle alt ve orta sosyal sınıflarda çocukların okuma ile kurabilecekleri olası bağların, okumayı yalnızca temel okuma yazma becerisine ve test çözebilmek için gerekecek bir alt beceriye indirgenerek ortadan kaldırdığı söylenebilir. Ege'nin deneyimlerinde okumanın düşünmek, yorumlamak ve sorun çözmek için gerektiği dile getirilmektedir. Çevresini kuşatan okuma ile ilgili olanakların bu söylemlerin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

“Kızlar Kitap Okur!” Cinsiyete Atfedilen Okuma Kültürü

Her üç katılımcıda ortaklaşan temalardan biri de okuma kültürünün kadınsı bir eylem olarak görülmesidir. Erkeklerin okumayı kadınsı bir etkinlik olarak gördüklerine ilişkin çeşitli araştırma söz konusudur (Katz, Sokal, 2003; Millard, 1997; McKenna,1997). Arda, okuma ile ilgili deneyimlerinden söz ederken *“Okumak sıkıcı geliyor bana.”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. *“İnsanlar kitap okuyarak kendilerini geliştirebilirler ve bu sayısalda bile çok önemli bir şey düşünebilmek yorum yapabilmek çok önemli”* diyen Ege'nin okumanın önemini dile getirirken kullandığı *“sayısalda bile”* ifadesi dikkat çekicidir. Ege sayısal dersleri seven bu alanla ilgilendiğini belirten bir öğrencidir. Özellikle hangi derslerde başarılı olduğu sorulduğunda yanıtı doğrudan matematik olmuştur. Araştırmacının *“Peki ya Türkçe?”* sorusuna verdiği yanıt ise gülerken *“Eee zaten onu yapıyorum.”* olmuştur. Erkeklerin sayısal dersleri kendilerine atfederken sözel dersleri kolay, yapılabilir ve daha durağan olarak kodladıkları bu nedenle de kızlara özgü gibi gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda dil dersleri ile birlikte kodlanan okuma becerisi de sözel alanın içerisinde yer alan bir beceri olarak yorumlanmaktadır. Deniz aynı biçimde evde annesi ve kardeşi okurken buna katılmak istemediğini belirtirken, nedenini kendisine uygun olmayan sıkıcı kitaplar okumak istememesi olarak açıklamaktadır. *“Kızlara göre okumanın zor ve sıkıcı olduğundan daha çok söz eden erkekler, okumaya kızlara göre daha az ilgi göstermekte ve yalnızca okulda kitap okumaktadırlar”* (Clark vd., 2005, s. 36).

Cinsiyete atfedilen bu bağlamın okumak için seçilen ya da seçildiği belirtilen metinlerde de belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Deniz'in kendisi için kitap seçme ölçütlerinin neler olacağı ile ilgili soruya bir ölçütünün olmadığı ancak gizemli, hazineli olayların anlatıldığı kitapların ilgisini çektiğini belirttiği görülmektedir. Ege ise evdeki kitaplıkta kendisine ait kitapların olduğunu anlatırken *“Evet var. Benim kendi kitaplarım da var mesela polisiye. ‘Aklından Bir Sayı Tut’ diye bir kitap onu çok seviyorum. En sevdiğim kitaplardan bir tanesi.”* olarak düşüncelerini dile getirmektedir. *“Erkekler özellikle bilimkurgu, suç ve dedektiflik öyküleri, sporlarla ilgili kitaplar ve savaş, casusluk türü kitapları okumaya kızlara göre daha fazla eğilimlidirler”* (Clark vd., 2005, s.37). Bu bağlamda sınırlı sayıda da olsa çocukların bağ kurduğu konu ya da kitabın bu verilerle örtüştüğü görülmektedir.

Okulun ilk yıllarında anneleri tarafından kütüphaneye ya da kitapçıya götürülen erkeklere, okulöncesi dönemde kadın öğretmenleri tarafından onlara kitap okunmaktadır. Ancak gençlik kültürünün egemen olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerinin daha belirgin ortaya çıktığı dönemde okumaya erişim biçimlerinin değiştiği görülmektedir. *“Bu dönemde anne ile olan bağlar zayıflarken anlatıya ilişkin erişilen kaynaklar özellikle bilgisayar oyunları ya da filmler gibi daha görsel öğeler üzerinden ilerlemektedir”* (Millar, 1997, s. 96). Deniz *“İyi okur olan birini tanıyor musun?”* sorusuna *“Annem, sınıftan Duygu ve Nida falan. Bu insanları iyi okur çünkü çok kitap okuyorlar.”* yanıtını vermiştir. Fendrick (1998) erkeklerin okumayı feminen olarak görmelerine ilişkin bu bakış açısının okuma ve ders çalışmaya dönük aile davranışlarının bir sonucu olduğunu dile getirmektedir. Çevresinde yer alan okuma kültürü edinmiş bireylerin aynı cinsiyeti paylaşmaları erkek çocuklarının okumaya karşı çeşitli kodlamalar yapmalarına neden olduğu belirtilebilir.

Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Okul

Okumaya ilişkin deneyimlerin anlamlandırılmasında okulun da öne çıkan sosyal yapılardan biri olduğu görülmüştür. Aikens ve Barbarian (2008, s. 14) “çocuk bir kez okula başladığında okuma kültürünün gelişiminde okul ve çevre niteliklerinin aile yaşamından daha büyük etkiye sahip olmaya başladığını” belirtir. Araştırmacılar aile yaşamının çocukların okuma kültürü edinme sürecinin için güçlü bir başlangıç noktası olduğunu ancak aile ile birlikte okuma performansını biçimlendiren okul ve çevre gibi etmenlerin ailenin duruşunu etkilediğini dile getirmektedir. “Sosyal sınıfların okuma öğretimi sürecinde karşılaştıkları eşit olmayan uygulamalar alt sınıftan gelen bireylerin ekonomik olarak başarılı olma şansını elinden alabilmektedir” (Shannon, 1983, s. 609). Okumanın gelişiminde okul türü öğrenme ile birlikte en baskın öğelerden biri haline gelen okulun, öğrenciler tarafından da doğrudan okuma ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Okumaya dönük etkinliklerin yürütüldüğü ortamlar ve bu ortamların niteliği doğrudan sosyal sınıf ile ilişkilendirilen öğeler arasında yer almaktadır (Duke, 2000). Bu bağlamda yapılan görüşmelerde okulun önce çıkan ortamlardan olduğu söylenebilir. Her üç katılımcı da okuma saatleri dışında okumaya ilişkin herhangi bir etkinliğe katılmadıklarını dile getirmektedirler. Ancak üst sosyal sınıftan gelen Ege okul ve şehir kütüphanesiyle ilgili daha fazla ayrıntı vermekte ve bu kütüphanelere üye olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yararlanmadığı açık bir biçimde görülse bile öğretmeninin öneri kitap listesi oluşturduğundan söz etmektedir. Alt ve orta sosyal sınıfta ise okulda okuma saati dışında öğrencileri kuşatacak okumaya dönük etkinlikler olmadığı görülmektedir. Arda, “Okuma saatlerinde bazen okuyorum onun dışında okulda okuma yapmıyorum.” ifadelerini kullanmaktadır. Yine aynı konuda Deniz “Bazen okuyorum bazen konuşuyorum kitabı okul kütüphanesinden alıyorum daha sonra okuma saati bitince geri iade ediyorum sınıfımızda sınıf kitaplığı yok.” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Okumanın keyif almak ya da kişisel ilgi olarak gerçekleşmesi yerine okul ya da iş ile ilişkilendirilmesinin nedeni de yalnızca dil derslerinin bir bölümü olarak bu beceri üzerinde durulması olarak açıklanmaktadır (Millard, 1997). Yalnızca Türkçe dersinin bir parçası olarak okuma becerisine dönük çalışmalarla buluşan öğrenciler bu beceriyi bu derse ait olarak görmektedirler. Bu da öğrencilerin okumayı doğrudan okul ile ilişkilendirmesine yol açmaktadır. Her gün bir ödev gibi yerine getirilen okuma saatleri çocuklar için okuma kültürüne bir basamak oluşturmaktan uzaktır. Arda, “Aslında kitap okuma saati olmasına gerek yok istediği zaman okuyabilir isteyen her zaman okuyabilir ama ben okumuyorum. Kitap okuma saatini gereksiz buluyorum.” diye düşüncelerini dile getirirken aslında amacı çocukları okumaya güdülemek olan okuma saatlerinin de niteliğinin sorgulanması gerektiği görülmektedir. Araştırmanın parçası olan çocukların aileye ilişkin değişkenlerin yanı sıra okulları aracılığıyla da okuma kültürü edinme süreci ile bağ kurmadığı dile getirilebilir. Okuryazarlığa ilişkin materyallerle zengin sınıf ortamları; öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentileri ve okumayı öğretmen için yeterli hazırlıkları olduğu ortamlardır ve çocukları kitapla okuma deneyimine katmak ya da konuşmaya dayalı okuma olanakları sağlamak için, yazma becerisinin gelişiminde destek ve olanaklar sunmak için, merak uyandıran, erken dil ve okuryazarlık becerilerini zenginleştiren öğretmen-çocuk konuşmalarını geliştirmek için önerilmektedir (Aikens, Barbarin, 2008).

Tartışma ve Sonuç

Okuma kültürü edinme sürecinde yaşanan sorunlar yalnızca bireylerin ilgi ve hazırbulunuşluğu ile açıklanamaz. Bireylerin okuma becerisine dönük gelişimlerinden söz ederken parçası oldukları ortamlar aracılığıyla karşılaştıkları deneyim ve etkileşimlerinden de söz etmeliyiz. Aikens ve Barbarin (2008) bu ortamları; çevre, etkinlikler, olanaklar, güçlükler ve tüm bu ortamlar aracılığıyla oluşan sosyal ilişkiler (anne-baba ve çocuk, öğretmen- çocuk ve akran-akran ilişkileri) olarak açıklar. Çocuğun çevresindeki ortamlar ve bu ortamların oluşturdukları bağlamın niteliği, çocukların okuma gelişimleri için elverişli ya da riskli bir çevre oluşturur. Sosyal sınıf içerisine yuva yapmış bu ortam ve ilişkilerin okuma odağında yorumlanması bu açıdan önemlidir.

Araştırmada; ailenin günlük yaşam deneyimlerinin nasıl biçimlendiği ve kültürel alt yapısının niteliği, okuma kültürü bağlamında üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Aile; ev ortamında çocukla birlikte kitap okuma etkinlikleri yapma, çocuğun kitaba erişimini sağlama vb. çeşitli okuma deneyimleriyle çocuğun okuma kültürü edinme sürecini destekler (Merga,

Mason, 2020). Anne-baba, erken yaşlardan başlayarak çocuk için bir okuma kültürü modeli oluşturmaktadır. “Söz konusu model olma yalnızca ilk kitaplarını ya da yazma araç gereçlerini alarak değil okuma kültürünü nasıl etkili bir biçimde kullanacaklarını da göstererek gerçekleşmelidir” (Millard, 1997, s. 78). Şahin (2019) yürüttüğü araştırmada okuma tutum ölçeğinin “Serbest Okuma” ve “Genel Okuma” alt boyutlarında evinde kitap okuyan başka biri bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Ancak araştırmada ele alınan ailelerde annelerin düzenli kitap okuyan okurlar olmasına karşın erkek çocukların okuma ile bağ kuramamış olduğu görülmektedir. Söz konusu erkek çocukların okuma kültürü edinme sürecinde babayı model aldığı ve babanın okuma ile kurduğu zayıf bağın erkek çocuğa da yansıdığı görülmüştür. Anne ve babanın oynadığı rolün toplumsal cinsiyet üzerinden yapılandığı ve çocukların da bu roller odağında okuma gelişimini sürdürdüğü görülmektedir. Johari vd. (2013) yaptıkları araştırmada evde okumaya zaman ayırmayan aile üyelerine sahip çocukların yetersiz okurlar olduklarını ortaya koymaktadırlar. Morgan vd. (2009) ise gelir durumu daha iyi olan ailelerde babaların okuma etkinliklerine daha fazla katıldıklarını ancak genel duruma bakıldığında babaların annelere göre çocuklarına daha az okuma fırsatı sağladıklarını ifade etmektedir. Araştırma babanın da sürece katılımının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular okuma kültürü edinme sürecinde önemli değişkenlerden birinin de okul olduğunu ortaya koymaktadır. Freebody (2006), okul değişkeni ile sosyal sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin kesiştiğini dile getirmektedir. Erkek öğrencilerin okumayı feminen bir etkinlik olarak görmeleri, okuma etkinliklerini yalnızca okulda yürütülen etkinlikler olarak kodlamaları ve dil dersleri dışında bu beceriyi geliştirmeye dönük bir uygulama ile karşılaşmamaları cinsiyet ve sosyal sınıf bağlamında okulla bağlantılı öne çıkan temalar arasında yer almaktadır. Nalipay vd. (2020) kızların daha iyi okurlar olmaları yönünde yanlı beklentiler olduğunu ve okumadan keyif alma gibi okuma gelişimini güçlendiren olumlu duyguların erkeklere göre kızlar için daha değerli olduğunu dile getirir. Bu deneyimler gerek okulda gerekse evde gerçekleşecek deneyimlerle beslenmektedir. Bu nedenle okulda öğrencilerin de bir parçası olduğu, kalıplarından arınmış okuma deneyimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Sanacore (2000, s.158) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu okurlar olabilmeleri için okulda kaynak ve olanaklarla buluşmaları gerektiğini ve öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda okuma seçimleri yapabilmeleri gerektiğini belirtir. Okulların öğrencilerin okuma kültürü edinme sürecinde taşıdıkları işlevi bilmeleri ve buna dönük nitelikli uygulamalar üretmeleri önemlidir. Ayrıca görüşmelerde dile getirilen okumayı kızlara atfetmeye dönük davranış Sokal (2010, s.50)’ın yürüttüğü bir araştırmada bu araştırmadan farklı bir sonuca ulaşılmış ve üst sosyal sınıfta okumayı feminen görmeye dönük anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durumun toplumsal yapıdaki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Okumaya kültürüne ilişkin öğrencilerin yaşamış oldukları deneyimler yorumlanırken okumaya atfedilen anlamın sosyal sınıfla ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada alt ve sosyal sınıftan gelen iki öğrencinin meslek edinme gibi geleceğe dönük kaygılar üzerinden okuma kültürünü konumlandıkları belirlenmiştir. Loh ve Sun (2019)’un okumanın, özellikle orta sınıf için sosyal ve ekonomik hareketliliği sağlayan akademik başarıyı getiren bir araç olarak görüldüğü görüşü araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir (Loh, Sun, 2019). Dünya çapında yürütülen sınavlar odağında testlerde başarı beklentisinin okuma becerisini başarılı olmanın bir alt becerisi haline getirmesi okumaya yüklenen bu anlamla ilişkilidir. Ancak okumaya yüklenen anlamın salt ekonomik koşullar üzerinden yorumlanması farklı sosyal bağlamlardan gelen öğrencilerin okumayı nasıl konumlandıklarını anlamamıza yetmez. Bu kapsamda alt sosyal sınıftan gelen erkek öğrencileri inceleyen Scholes (2018) günlük ya da sınıf ortamındaki deneyimler gibi daha karmaşık ve birbiriyle ilişkili etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirir. Okuma kültürünün bu kapsamda çok yönlü ve birçok etkeni içerisinde barındıran bir süreç olduğu dile getirilebilir.

Okuma kültürünün öneminin kavranması açısından bu alana yönelik çalışmaların sayısı arttırılmalıdır. Özellikle okuma kültürünün okul öncesi dönemden başlayarak geliştiği ve okul türü öğrenme ile gelişimine devam ettiği düşünüldüğünde aile ve okul gibi toplumsal yapıların önemi öne çıkmaktadır. Bu yapıların araştırılması ve okuma kültürüne etki eden etmenlerin (sosyoekonomik yapı, ailelerin eğitim durumu, yaşanan ortam) derinlemesine çözümlenmesi okuma kültürünün yerleşik bir kültüre dönüşmesi açısından önemlidir. Farklı toplumsal yapıların okuma kültürü edinme sürecindeki

işlevi üzerine katılımcı sayısı, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek yeni araştırmalar yürütülebileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra kendilerine gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur

Kaynaklar

- Aikens, N. L., ve Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235–251.
- Ailakhu, U.V, Unegbu, V.E. (2017). Librarians’ promotion of reading culture and student’s responsiveness in selected secondary schools in Lagos State, Nigeria. *Ebonyi Journal of Library and Information Science, 4*(1), 30-42.
- Aksaçlıoğlu A. Yılmaz B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.
- Barkhuizen, G., Benson, P., ve Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Taylor & Francis.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371–399.
- Clark, C., Torsi, S., Strong, J. (2005). *Young people and reading. A school study conducted by the national literacy trust for the reading champions initiative*. London: National Literacy Trust.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Crump, S. L. (2018). *A narrative inquiry into experiences of teaching reading* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the University of Missouri-Kansas City, Kansas City, Missouri.
- Daniels, E., Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on the engagement of middle school students. *RMLE Online, 35*(2), 1–13.
- Duke, Nell, K. (2000). For the rich it's richer: Print experiences and environments offered to children in very low- and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal Summer, 37*(2), 441-478.
- Fendrick, H. (1998). *Gender differences in attitude toward reading in a sample of the Jewish community* (Unpublished master dissertation). Kean University, New Jersey.
- Flouri, E., Buchanan, A. (2004). Early father’s and mother’s involvement and child’s later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 141–153.
- Fluss, J., Ziegler, J. C., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G., Billard, C. (2009). Poor reading in French elementary school: The interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 30*(3), 206–216.
- Freebody, P. (2006). Social class and reading. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 12*(2), 68-84.
- Gao, Y., Li, Y., Li, W. (2002). EFL learning and self-identity construction: Three cases of Chinese college English majors. *Asian Journal of English Language Teaching, 12*, 95-119.

- Goldman, R. (2005). *Fathers' involvement in their children's education*. London: National Family and Parenting Institute.
- Hayashi, P., Abib, G., Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98-112.
- Huber J., Caine, V., Huber, M., Steeves P. (2016). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Johari, A., Alfred Tom, A., Morni, A., Sahari, S. H. (2013). Students' reading practices and environments. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 17-28.
- Kamalova, L. A., Koletvinova, N. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 473-484.
- Kari, J. (2018). *The effect of parent involvement and student reading abilities* (Unpublished master dissertation). Minnesota State University, Minnesota.
- Katz, H., Sokal, L. (2003). Masculine' literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Kim, J. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kuruyer, H.G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A., Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary school. *IFLA Journal*, 43(4), 335–347.
- Loh, C.E., Sun, B. (2019). Cultural capital, habitus and reading futures: middle-class adolescent students' cultivation of reading dispositions in Singapore. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 234-252.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.
- McKenna, E. (1997). *Gender differences in reading attitudes* (Unpublished master's thesis). Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Menard-Warwick, J. (2004). "I always had the desire to progress a little": Gendered narratives of immigrant language learners. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(4), 295–311.
- Merga, M. K., Mason S. (2020). Parental support of reading at home in Australia and Japan: Benefits, barriers and culture. B. Marshall, J. Manuel, D.L. Pasternak, J. Rowsell (Ed.), In the bloomsbury handbook of reading perspectives and practices (pp. 131–144). London: Bloomsbury Publishing.
- Merga, M. K., Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 1-17.
- Millard, E. (1997). *Differently literate: The schooling of boys and girls*. London: Falmer Press.
- Morgan, A., Nutbrown, C., Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes, *British Educational Research Journal*, 35(2), 167–185.
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430.
- Nalipay, M.J.N., Cai, Y., King, R.B. (2020). Why do girls do better in reading than boys? How parental emotional contagion explains gender differences in reading achievement. *Psychology in the Schools*. 57(2), 310-319.
- Nyam, S.S. (2015). The school library and promotion of reading culture. *Delta Library Journal*, 9(1-2), 4-45.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 225-252.

- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House*, 73(3), 157-161.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarılarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S., İnce Samur, Ö., Doğan, B., Çıldır, B., Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk ve medya kongresi bildiriler kitabı* içinde (s.371- 396). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Shannon, P. (1983). Reading instruction and social class. *Language Arts*, 62(6), 604–613.
- Share D.L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychol Bull*, 134, 584–615.
- Shastina, E., Shatunova, O., Bozhkova, G., Bykov, A., Trofimova, L. (2019). Family reading in children literacy skills formation. *Elementary Education Online*, 18(1), 296-306.
- Sholes, L. (2018). Working-class boys’ relationships with reading: contextual systems that support working-class boys’ engagement with, and enjoyment of, reading. *Gender and Education*, 31(3), 344-361.
- Sokal, L. (2010). Prevalence of gendered views of reading in Thailand and Canada. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 44-56.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin, A (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 2015-232.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eğitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 80, 1-26.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Webster, L., ve Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wollscheid, S. (2013). Parents’ cultural resources, gender and young people’s reading habits findings from a secondary analysis with time-survey data in two-parent families. *International Journal About Parents in Education*, 7(1), 69-83.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115- 136.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Reading skill is among the commonest skills needed by every individual. In consideration of the studies conducted regarding to any functions attributed to reading nowadays and the reading skills, the notion of ‘reading culture’ appears to be a more comprehensive concept covering such anticipated skills as a notion associating high level reading skills and reading habit along with basic literate skills. Any individuals, who acquired a reading culture besides a desire to read, are expected to get acquainted with the world of printed cultural products as well as having reached a level of competence for sharing, testing, and questioning messages from such world, and accepted the same as a life style (Sever, 2018; Sever, 2013; Nyam, 2015; Ailakhu and Unegbu, 2017). Accordingly, this study aims is to demonstrate the reading experiences of children with a lacking reading-culture and coming from different socio-economic classes and the intentions underlying such experiences. The question “what are the experiences of children with varying socio-economic status as regards to reading?” constitutes

the basic question of this study. Accordingly, we have tried to display personal experiences and viewpoints of three (3) interviewees of the study as regards to reading in addition to how they approached the problems thereto. It is possible to state that this study is rather important because of being substantially different than other studies to the extent of interpreting the issue by considering the relation of social classes and reading culture thereof in depth.

Method

The study method was chosen as a narrative inquiry so that purports of individuals in reading to be analyzed in terms of their experiences. Webster and Mertova (2007) indicate that narrations are critical resources for varying disciplines, and utilization of such narrations after analyzing thereof could provide important data. Narrative inquires ensure consideration of any experiences arising from varying viewpoints in order to find out information through experimental data (Crump, 2018). Kim (2016) indicates that narrative inquiries are deeply associated with people's behaviors, thoughts, and life styles because storytelling and narrations are the commonest way of construing our lives. This study was conducted in the downtown of Erzincan Province with 3 male students from three different socio-economic classes and experiencing difficulties in acquiring a reading culture. In the study, semi-structures in-depth interviews with the students were utilized as the means of collection data. The interview form comprises 38 questions in total. The study data was collected in April 2019. The data was analyzed in two stages. Firstly, the stories of the participants were created by utilizing the narrations conveyed via interviews. The second stage was to transform the data to the themes. In this stage, we have used the thematic analysis, which is one of the methods utilized in narrative inquiries. In encoding the data obtained from three interviewees, we have used the straight-line encoding by following the method utilized by Menard-Warwick (2004). Such straight-line encoding was transformed to categories and then, to themes.

Result and Discussion

The themes obtained sometimes differentiate and sometimes resemble for three different socio-economic classes. It is observed that interviewees' experiences are related with their family, school, and surrounding social relations and their narrations are formed in such context. When creating the stories of the interviewees, they are narrated under the headings of "family, reading experiences prior middle school, reading experiences at home, reading experiences at school, and self-described reader identity" in order for having them much easily readable.

Any problem encountered in the process of acquiring a reading culture may not be explained only with the interests and readiness of relevant individuals in reading. When speaking of improvements of individuals in reading abilities, we should also speak of their experiences in and interactions with the habitat of which they are a part. Aikens and Barbarin (2008) explains such habitat as environment, events, opportunities, difficulties, and any social relations (mother-father-child, teacher-child, and peer-to-peer relations) arising from such habitats. The given habitats surrounding child and the quality of the relations arising from such habitats create a favorable or risk environment for development of reading habit by children. Therefore, it is important that such environments and relations nested in any given social class are to be interpreted in terms of reading habits. Accordingly, the study themes were chosen as "Fathers as model in the process of the reading culture", "Reading culture in the process of acquiring a profession", "Girls read book! Reading culture attributed to gender", and "School in the process of acquiring a reading culture".

As result of the study, how daily life experiences of families are formed, and the characteristics of the cultural infrastructure thereof are found out as an important point that should be considered in the context of reading culture. Families help the process of child's acquisition of a reading culture by means of organizing various activities such as reading book at home together with child, and facilitating child's access to books, etc. (Merga and Mason, 2020). While mothers in the families of the study read books regularly, their sons lack in acquiring a reading habit. It is found out that such boys take their father as a role model in the process of acquiring the reading culture, and accordingly, weak relations of fathers with reading are reflected to their sons. It appears that the role of both mother and father

is formed based on gender, and that children acquire reading habit according to such roles. Johari et al. (2013) demonstrates in their study that children of any family not sparing time for reading at home become inadequate readers. Morgan et al. (2009) states that fathers of the well-endowed families participate in reading activities more, whereas in general, fathers give their children less chance of reading comparing to mothers. The study proves that fathers' participation in the process is also important.

The findings of the study demonstrate that schools are one of the substantial variables in acquisition of reading culture. Freebody (2006) expresses the interception of the school variable with social class and gender variables. Among the prominent themes regarding to schools in terms of gender and social class variable are the facts that male students consider reading a feminine activity, that they encode reading activities as an activity to be conducted only at school, and that they do not encounter any practice for improving such ability save for in linguistic courses. Nalipay et al. (2020) states that there is a biased view as girls being better readers, and that any sympathetic feelings as enjoying reading, which strengthen reading improvement, are much more valuable for girls than boys. Such experiences are nourished by any experiences encountered at both school and home. Therefore, it is essential to support free-form reading sessions at schools in which students participate as well. Sanacore (2000: 158) remarks that middle school students need to have resources and facilities at schools in order for them becoming lifelong readers, and that they should make their own choices of reading materials according to the fields of interest thereof. It is important that schools must know their functions in the process of acquisition of reading culture by students, and produce qualified implementations for such purposes.

In construing the experiences of the students regarding to acquisition of reading culture, it was acknowledged that the purport attributed to reading culture is related to social classes. The study notes that two students from the lower social class consider the reading culture as part of certain concerns of acquiring a profession in future. The view of Loh and Sun (2019), which considers reading as a tool bringing academic success ensuring social and economic mobility particularly for middle class people, coincides with the findings of this study (Loh and Sun, 2019). The fact that expectations of success in exams all over the world make the reading ability as a sub-ability of being successful is related to such purport attributed to reading culture. Nevertheless, construing any meaning attributed to the reading culture based only on economic conditions may not be sufficient for us to understand how students from varying social classes would consider the reading habit. As such, Scholes (2018), who studied male students from lower social classes, mentions of necessity of considering such factors more complex and interrelated as daily experiences or those in classrooms. It is possible to say that the reading culture is a multidimensional process in such context involving many factors therein

Ekler

Ek-1. Görüşme Formu

1. Ailenizden söz eder misiniz? (Anne ve babanızın meslekleri nelerdir? Eğitim durumları nedir? Kardeşiniz ya da abiniz/ablanız var mı? Öğrenciler mi/ çalışıyorlar mı? Evde kimlerle yaşıyorsunuz? Oturduğunuz mahalleden söz eder misiniz?)
2. Ailenizle nasıl vakit geçirirsiniz? Hafta sonları neler yaparsınız? Yaz tatillerinde neler yaparsınız?
3. Ailenizden harçlık alıyor musunuz? Haftalık ortalama ne kadar alıyorsunuz? Bu parayı nelere harcıyorsunuz?
4. Tek olduğunuz zaman neler yapıyorsunuz? (Televizyon izliyor musunuz? Günlük ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Ne tür programlar izliyorsunuz? Hangi saatler arasında izliyorsunuz? Müzik ve resim ile ilgilenir misiniz? Film izler misiniz? Ne tür filmler izlersiniz? Ne sıklıkta izlersiniz?)
5. Arkadaşlarınız ile olan ilişkilerinizden bahseder misiniz? Arkadaşlarınızla nasıl vakit geçirirsiniz?
6. Evde kitaplığınız var mı? Kitaplıkta yer alan size ait kaç kitap var? Bu kitaplardan söz eder misiniz? İçlerinden üç tane sayar mısınız?
7. Evde kendinize ait bilgisayarınız var mı? Bilgisayarda zaman geçiriyor musunuz? Ne amaçla kullanıyorsunuz?

Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması

8. Sevdiğiniz ve sevmediğiniz derslerden söz eder misiniz? Hangi derslerde daha başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz? Kendinizi başarılı bir öğrenci olarak görüyor musunuz?
9. Okumayı nasıl tanımlarsınız?
10. Kitap okuyor musunuz? Ne sıklıkta kitap okuyorsunuz? Ne tür kitaplar okuyorsunuz? En son okuduğunuz kitabın adını söyler misiniz? En son ne zaman kitap okudunuz?
11. Süreli yayınları (dergi, gazete vb.) takip ediyor musunuz? Takip ediyorsanız bu yayınlardan söz eder misiniz? En son ne zaman edindiniz?
12. Neden okumuyorsunuz?
13. İlk okumaya başladığınız zamanları hatırlıyor musunuz? Okumayı öğrendiğinizde neler hissettiniz?
14. Çocukken aileniz size kitap okur muydu? Bununla ilgili aklınızda kalan bir anı var mı? Anlatır mısınız?
15. Aileniz kitap okur mu? Ne sıklıkta kitap okurlar? Ne tür kitaplar okurlar?
16. Kitaplarınızı nasıl ediniyorsunuz? Aileniz size kitap alıyor mu? Ne tür kitaplar alıyorlar? (Almıyorlarsa) Onlardan kitap almalarını isteseyiz tepkileri ne olur?
17. Ortaokula başladığınızdan bu yana okuma açısından herhangi bir gelişme yaşadığınızı düşünüyor musunuz? Yaşadıysanız ne tür gelişmeler olduğundan söz eder misiniz?
18. Ailenizin son zamanlarda sizinle birlikte okuma etkinlikleri yaptıkları oluyor mu? Yapıyorlarsa en son ne zaman yaptılar? Okuma alışkanlığınızı desteklemek, okuma becerinizi geliştirmek için neler yapıyorlar?
19. Okumanız için size yardımcı olan başka birileri var mı? Nasıl yardım ediyor?
20. Kitap okuyan arkadaşlarınız var mı? Onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Sizce kimler kitap okur? Genel olarak arkadaşlarınız kitaplarla ilgili ne düşünüyorlar?
21. Kütüphaneye üye misiniz? Ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
22. Kitap seçmeniz gerektiğinde neye göre seçiyorsunuz?
23. Online (internetten) herhangi bir şey okuyor musunuz? Okuyorsanız okuduklarınızdan söz eder misiniz?
24. Çok iyi okur olan birini tanıyor musunuz? Bu insanı iyi okur yapan nedir sizce?
25. Okuma bilmeyen bir insanla konuştuğunuzu düşünelim bu insana okuma ile ilgili neler söylediniz?
26. Nasıl bir kitap olsa sizin ilginizi çekerdi? Sizi okumaya yönlendirecek bir uygulama var mı?
27. Okulda kitap okuyor musunuz? Hangi zamanlarda okuyorsunuz? Tek başına mı okuyorsunuz yoksa bir arkadaşınızla mı?
28. Okulda okuma ile ilgili etkinlikler oluyor mu? Ne tür etkinlikler gerçekleşiyor? Bu etkinliklerle ilgili ne düşünüyorsunuz?
29. Kitap okuma etkinliklerinde sınıf arkadaşlarınız neler yapıyor? Etkinliklere katılım oluyor mu? Sınıftaki okuma etkinliklerine katılıyor musunuz?
30. Okulda kitap okuduğunuz bir zamana ait bir anınızı anlatır mısınız?
31. Kendi isteğinizle okumak için ya da bir ödev için kitap seçtiğiniz bir zamandan söz eder misiniz?
32. Okuduğunuz, aklınızda kalan sizi olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyen bir kitap var mı? Bu kitaptan söz eder misiniz? Sizi neden etkiledi?
33. Öğretmenlerini nasıl okurlar olarak tanımlıyorsunuz? Neden?
34. Ailenizden başlayarak yakın çevreniz sizi nasıl okur olarak görür? Okuma alışkanlığınızla ilgili size yorum yaptıkları oluyor mu? Neler söylüyorlar?
35. Öğretmenleriniz sizin okuma düzeyinizi nasıl değerlendiriyor? Size ya da ailenize bununla ilgili yorum yapıyorlar mı? Neler söylüyorlar?
36. Gelecekle ilgili hayalleriniz neler? Okuma alışkanlığının bu hayalleri nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? Okumuyor olmak ileride sizi nasıl etkileyecek?
37. Kitaplarla ilgili bir anınızı anlatır mısınız?
38. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?



Mülteci Öğrencilere Türkçe Okuma Yazma Öğretiminde Akran ve Veli Desteği ile İlgili Nitel Bir Çalışma*

*Züleyha ERTAN KANTOS***

Öz

Bu çalışmanın amacı araştırmaya katılan mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği ile okuma yazma öğretimini sağlamak, mülteci öğrencilerin ve velilerin bu süreç ile ilgili düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Bu amaçla araştırmada, mülteci öğrencilerin yoğun olarak eğitim aldığı araştırmacının çalıştığı ilkokul seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara’da bir ilkokulda bulunan on bir Türkmen mülteci öğrenci ve beş Türk veli oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması üç aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalar hazırlık, uygulama ve görüşme formu uygulamadır. Görüşme formları ile elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan mülteci öğrenciler, akran ve veli desteği ile Türkçe okuma yazma öğrenmişlerdir. Türk akranlarının okuma yazma öğretiminde; mülteci öğrencilere yardımcı oldukları, savaş bitince mülteci öğrencilerin kendi ülkelerine dönmek istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca veliler, mülteci öğrencilere karşı önceden önyargılı olduklarını fakat araştırma sırasında mülteci öğrencilere karşı oluşan bu önyargılarının kalmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, mülteci öğrenci, Türkçe okuma yazma öğretimi

A Qualitative Study on Teaching Turkish Literacy to Refugee Students Supported by Peers and Parents

Abstract

This study aims to provide literacy instruction with the support of peers and parents in the teaching Turkish literacy to refugee students, and to examine the opinions of refugee students and parents about this process. This study was designed as an action research design, one of the qualitative research designs. Within the scope of this study, the primary school where refugee students receive intensive education and the researcher currently works was chosen for the study. The study group consists of 11 Turkmen refugee students, Turkish students in their class, and five Turkish parents in a primary school in Ankara in the 2017-2018 academic year. Data were collected in three stages, namely, the "preparation stage", "implementation stage", and "application of the interview form". findings of the study showed that the refugee students learned to read and write in Turkish with the support of their peers and parents. It was concluded that the refugee students received help from Turkish peers in learning literacy, and they wanted to return to their home country when the war was over. In addition, the parents stated that they previously harbored feeling of prejudice against refugee students but that these prejudices were eliminated over the course of the study.

Keywords: Refugee student, Primary school, Turkish literacy teaching

* 18-22 Nisan 2018 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, zulisertan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3372-4967.

Giriş

Zorunlu göçler, insanlık tarihinde süregelen bir olgudur. Yakın zamanın en büyük mülteci göçü Suriye iç savaşıyla yaşanan göçtür. Bu göçler; gittikleri ilgili ülkelerde kısa vadede, fiyatların artmasına, sağlık, eğitim ve ulaşım gibi hizmetlere ayrılan kaynakların artışına yol açmaktadır. Türkiye; Suriye ve Irak'ta yaşanan iç savaşlardan doğrudan etkilenen ülkelerin başında gelmektedir. Bu durum özellikle de eğitim alanında büyük olumsuzluklara yol açmaktadır. Mülteci öğrencilerin buldukları sınıflarda sayısal olarak çok fazla olmaları, Türk veliler tarafından hoş karşılanmazken o sınıfın öğretmenini de öğretim ve eğitim açısından oldukça zorlamaktadır. Diğer önemli bir olumsuzluk ise mülteci öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları nedeniyle de, Türk akranlarına göre okuma yazmayı çok daha geç öğrenmeleridir. Mülteci çocukların eğitime erişimi için yapılan çalışmalara rağmen, hâlen okul çağındaki mülteci çocukların yüzde kırk biri eğitim sistemine dâhil edilememiştir (Gencer, 2017). Türkiye'deki mültecilerin sayısı 2019 yılında 4 milyon mülteciye ulaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2016 yılıyla birlikte Suriyeli çocukların zorunlu eğitim alması yönünde bir karar almıştır. 2019 yılında devlet okullarında eğitim alan mülteci çocuk sayısı 633 bin 271 olduğu belirtilmiştir (Emin, 2019).

2016 yılında mülteci öğrencilerin devlet okullarında zorunlu eğitim almalarının yasallaşmasıyla birlikte mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretimi, öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Bu durum beraberinde yeni sorun alanlarına yol açmıştır. Bunların başında ise sürekli tekrar gerektiren okuma yazma öğretiminin özellikle de evde yapılan tekrarların eksik kalmasıdır. Çünkü mülteci öğrencilere evde ders ve konu tekrarı yaptıracak bilgiye sahip ebeveyni bulunmamaktadır. Bu sorunun çözümü için öğretmenler farklı teknikler ve metotlar denemişlerdir. Bu metotlardan bir tanesi de akran desteğidir. Bu öğrenme metodunda öğrenci, kendi arkadaşından öğrenir. Akran desteği, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin içerisinde yer almaktadır. Aktif öğrenme yöntemlerinde, öğrenciler öğrenme sürecinde etkin bir biçimde rol alır. Eğlenceli ve motive edici özelliği ile öğrencilerin konsantrasyonlarını yükseltmede aktif öğrenme yöntemlerinin çok etkili olduğunu gösteren sonuçlar bulunmaktadır (Petres, 2008). Aktif öğrenmede özellikle de akran desteğinde öğrenciler öğrenmenin ve eğitimin öznesi konumunda yer almaktadırlar. Mazur (1997) tarafından geliştirilen akran desteği, derste etkileşimi ve öğrenimi artırdığı, fizik dersinde geleneksel yöntemlere göre akran desteğinin daha başarılı olduğu bulunmuştur (Crouch & Mazur, 2001). Bu nedenle mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği olarak çalışma yapılması kararlaştırılmıştır. Bu metotla, mülteci öğrencilerin hem Türkçe okuma yazma öğrenmeleri sağlanırken hem de mülteci öğrencilere karşı gelişen önyargıların azaltılması amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde mülteci öğrencilerle ilgili çok farklı çalışmalar vardır. Mültecilerle ilgili yapılan çeşitli araştırmalardan bazıları: Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), Taştan ve Çelik (2017), Koçoğlu ve Yanpar (2018), Topçu, Türk, Kantos'un (2018) yaptığı araştırmalardır.

Alanyazın incelendiğinde mülteci öğrencilerle ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte; mülteci öğrencilere okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği alınarak yapılan, bu durumla ilgili mülteci öğrencilerle velilerin görüşlerine yer veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, bu araştırma ile görüşler ortaya konurken, okuma yazma sürecinde Türk velilerin ne gibi katkıda bulunacakları da belirlenmiştir. Bu araştırma mülteci öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalardaki bu boşluğu doldurabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretiminde bir model oluşturmak için kullanılabilir. Veliler, mülteci öğrencilerin yaşam koşullarını öğrenip empati yeteneğini geliştirilebilir, farkındalık yaratabilir, önyargılar kırılabilir. Mülteci öğrencilerin okuma yazma sorunlarını bir an önce çözerek yaşlılarıyla aynı eğitim – öğretim sürecine geçilmesinde yardımcı olabilir. Okul süreciyle başlayan sosyalleşmeyi toplumsal yaşayışın tamamına yayarak sağlıklı bir adaptasyonu sağlamak konularında bir model olabilir. Mülteci öğrenciler ile ilgili geliştirilecek diğer çalışmalara yol gösterebilir.

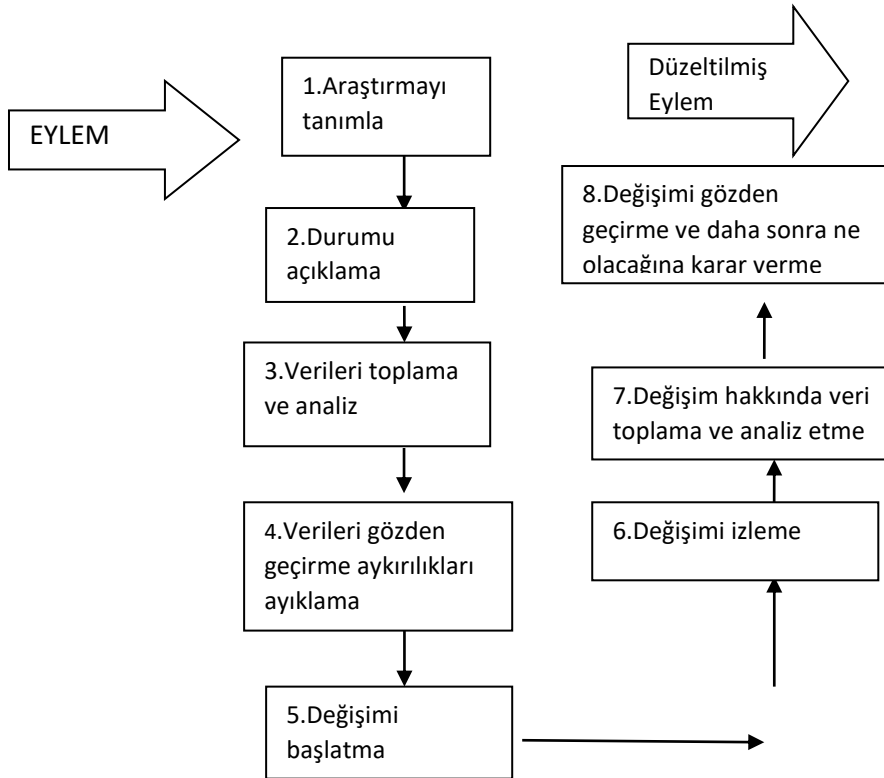
Bu çalışmanın amacı; mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği ile okuma yazma öğretimini sağlamak, mülteci öğrencilerin ve velilerin bu süreç ile ilgili düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri nasıldır?
2. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıfın, Türk velilerinin mülteci öğrenciler ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mülteci öğrencilerin, Türkçe okuma yazma öğretiminde buldukları sınıflardaki akranlarının ve velilerin desteği ile ilgili mülteci öğrenciler ve velilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Eylem araştırmasını diğer sosyal araştırmalardan ayıran bazı özellikleri şunlardır: Eylem araştırmasının temel amacı uygulamayı iyileştirmektir. Bu nedenle kuramsal bilgi üretmek eylem araştırmasının önceliği değildir. İkincisi; eylem araştırması uygulamayı yapan kişilerin araştırmaya doğrudan katılımını sağlayarak, birinci elden öğrenmeyi ve böylece öğrenilenleri gönüllü uygulamayı sağlamaktadır. Üçüncüsü; araştırma gerçek ortam içinde yürütüldüğü için doğrudan bulunan sorunları çözmeyi amaç edinmiştir. Dördüncüsü; doğrudan katılım yöntemiyle kişilerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getirmektedir. En son olarak da; araştırmaya araştırmacının katılımı sonucunda ulaşılan çözümler, uygulamaya aktarılma sürecinde direnci de kırmaktadır (Aksoy,2003). Eylem araştırması sekiz basamak da gerçekleşir (Bassey,1998; Akt, Köklü,2001:40).



Şekil 1. Eylem Araştırmasının Basamakları

Eylem araştırması, eğitim uygulamalarını düzeltmek için önemlidir. Yukarıda verilen eylem araştırmasının aşamaları üç anahtar soruya dayalıdır: Soru1. Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor? (Aşama1 den 4'e kadar). İlkokul 2. sınıfa devam eden mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma bilmemeleri nedeniyle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Soru2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz? Bu soru kapsamında (Aşama 5) Bu soruda mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretimi için akran ve veli desteğini alarak okuma yazma süreci başlatılacaktır. Soru3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6'dan 8'e kadar) Bu süreç sonunda mülteci öğrencilere Türkçe okuma

yazma öğretiminde akran ve veli desteğinin araştırmancının amacına hizmet edip etmediği tespit edilerek araştırma rapor haline getirilmiştir.

Bu araştırmada da mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma öğretiminde akran ve veli desteği ile ilgili durumlarını mülteci öğrenciler ile velilerin görüş ve deneyimlerine göre derinlemesine incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırma grubu

Araştırmada hangi ilkokulun seçileceğine amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemine göre karar verilmiştir. Amaçlı örneklem, nitel araştırmada aktarılabilişliğin artırılmasında önemlidir. Ölçüt örneklemde ise daha önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Araştırmancının hazırladığı ölçüt listesi aşağıda verilmiştir. Mülteci Akran Grubu Ölçütleri: 1. İlkokul ikinci sınıf öğrencisi olması, 2. Aynı sınıfta olması, 3. Türkçe okuma yazma bilmemesi, 4. Okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması, 5. Çalışmalarda gönüllü olmasıdır. Öğreten Akran Grubu Ölçütleri: 1. İlkokul ikinci sınıf öğrencisi olması, 2. Aynı sınıfta olması, 3. Okuma becerilerinin yüksek olması, 4. Okuduğunu anlama ve anlatma düzeyinin yüksek olması, 5. Çalışmalarda gönüllü olmasıdır. Veli Grubu Ölçütleri: 1. Çalışmalara gönüllü olarak katılması, 2. Çocuğunun mülteci öğrencilerle aynı sınıfta olması, 3. İstenilen çalışma saatlerinin uygun olmasıdır.

Bu amaçla, araştırmada mülteci öğrencilerin yoğun olarak eğitim aldığı araştırmancının çalıştığı ilkokul seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara’da bir ilkokulda bulunan on bir Türkmen mülteci öğrenci ve beş Türk veli oluşturmaktadır. Bu veli ve öğrencilerin seçilmesindeki amaç, sınıf öğretmenlerinin bu sınıfta mülteci öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretmek için akran desteği ve Türk öğrencilerin velilerinden yardım almaktır. Haftanın belirli günleri beş veli okula gelerek öğrencilere, öğretmenin verdiği metnin bölümlerini öğrencilere tekrar çalışması yaptırmışlardır. Ders içerisinde ise Türk öğrenciler, Türkçe okuma yazma bilmeyen mülteci arkadaşlarına Türkçe okuma yazma öğretmişlerdir. Veli grubunun tamamı kadın katılımcılardan oluşmuştur. Katılımcılardan, doğrudan alıntı yapılırken katılımcıların hangi katılımcı olduğunun belli olması için mülteci öğrenciler (Ö), veliler (V) olarak kodlanmıştır. Verilen kodların yanına katılımcı numaraları eklenmiştir

Veri Toplama Araçları

Görüşme formunda, velilerin kişisel özelliklerini belirten bir soru bulunmaktadır. Velilerin, mülteci öğrencilerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaya yönelik velilere dört soru, mülteci öğrencilere altı soru sorulmuştur.

Görüşme formları hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılmış ve görüşme formunda yer alması düşünülen on adet soru belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formları alanlarında uzman kişilere kontrol ettirilmiştir. Uygun olmayan sorular görüşme formuna alınmamıştır. Hazırlanan formlar uygulanmadan önce dört mülteci öğrenciye ve dört veliye uygulanmış soruların açık ve anlaşılabilir olup olmadığının son kontrolü yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formları mülteci öğrencilere ve velilere uygulanmadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Bu aşamalar; hazırlık, uygulama ve görüşme formu uygulamadır. Hazırlık aşaması: Mülteci öğrencilerin okuma yazma bilmedikleri tespit edilerek; sınıflarında bulunan Türk akranlarından, mülteci arkadaşlarına ders içerisinde ve teneffüs saatlerinde öğretmenin verdiği okuma çalışmalarını nasıl okutacakları anlatılmıştır. Gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılacak olan velilere de, uygun oldukları günlerde serbest etkinlik derslerinde okula gelerek mülteci öğrencilere okuma metinlerini tekrar ettirmeleri isteneceğine dair bilgi verilmiştir. Gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Uygulama aşaması: Bu aşama on iki hafta sürmüştür. Bu aşamanın basamakları şu şekildedir: Öğretmen; mülteci öğrenciye okuması gereken

Mülteci Öğrencilere Türkçe Okuma Yazma Öğretiminde Akran ve Veli Desteği ile İlgili Nitel Bir Çalışma

metni okutur ve daha sonra Türk akranı, mülteci akranına ders saati ile teneffüs saatinde aynı metni tekrar okutur. Serbest etkinlik saatinde ise veli, mülteci öğrenciye aynı metni okutur. Görüşme formunu uygulama aşaması: Bu aşamada; mülteci öğrencilerin ve velilerin okuma yazma süreci ile ilgili düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formları ile elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde görüşlerine başvurulmuş mülteci öğrencilere (Ö1, Ö2, Ö3...); velilere (V1, V2, V3...) şeklinde kod numarası verilmiştir. Mülteci öğrencilerin ve velilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra bir kod anahtarı oluşturulmuştur. Alanda uzman iki akademisyen her görüşme formu için görüşme kod anahtarını doldurmuş böylece kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Kodlayıcılar tarafından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü $Uzlaşma\ Yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} * 100$ kullanılmıştır. İç tutarlılığı sağlamak için her bir tema için kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesinin en az %70 olması beklenir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Araştırmacının dış güvenilirliği için başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılarak sağlanmıştır. Araştırmada “geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çalışmada elde edilen bulgulara hiçbir yorum katılmaksızın ayrıntılı bir biçimde verilmeye çalışılmıştır (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994).

Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla iç güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmada önce benzerlik ve farklı olan ifadeler bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşmuştur. Araştırmacının güvenilirliğinin sağlanması için tema ve alt temaların belirlenmesinde eğitim bilimleri alanında çalışan üç araştırmacının da görüşlerine başvurulmuştur.

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. Veri toplama aracı uygulanmadan önce katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, kişisel onayları alınmıştır ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde mülteci öğrencilerin ve velilerin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili bulgulara ait iki ana tema ve alt temalar tablo1’de yer almıştır.

Tablo 1.

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Ana ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Mülteci öğrencilerin Türk akranlarına bakış açısı	1. Olumlu bakış açısı 2. Olumsuz bakış açısı
Türkiye’de karşılaşılan sorunlar	1. Türkçe okuma yazmada karşılaşılan sorunlar 2. Kendi ülkesine özlem

3. Diğer sorunlar

Mülteci Öğrencilerin Türk Akranlarına Bakış Açısı

Mülteci öğrencilerin Türk akranlarına bakış açısı teması; olumlu bakış açısı ve olumsuz bakış açısı olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. "Türk arkadaşların sana nasıl davranıyorlar?" açıklayınız. "Türk arkadaşlarını seviyor musun?" açıklayınız sorularına verilen yanıtlarda katılımcıların tamamı Türk arkadaşlarını sevdiklerini ama onların, kendilerini sevmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını Türk akranlarının kendilerine iyi davranmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı mülteci öğrencilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö3. "Evet, seviyorum ama onlar beni sevmiyorlar."

Ö9. "Evet, seviyorum en çok Seviyorum, hiç sevmiyorum. Çünkü; o, bize hep bağırıyor."

Ö1. "Beni üzüyorlar."

Ö6. "İyi davranmıyorlar, oyun oynamıyorlar, öğretmen olunca iyi davranıyorlar."

Ö4. "İyi davranıyorlar, bana yanlış yaptığım yerlerde yardımcı oluyorlar. Kalem defter olmayınca veriyorlar."

Türkiye'de Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye'de karşılaşılan sorunlar teması; Türkçe okuma yazmada karşılaşılan sorunlar, kendi ülkesine özlem, diğer sorunlar olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. "Türk arkadaşların sana yardımcı oluyorlar mı?" açıklayınız. "Türkiye'de zorlandığın şeyler neler?" açıklayınız. "Ülkene geri dönmek ister misin?" açıklayınız. "Türkiye'de olmaktan memnun musun?" açıklayınız sorularına verilen yanıtlarda katılımcıların tamamına yakın ülkesine geri dönmek istediğini belirtmiştir. Diğer sorunlar olarak tanımlanan alt temada mülteci öğrenciler, genellikle arkadaşlarının dillerini anlamadıklarını, Türk arkadaşlarının kendilerini sevmediklerini, onlarla oynamak istemediklerini belirtmişlerdir. Okuma yazma da karşılaşılan sorunlar temasında, öğretmenlerinin isteği doğrultusunda Türk arkadaşlarının okuma yazma öğretiminde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı mülteci öğrencilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö3. "Evet, kalemim ya da defterim olmayınca bana veriyorlar. Öğretmenden sonra bana okuma yazma öğretiyorlar."

Ö3. "Dillerini anlamakta zorlanıyorum, onlar da beni anlamıyor. Okuma yazma bilmiyorum."

Ö1. "Onları anlamıyorum, dillerini bilmiyorum."

Ö2. "Evet, okuma yazma konusunda öğretmenimden sonra benimle çalışıyorlar. Bana okuma yazma öğretmeye çalışıyorlar."

Ö2. "Türkiye de hiçbir şey de zorlanmadım."

Ö9. "Türkiye'de olmaktan memnun değilim, bizleri sevmiyorlar."

Ö11. "Dillerini anlamakta zorlanıyorum, bizleri oyunlarına almıyorlar, arada sırada öğretmen istediği için bizimle oynuyorlar."

Ö11. "Ülkeme geri dönmek istemiyorum."

Ö6. "Kavga etmekten, beni anlamıyorlar, dilimizi bilmiyorlar, bizimle oynamak istemiyorlar."

Ö6. "Hayır, memnun değilim kendi ülkeme gitmek istiyorum."

Ö6. "Öğretmen istediği için bize öğretmenin verdiği kitabı tekrar okutmakta yardımcı oluyorlar, eşyam olmayınca veriyorlar, beslenmem olmayınca veriyorlar."

Ö7. "Dillerini anlamıyorum, "Irak'a gidin, bir daha bu okula gelmeyin diyorlar. Ben memnunum burada olmaktan, ülkeme geri dönmek istemiyorum."

Ö4. "Ben ülkeme geri dönmek istiyorum, ailem istemiyor."

Ö8. "Memnun değilim, bizleri sevmiyorlar."

Ö5. "Okulda hiç kimse beni sevmiyor, onları anlamıyorum, dillerini bilmiyorum. Evet, ülkeme geri dönmek isterim."

Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıfın, Türk Velilerinin Mülteci Öğrenciler İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Bu bölümde yer alan ana ve alt temalar tablo 2 'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıfın, Türk Velilerinin Mülteci Öğrenciler İle İlgili Görüşlerine Ait Ana ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Mülteci öğrencilere bakış açısı	1. Bu çalışmaya katılmadan önceki bakış açısı 2. Bu çalışmaya katıldıktan sonraki bakış açısı
Çalışmaya katılım	1. Çalışmaya katılım nedeni 2. Çalışmadaki görevi 3. Çalışmayla ilgili düşüncesi

Mülteci Öğrencilere Bakış açısı

Mülteci öğrencilere bakış açısı ana teması; bu çalışmaya katılmadan önceki bakış açısı, bu çalışmaya katıldıktan sonraki bakış açısı olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. "Mülteci öğrencilerle ilgili neler düşünüyorsunuz?" açıklayınız sorusuna verilen yanıtta katılımcıların tamamı mülteci öğrencilere karşı daha önceden önyargılı davrandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Türk velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V3. "Aslında bizim düşündüğümüz gibi değilmiş, çocuk onlara üzülüm çok masumlar."

V1. "Çok zor durumda çocuklar, bizim çocuklarla çok anlaşamıyorlar. Bizler çok istemiyoruz ama mecbur okula geldiler, ilgilenmek zorundayız."

V2. "Çocuklar çok terbiyeliler, temizliğe dikkat etmiyorlar, kokuyorlar, çabuk unutuyorlar ama ilgilenince yapıyorlar."

V5. "Daha önce çok iyi düşünmüyordum ama okuma öğretmeye başladığımdan beri farklı düşünüyorum, onlar da çocuk."

V4. "Çocuk onlar sadece çok temiz değiller, düzgün konuşamıyorlar."

Çalışmaya Katılım

Çalışmaya katılım ana teması; çalışmaya katılım nedeni, çalışmadaki görevi, çalışmayla ilgili düşüncesi olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. "Sınıfınızdaki mülteci öğrencilere yapılan okuma yazma öğretimi çalışmasına niçin katıldınız?" açıklayınız. "Bu çalışmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" açıklayınız. "Okuma yazma öğretimi çalışmasında neler yaptınız?" açıklayınız sorularına verilen yanıtlarda katılımcılar bu projeye öğretmen istediği için katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı kendilerine verilen saatte ve günde gelerek mülteci öğrencilere okuma yazma öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Türk velilere ait doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

V2. "Öğretmenimiz istediği için katıldım. Hiç katılmak istemiyordum ama baktım çocuklarımız için de iyi olacak, o nedenle kabul ettim."

V2. "Başta faydası olduğunu düşünmemiştim ama sonra çocuklar okuma yazma öğrendiler. Çocuklar ilgilenince yapabiliyorlardı onu gördüm ama çok zorlandım."

V1. "Katılmak istemedim öğretmenimiz beni ikna etti, ülkeme faydalı olmak için katıldım."

V5. "Öğretmenimiz hepimizle konuştu ben katılmak istedim. Çünkü öğretmenimiz çok yoruluyor, onlarla ayrı ilgileniyor."

V5. "Faydalı olacağını düşünüyorum sınıfta da öğretmenimiz ilgileniyor."

V4. "Kendim katılmak istedim, iyilik yapmak istedim. Sonuçta çocuk onlar."

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören mülteci öğrencilere sınıflarındaki Türk akranları ve velileri tarafından destek sağlanarak Türkçe okuma yazma öğretimi yapılırken mülteci öğrencilerin ve velilerin düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda mülteci öğrencilere akran ve veli desteği ile Türkçe okuma yazma öğretilmiştir. Araştırma bulgularına göre mülteci öğrencilerin Türkçe okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri alt boyutunda mülteci öğrencilerin Türk akranlarına bakış açısı teması; olumlu bakış açısı ve olumsuz bakış açısı olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur. Mülteci öğrenciler, Türk akranlarının kendilerini sevmediklerini, onlarla oyun oynamak istemediklerini, öğretmen isteyince kendileri ile oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Topçu, Türk, Kantos'un 2018 yılında yaptığı araştırma bulgularıyla da uyumludur. Araştırma sonucuna göre mülteci veliler, çocuklarının okulda dışlandıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de karşılaşılan sorunlar teması; Türkçe okuma yazmada karşılaşılan sorunlar, kendi ülkesine özlem, diğer sorunlar olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. Bu bulgulara göre de mülteci öğrencilere okuma yazma öğretiminde; öğretmenlerinin isteği üzerine sınıflarındaki Türk akranlarının yardım ettiği, mülteci öğrencilerin Türkiye'de daha çok dil ve iletişim sorunu yaşadıkları, ülkelerini özledikleri, kendilerinin burada çok da istenmediklerinin farkında oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgular daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), Taştan ve Çelik (2017), Koçoğlu ve Yanpar'ın (2018) yıllarında yaptıkları araştırmalarda mülteci öğrencilerle yaşanan sorunlarda; iletişim kuramama, dil yetersizliği, dil farklılığı nedeniyle karşılıklı iletişim sorunları sıralanmıştır. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıfın, Türk velilerinin mülteci öğrenciler ile ilgili görüşlerine ait bulgularda; mülteci öğrencilere bakış açısı ana teması; bu çalışmaya katılmadan önceki bakış açısı, bu çalışmaya katıldıktan sonraki bakış açısı olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre çalışmadan önce veliler, mülteci öğrencilere karşı olumsuz bakış açısına sahiptirler. Çalışmaya katılan veliler, çalışmadan sonra mülteci öğrencilere daha olumlu bakmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Velilerin, olumsuz bakış açısına sahip olmaları bulgusu İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nin (ÇOÇA) 2015 yılında yaptığı "Suriyeli öğrencilerin ve sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunan öğretmenlerin eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları isimli araştırmada" Türk çocukların velileri ile ilgilidir. Velilerin kendi çocuklarının mülteci çocukların yanında oturmasını istemedikleri, öğretmenlerin mülteci çocukları sınıfta oturtacak yer bulmakta zorlandıklarını sonucuyla örtüşmektedir. Çalışmaya katılım ana teması; çalışmaya katılım nedeni, çalışmadaki görevi, çalışmayla ilgili düşüncesi olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre velilerin tamamı çalışmaya öğretmen isteği ile katılmışlardır. Çünkü öğretmenlerinin mülteci öğrenciler için ayrı bir performans ile okuma yazma öğrettiklerinin bilincindedir. Velilerin tamamı istenilen saatte gelerek mülteci öğrencilere okuma yazma öğretmişlerdir.

Araştırma sonucunda; mülteci öğrencilere akran ve veli desteği ile Türkçe okuma yazma öğretilmiştir. Velilerin, mülteci öğrenciler hakkındaki olumsuz düşünceleri yok olmuştur. Mülteci öğrencilerin okuma yazma öğrenmesi, sınıfın akademik başarısı ve sınıf kültürü için olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre Milli Eğitim Bakanlığının; mülteci öğrencilerin dil öğreniminde ve okuma yazma çalışmalarında akran ve veli desteğini içine alacak çalışmalara önem vermesi gerektiği belirtilebilir. Araştırmacılar, bu araştırma bulgularından yola çıkarak mülteci öğrencilerin eğitiminde; akran desteğini alacak farklı çalışmalara, mülteci ve Türk velilerin de içinde bulunduğu iletişimi güçlendirebilecek uygulamalara yönelik çalışmalar yapabilirler. Mülteci öğrenciler için okul dışında devam edebileceği ve dil öğrenimini geliştirebileceği dil öğrenim merkezleri oluşturulabilir. Mülteci ebeveynlere yönelik olarak halk eğitim merkezlerinde Türkçe okuma yazma kursları açılabilir.

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. Veri toplama aracı uygulanmadan önce katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış, kişisel onayları alınmıştır ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olup bütün araştırma sorumlu yazara aittir.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977.
- Emin, N. M. (2019). Mülteci çocukların eğitimi : Yaşanan sorunlar ve yapılan çalışmalar. Siyaset, Eğitim ve Toplum Araştırmaları Vakfı. SETA Yayınları. Erişim Adresi: <https://www.setav.org/liberal-demokrasinin-gerilemesiyle-birlikte-sivil-toplum-cazibesini-yitirmeye-basladi/.html>.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi (İBÜ). (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: Politika ve uygulama önerileri. İstanbul: Çocuk Çalışma Birimi (ÇOÇA). Erişim adresi: <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>.
- Koçoğlu, A. ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s7m.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması- öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. New York: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal. experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. DOI: 10.1177/1473325002001003636.
- Petres, K. (2008). What is meant by" active learning?". *Education*, 128(4), 566-569.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Topcu, Z., Türk, M. ve Kantos, Z. E. (2018).Türkiye’de bulunan mültecilerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili nitel bir çalışma. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 191-206.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In Turkey, the number of Syrian refugees reached 4 million in 2019. In 2016, the Ministry of National Education (MEB) decided to ensure that Syrian children received compulsory education and the number of refugee children who were receiving education at public schools at that time was 633,271 (Emin, 2019). With the MEB regulation in 2016 making it possible for refugee students to receive compulsory education in public schools, the teaching of Turkish literacy to refugee students became the responsibility of teachers. However, since literacy needs to be practiced constantly, this

caused a different problem for teachers and refugee students because there were no parents or siblings to help refugee students at home, or to practice and teach letters, syllables, and words. Teachers tried different techniques and methods to solve this problem. One of these methods was peer support. In this teaching method, the student learns from his/her friend, and it is one of the methods and techniques for active learning whereby students play an active role in their learning process. Active learning is very effective in increasing student's concentration with its enjoyable and motivating features (Petres, 2008). In active learning, especially in peer support, students are the subject of learning and education. Peer teaching, which was developed by Mazur (1997), was found to increase interaction and learning, and to be more successful than traditional methods in physics lessons (Crouch & Mazur, 2001). For this reason, it was decided to study the teaching of Turkish literacy to refugee students with the support of peers and parents. This study aims to ensure that refugee students learn to read and write in Turkish and to reveal opinions about refugee students.

Method

This study aims to provide peer and parent support for refugee students in teaching, reading, and writing in Turkish and to reveal the opinions of refugee students and parents about this process. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What opinions do refugee students have about the problems they encounter when learning to read and write in Turkish?
2. What opinions do Turkish parents whose children share the same classroom as refugee students have about the refugee students?

The study was designed as an action research design, a form of qualitative research design. A primary school was selected using the purposeful sampling method known as the maximum diversity and criterion sampling method. For this purpose, the primary school where the researcher works and where refugee students receive intensive education was selected for the study. The study group consists of 11 Turkmen refugee students, Turkish students in their class, and five Turkish parents in a primary school in Ankara in the 2017-2018 academic year. Data were collected in three stages, namely, the "preparation phase", the "implementation phase", and the "application of interview form" phase. Content analysis was used to analyse the data obtained with the interview forms. Internal reliability was provided by direct quotations of participants' remarks. In the study, themes and sub-themes were formed first by grouping similar remarks and different remarks.

Result and Discussion

Two main themes were found in the findings for the sub-dimensions of the refugee students' opinions about the problems they encounter in learning Turkish literacy, namely, 1) refugee students' opinions about their Turkish peers, and 2) the problems they encountered in Turkey. The first main theme consists of two sub-themes; positive and negative. All refugee students said they liked their Turkish friends but their Turkish friends did not like them. All refugee students said that their Turkish friends helped them. The second main theme consists of three sub-themes; problems encountered in Turkish literacy, missing their home country, and other problems. The refugee students also stated they experienced language difficulties.

Two main themes were found in the findings for the sub-dimensions of the Turkish parents' opinions about the refugee students in their children's class, namely, 1) their opinion about refugee students, and 2) participation in the study. The first main theme consists of two sub-themes – opinions before and after participating in the study. All Turkish parents said that before, they acted prejudicially toward the refugee students. But that these prejudices after the study were eliminated. The second main theme consists of three sub-themes; reason for taking part in the study, task in the study, and thoughts on the study. All the participants were beneficial thought on the study. All Turkish parents stated that they took part in the study because the teacher asked them to. All the participants stated they taught the refugee students how to read and write by coming in on the day and time specified. At the end of the project, all the refugee students were successfully taught Turkish literacy.



LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

*Mehrali CALP**
*Cansu ALPKAYA***

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre 2018 Liseye Geçiş Sınavı Türkçe sorularının 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 8. sınıf kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmedeki yeterliğini belirlemektir. Bu amaç için Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, Ağrı ili Merkez ve ilçelerinden farklı ortaokullarda görev yapan 58 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve “odak grup görüşmesi” tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 2018 öğretim yılı sonunda uygulamaya konan 2018 Liseye Geçiş Sınavının (LGS), Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmede yeterli olduğu ancak bazı beceri alanlarına yönelik kazanımların ölçülmesinin ihmal edildiği belirlenmiştir. 2018 LGS’de ilk kez grafik ve tablo yorumlama sorularına da yer verilmiştir. 2018 LGS Türkçe sorularının ölçmeyi hedeflediği kazanımlar incelendiğinde en çok, “T.8.3.25 Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımına yer verildiği görülmüştür.”

Anahtar Kelimeler: Liseye Geçiş Sınavı, kazanım, Türkçe Öğretim Programı

A Study on the Suitability of LGS Turkish Questions to Turkish Language Teaching Program

Abstract

The purpose of this study is to determine the adequacy of the 2018 Turkish Language Questions in the 2018 High School Transition Exam in measuring whether the 8th grade achievements of the 2018 Turkish Lesson Curriculum are realized according to the teachers' opinions. For this purpose, the experiences and opinions of Turkish teachers were consulted. The study group of the research was created with a purposeful and easily accessible sampling method. The study group of the research consists of 58 Turkish teachers who work in different secondary schools in (Ağrı) city center and its districts. The data were obtained by using "semi-structured interview form" and "focus group interview" technique, which are among qualitative research data collection methods. Content analysis was used to analyze the data obtained from teachers. According to the findings, it was determined that the 2018 High School Transition Exam (HSTE), which was put into practice at the end of the 2018 academic year, was sufficient in measuring whether the achievements of the Turkish Education Program were achieved, but the acquisitions in some skill areas were neglected. Graph and table interpretation questions were included in the 2018 LGS questions. In terms of gain distribution of 2018 LGS Turkish questions, the most frequently mentioned gains in the questions are "T.8.3.25 makes inferences about what they read."

Keywords: High School Transition Exam, acquisition, focus group meeting, Turkish Education Program

* Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ağrı, mehralicalp@hotmail.com, ORCID iD: 0000-0002-2261-4893

** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ağrı, cansualpkaya@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0978-4206

Giriş

Sosyal, ekonomik, kültürel ve psikolojik boyutları olan öğretim oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapıyı oluşturan öğelerin içinde öğretim programları temel bir işleve sahiptir. Öğretim çağındaki kuşakları bilgi, beceri ve değer-takdir duygusu bakımından donatmak, öğretim programlarının işlevsel olup olmamasıyla yakından ilişkilidir. Eğitimde reform çalışmalarının bir kısmının öğretim programları üzerinde yoğunlaşmasının nedeni budur.

Eğitimde yapılan reform çalışmalarındaki temel amaç, öğretim programını değişen ve artan ihtiyaçlara uygun olarak geliştirmektir. Nitekim Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar eğitim sistemimiz üzerinde değişik dönemlerde birçok düzenleme yapılmıştır. Eğitim alanında yapılan bu düzenlemeler ders içerikleri üzerinde de kendilerini göstermektedir. Bu derslerden biri de Türkçe dersidir.

Türkçe dersinin genel amaçlarından yola çıkılarak öğrencide temel becerilerin oluşması hedeflenmiştir. Bireye; bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırma; onların, okuma yazma ve dil becerilerini geliştirme arzusu; Türkçe eğitiminin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (Kılıç, 2005: 82).

İnsanda var olan gizil güçleri en üst düzeye ulaştırma işi olan eğitim ve öğretimin, önemli boyutlarından biri ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme için yapılan sınavlar, öğrencilerin performansının ölçütü olduğu kadar programların işe yarayıp yaramadığının da ölçütüdür. Bu boyut eğitim-öğretimin etkili olup olmadığını ve öğrencilerin belirlenen hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ortaya çıkarmak için gerekli bir kontrol mekanizmasıdır. Ölçme ve değerlendirme sayesinde, öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanıp kazanmadığı ya da ne kadar kazandığı belirlenmektedir (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010).

Ülkemizde ölçme ve değerlendirme yerel ve merkezî kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Çepni ve Gökdere, 2003). Yerel ölçme ve değerlendirme öğretmenler tarafından öğrencilerin sınıf içi performanslarını tespit etmek amacıyla yapılırken; merkezi ölçme ve değerlendirme orta öğretim ve yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçmek için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır (Birinci, 2014).

Türkiye'de genç nüfusun fazla olması, okul, öğretmen ve nitelikli okul sayılarının az olması ve öğrencilerin bir üst öğretim kademesine yerleşmelerinde sınavda aldıkları puanların dikkate alınması gibi unsurlar merkezi sınav sistemini zorunlu hâle getirmiştir (Atıla ve Özeke, 2015; Özkan ve Özdemir, 2014; Sarier, 2010). Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde belirli amaçlara ulaşmaya yöneliktir.

Öğrenciler, ortaokul sekizinci sınıfta liseye geçiş için geçmişten günümüze kadar farklı sınavlara (LGS, OKS, SBS ve TEOG vs.) girmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin girmiş olduğu bu sınavların şekli ve içeriği her zaman eleştirilmiştir (Bakırcı ve Kırıcı, 2018). Öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilere programlarda belirlenen istendik davranış değişikliklerinin tamamının kazandırılması hedeflenmektedir. Söz konusu istendik davranışlar kapsamında yer alan bilgi, beceri ve tutumların ne düzeyde kazandırıldığı ise ölçme ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Koç, 1978). İster sürece dayalı, ister ölçüte dayalı ölçme ve değerlendirme işlemi olsun her ikisinde de temel amaç öğrenenlerin eğitim sürecinden edinimlerini ortaya koymaktır. Daha çok akademik başarının ölçüldüğü bu süreç, eğitim sürecinin etkililiğini belli sınırlar içerisinde betimleme açısından önemlidir (Gündüver ve Gökdaş, 2011).

Değişen isimlerle birlikte sınav kapsamı konular genellikle birbirine paralel olmuştur. 1998 yılından 2007 yılına kadar ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek için 8. sınıflarda uygulanan OKS'den yararlanılmıştır (Anıl ve Güzeller, 2011). Bu sınav 2004 yılında hazırlanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme vizyonu ile uyumlu olmaması, öğrencileri belirli derslere yöneltmesi ve sosyal aktivitelerden uzaklaştırması, eşitlik ilkesini zorlaması gibi sebeplerden dolayı (MEB, 2007) 2008 yılından itibaren yerini 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan SBS'ye bırakmıştır (Sarier, 2010). 6, 7 ve 8. sınıflarda gerçekleştirilen SBS uygulaması 2010 yılında MEB tarafından kademeli olarak yürürlükten kaldırılarak sınavın yalnızca 8. sınıfta yapılmasına karar verilmiştir

LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

Millî Eğitim Bakanlığı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavını açıklamış ve aynı yıl uygulamaya koymuştur (Şad ve Şahiner, 2016). TEOG, eğitim öğretimin birinci ve ikinci döneminde sekizinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınavları yerine geçecek şekilde uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan bu sınavda öğrenciler, Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmak üzere toplam altı dersten sorumlu tutulmuştur. Her derste, kazanımlar doğrultusunda yirmi (20) çoktan seçmeli test sorusuna yer verilmiştir. Puanlama şekli ise %70 oranında TEOG sınavı, %30 oranda ise öğrencilerin altı, yedi ve sekizinci sınıfın yılsonu ortalamaları dikkate alınmıştır. Ayrıca çeşitli nedenlerden dolayı sınava giremeyen öğrencilerin mazeretlerini beyan etmesi hâlinde, öğrencilere telafi sınavına girme hakkı verilmiştir (MEB, 2014).

2017-2018 yılında ilk kez uygulanan LGS (*Lise Giriş Sınavı*) sınavı lise yerleştirme sınavlarının son adı olmuştur. Bu sınav diğer sınavlarla konu olarak paralellik gösterse de soru tarzlarında değişikliğe gidilen bir sınav olmuştur. Soru şekilleri, eğitim-öğretim sistemimize uygun olarak sorgulayan, düşünen, anlama becerileri güçlü bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda oluşturulmuştur. 2018 yılında ilk kez uygulanan LGS sınavında bu becerilerin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Buradan hareketle 2018 Lise Geçiş Sınavı Türkçe sorularının 8. sınıf Türkçe dersi kazanımlarını ölçmede yeterli olup olmadığı araştırılmıştır.

Aşağıda 2017-2018 yılında ilk kez uygulanan LGS (*Lise Giriş Sınavı*) sınavında sorulan soruların derslere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1.

2018 LGS Sınavı Soru Sayısı Dağılımı Tablosu

Sözel Kısım		Sayısal Kısım	
Ders Adı	Soru sayısı	Ders Adı	Soru sayısı
Türkçe	20	Matematik	20
İnkılâp Tarihi	10	Fen Bilimleri	20
Din Kültürü ve Ah. Bil	10		
İngilizce	10		
Toplam	50	Toplam	40
Süre	75 dk	Süre	60 dk

LGS sınavı 6 temel dersten oluşmaktadır. Bu dersler içerisinde Türkçe dersi sözel kısımda en fazla soru sayısına ve en büyük kat sayıya sahip derstir.

Bu çalışmada, 2018 Lise Geçiş Sınavında sorulan Türkçe sorularının eş zamanlı olarak uygulanmaya konan 2018 Türkçe Öğretim Programının kazanımlarını yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim ve öğretimin önemli birleşenlerinden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Öğretim programlarıyla hedeflenen genel ve özel amaçlara ulaşılması için eğitim-öğretim sürecinin bütün basamaklarının değerlendirilmesi önemlidir. Öğrenciler, eğitim-öğretim yaşantıları boyunca birçok kez ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulurlar. Özellikle söz konusu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa ne ölçüde ulaşıldığını öğrenmek için ölçme ve değerlendirmeye başvurulur. Türk Millî Eğitim sistemi yıllardan beri öğretim kademeleri arasındaki geçiş şartlarını düzenleme sorunu ile uğraşmaktadır. Bu sorun ortaöğretime geçişte de varlığını sürdürmektedir. Liseye Yerleştirme Sınavları, sürekli değişen bir mekanizma hâlini almıştır. Toplumun hemen her kesimini yakından ilgilendirdiği için yıllardır kamuoyunun gündeminden düşmemiştir. Son yapılan değişiklikle 2018 yılından itibaren uygulamaya konan Lise Geçiş Sınavı'nda (LGS) sorulan sorularının programın kazanımlarını kapsayıcılığının yordanması önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, 2018 Liseye Geçiş Sınavı Türkçe 8. sınıf sorularının 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 2018 LGS Türkçe soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının *dinleme/izleme* kazanımlarını yordamakta mıdır?

2. 2018 LGS Türkçe soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının *konuşma* kazanımlarını yordamakta mıdır?
3. 2018 LGS Türkçe soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma becerisinin alt becerisi olan *akıcı okuma* kazanımlarını yordamakta mıdır?
4. 2018 LGS Türkçe soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma becerisinin alt becerisi olan *söz varlığı* kazanımlarını yordamakta mıdır?
5. 2018 LGS Türkçe soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma becerisinin alt becerisi olan *anlama* kazanımlarını yordamakta mıdır?
6. 2018 LGS Türkçe soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının *yazma* kazanımlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2010) var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye betimsel tarama modeli denir. Betimsel tarama modelinde, araştırmanın konusu kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır.

Örneklem / Araştırma grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu açısından önemli bilgi ve yaşantılara sahip kişilerden bilinçli olarak seçilmesini içerir (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, Ağrı ili Merkez ve ilçelerinden farklı ortaokullarda görev yapan 58 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 50'sinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve 8'inden ise odak grup görüşmesi (OGG) yoluyla görüş alınmıştır. Araştırmada OGG'ye katılanlardan 4'ü; yarı-yapılandırılmış görüşme formunu dolduranlardan 15'i yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 26-42; mesleki kıdem aralığı ise 4-19 yıldır. Katılımcıların 48'i kadın 10'u erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Liseye Geçiş Sınavının (LGS) uygulanmakta olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları yordayıp yordamadığını belirlemek için Türkçe öğretmenlerinin gözlem, deneyim ve görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için öğretmenlere görüşme formu ve odak grup görüşmesi kapsamında sorular sorulmuştur. Doksan (90) Türkçe öğretmenine gönderilen YYG ve 2018 Türkçe Öğretim Programının PDF'sinden 50'si dönmüştür. Öğretmenlerden her bir sorunun hangi kazanım ya da kazanımları yordadığına ilişkin görüşlerini kuvvetli olasılıktan zayıf olasılığa doğru sıralamaları ve kuvvetli kazanımın ölçme gücünün düzeyini belirlemeleri istenmiştir. Bu yolla her bir sorunun hangi kazanım/ları yordadığı ve ne ölçekte ölçtüğüne ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Görüşlerine başvuru yapılan öğretmenlerin düşünceleri, (G1, G2, G3, G4 ...) şeklinde kodlanarak rapor edilmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama tekniği olan OGG'de ise katılımcıların yaşantı ve düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece Türkçe öğretmenlerinin Liseye Geçiş Sınavı ile Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanımları arasında uygunluk bulunup bulunmadığı konusundaki deneyim ve görüşleri belirlenmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması; 2018 LGS Türkçe sorularının 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımları yordayıp yordamadığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek üzere Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYG) hazırlanmıştır. Bunun için MEB WEB sitesinden 2018 LGS Türkçe soruları elde edilmiştir. Araştırmacılar ve 4 alan uzmanı tarafından her soru için 2018 LGS Türkçe sorularının 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yordaması muhtemel kazanımlar ayrı ayrı belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar, YYG (anket) yoluyla görüşlerini

belirtecek katılımcılardan saklı tutulmuştur. Hazırlanan YYGF, 20 (yirmi) 2018 LGS Türkçe sorusunun her biri için 3 bölümden oluşan bir düzenek tasarlanmıştır. Bu düzeneğin üst bölümü "soru metni", orta bölümü "soru ile ilgili muhtemel kazanım", alt bölümü "öğretmen görüşü" için ayrılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun (YYGF) "soru ile ilgili muhtemel kazanım" bölümü boş bırakılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan her bir soruya ait muhtemel kazanım ya da kazanımları belirlemeleri ve önem sırasına göre YYGF'ye yazmaları istenmiştir. Tablo üzerinde uzlaşılan kazanım/ lar ve o sorunun kazanımı ölçeklilik düzeyi ile ilgili görüşler ve frekansları belirlenmiştir. Söz konusu kazanımın belirlenmesi yanında sorunun kazanımı "üst, orta, alt" düzeylerden hangisiyle ölçeceği kategorisine de yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kazanım ile tamamen farklı kazanıma yer veren katılımcılara yönelik 'bu soru bu kazanımı ölçmez' kategorisine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre frekans ve yüzdeler tablolara yerleştirilmiştir. Katılımcıların belirlediği kazanımlar ile önceden belirlenen kazanımlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan kazanımların çoğunlukla paralellik gösterdiği görülmüştür. Farklı kazanımlara yönelik görüşler de nihai tablolara yansıtılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinden 2018 LGS Türkçe sorularının her birinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından hangisini/hangilerini yordadığına ilişkin görüşlerini YYGF üzerindeki ilgili alana yazmaları ve her bir sorunun ilgili olduğunu düşündükleri kazanım/ları hangi düzeyde ölçtüğünü belirtmeleri istenmiştir. YYGF'nin bir kesiti aşağıda Şekil 1'de görülmektedir.

2. Eğer yere uzanmış, hareketsiz, sessiz bir geyik yavrusu görürseniz endişelenmeniz gereken bir durum yoktur çünkü mutlaka annesi yakınlarda olmalı.

Bu cümledeki anlatım bozukluğunu gidermek için aşağıdaki değişikliklerden hangisi yapılmalıdır?

A) "yakınlarda olmalı" sözü yerine "yakınlardadır" kelimesi getirilmeli.
B) "endişelenmeniz" kelimesi yerine "endişe duymanız" ifadesi getirilmeli.
C) "sessiz" kelimesi cümleden atılmalı.
D) "uzanmış" kelimesi yerine "yatmış" kelimesi getirilmeli.

Yukarıda belirtilen 2018 LGS sorusu 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından hangisini / hangilerini kapsamaktadır? Lütfen alttaki rakamların karşısına kod numaralarıyla birlikte yazınız.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Görüşünüz: Sorunun ilgili olduğunu düşündüğünüz kazanım/ları "ölçme gücü" hakkındaki düşüncelerinizi "üst, orta, alt" düzeylerinden hangisi olduğunu belirleyiniz. Yani sizce, soru ilgili kazanımı ne düzeyde ölçme gücüne sahip? Niçin?

Şekil 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Bir Kesit

Bu görüşme formunun kapsam geçerliliği bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanı ve iki Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Odak grup görüşmesi sorularının hazırlanması ve verilerin toplanması; 2018 LGS Türkçe sorularının 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları arasındaki uyum hakkındaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere önce 9 açık uçlu soru hazırlanmış, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı dil, anlatım ve içerik bakımından değerlendirilerek sorulardan 2'si çıkarılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra soru sayısı 5'e indirilmiştir. OGG'deki sorular belirlenen gün ve saatte 8 Türkçe öğretmene yöneltilmiştir. Araştırmada, MEB Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, özel okullarda görev yapan öğretmenlerden görüş alınmamıştır. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin anlatımlar (K1, K2, K3 ...) şeklinde kodlanarak rapor edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Şekil 2'de görülmektedir.

Katılımcının Adı Soyadı	Meslek	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem
K1	Türkçe Öğretmeni	Yüksek Lisans	10 yıl
K2	Türkçe Öğretmeni	Yüksek Lisans	8 yıl
K3	Türkçe Öğretmeni	Yüksek Lisans	7 yıl

K4	Türkçe Öğretmeni	Lisans	9 yıl
K5	Türkçe Öğretmeni	Lisans	13 yıl
K6	Türkçe Öğretmeni	Lisans	14 yıl
K7	Türkçe Öğretmeni	Lisans	10 yıl
K8 (moderatör)	Türkçe Öğretmeni	Yüksek Lisans	9 yıl

Şekil 2. Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğretmenler ile İlgili Kişisel Bilgiler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. OGG dışında da zaman zaman öğretmenevinde Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018 LGS Türkçe soruları arasındaki uyum hakkındaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden oluşmaktadır.

Araştırmacılar tarafından 2018 LGS sorularının yordayacağı öngörülen Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 8. sınıf kazanımları belirlenmiştir. Bunun için 2018 LGS soruları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki öğrenme alanlarının sırasına göre yeniden düzenlenmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında “*akıcı okuma, söz varlığı ve anlama*” olmak üzere 3 alt bölümden oluşan *okuma* öğrenme alanı ile *yazma* öğrenme alanı düzenine göre sorular sıralanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşme formlarındaki ham veriler, araştırmacının bulgularını oluşturmak için düzenlenen bir taslakta toplanmıştır. Toplanan görüşme formları incelenerek öğretmenlerin her bir soru ile ilgili kazanım öngörülerinin frekansları bulunmuştur. Veriler tasnif edilip tablolar oluşturulmuş ve bunlar araştırma sorularının sırasına uygun olarak bulgular kısmında sunulmuştur. Okuyucuların sorular ile ilgili kazanım arasındaki ilişkiyi görebilmesi için tablolarda soru metnine yer verilmiştir (bkz. Şekil: 1). Bulgular kısmında sunulan veriler LGS soru sıralamasına göre değil, 2018 Türkçe Öğretim Programındaki öğrenme alanlarının sıralanışına göre düzenlenmiştir. Öğrenme alanlarına uygun olarak yapıldığı için soruların sıralanışı LGS sorularının sıralanışından farklı düzenlenmiştir. Her tabloda LGS sorusu ve o soruya ait katılımcı öğretmen görüşleri ile belirlenen kazanım yer almıştır. Ancak LGS Türkçe sınav sorularının içeriğine çalışmanın hacmini arttırmamak amacıyla sadece ilk soru dışında yer verilmemiştir. Soruların tam metinleri <https://odsgm.meb.gov.tr> sitesinde yer almaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin kazanım ile ilgili öngörülerini frekans ve yüzde olarak belirlenmiştir. Herhangi bir sorunun tabloda yer alan kazanımdan başka kazanımı ölçtüğünü ifade eden öğretmenlerin öngörülerinin yüzde ve frekansları da ayrı bir sütunda belirtilmiştir. Tablodaki sorular ile ilgili kazanım, araştırmacı ve öğretmenlerin ortak görüşünü yansıtan kazanımlardır. Soruların herhangi bir kazanımı ölçebilirlik düzeyleri ile ilgili katılımcılar tarafından “*üst, orta, alt*” düzey olarak belirtilen görüşlerine de tabloda yer verilmiştir. Bir sorunun herhangi bir kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların ileri sürdüğü görüşleri tabloda gösterilmeyip tablonun altında yorumlanarak sunulmuştur. Soruların belirlenen düzeyleri ilgili tabloların altında yorumlanmıştır.

Ayrıca diğer veri toplama aracı olarak kullanılan OGG için ise hazırlanan sorular araştırmacı tarafından önceden belirlenen gün ve saatte 8 Türkçe öğretmene yöneltilmiştir. Bu sorulara ait cevaplar ayrı bir bölümde düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve ayrı bir başlık altında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırma sürecinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için aşağıda sıralanan çalışmalar yapılmıştır: Çalışmaya başlamadan önce bir planlama yapılmış ve işlem basamakları belirlenmiştir. Verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar birbiriyle bağlantılı ve tutarlı bir süreç takip edilmiştir. Araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

Soruların hazırlanmasında ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın inanılabilirliğini sağlamak için uzman incelemesine ve görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için, çalışmanın biçimlendirilmesi hakkında alan uzmanı bir meslektaştan (peer examination) görüş alınmıştır.

Yüz yüze görüşmeler yoluyla oluşturulan kanıt zinciri çalışmanın yapı geçerliğini arttırabilmek için işe koşulmuştur. Kendilerinden anket ve odak grup görüşmesi yoluyla bilgi aldığımız katılımcılarla okul ya da öğretmen evinde yaptığımız görüşmeler sırasında ileri sürdükleri görüşlerini araştırmacılar olarak doğru anlayıp anlamadığımız yordanmış, tuttuğumuz notlar gösterilerek teyit alınmış, böylece bilgi verenlerin geri bildirimini sağlanmıştır.

Araştırmacılar kendi görüş ve düşüncelerini (researcher's biases) çalışmanın sonunda belirtmiştir. Dış geçerlilik için ise zengin betimleme (rich, thick description), durumun tipik özelliklerini anlatma (typicality or modal category) teknikleri kullanılmıştır.

Güvenirlik için araştırmacılar çalışmayı belirli bir sistem içinde aşama aşama geliştirmiş ve her bir basamağı detaylı bir şekilde anlatmıştır. Yüz yüze görüşmeler sırasında incelenen durumla ilgili ortaya çıkan yeni konular not edilmiş, bir sonraki görüşmede üzerinde durulmuştur. Analizi yapan birinci araştırmacıdan sonra bu çalışmanın ikinci yazarı (critical friend) da bulguları kontrol etmiştir. Araştırma raporu mümkün olduğunca detaylı bir şekilde sunulmuştur. Derinlemesine araştırma ve inceleme anlayışı (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi) benimsenmiştir.

Araştırmacı katılımcılarla görüşme dışı zamanlarda okul ve öğretmenevinde bir araya gelmiş, uzun süreli bir etkileşim ortamında bulunulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra da yazıya aktarılmıştır. Bu süreçte katılımcılardan elde edilen görüşler derinlemesine incelenmiştir.

Çalışmanın aktarılabilirliği için, araştırma süreci okuyucuya ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. İşlenmemiş veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak doğrulanabilirlik ölçütünün sağlanması amaçlanmıştır.

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 = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 27.01.2021

Belge sayı numarası= E-95531838-050.99-2464

Bulgular

Görüşme Formu Yoluyla Elde Edilen Bulgular

2018 LGS Soruları Türkçe Dersi Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Araştırmanın "2018 LGS Türkçe soruları 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının *dinleme/izleme* beceri alanı kazanımlarını yordamakta mıdır?" sorusunu karşılayan dinleme/izleme becerisi kazanımları ile ilgili soru bulunmamaktadır.

2018 Türkçe Soruları Türkçe Dersi Konuşma Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Araştırmanın "2018 LGS Türkçe soruları 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının *konuşma* beceri alanı kazanımlarını yordamakta mıdır?" sorusunu karşılayan konuşma becerisi kazanımları ile ilgili soru bulunmamaktadır.

2018 LGS Türkçe Soruları Türkçe Dersi Okuma (Akıcı Okuma, Söz Varlığı, Anlama) Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Araştırmanın “2018 LGS Türkçe soruları 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma beceri alanı kazanımlarını yordamakta mıdır?” sorusunu karşılayan bulgular ele alınmıştır. Soru dağılımları incelediğinde yoğunlaşmanın okuma becerisi alanı ile ilgili sorular üzerinde olduğu görülmektedir. Burada bu beceri alanına ait bulgular ve bu alanla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma alanı, “akıcı okuma, söz varlığı ve anlama” olmak üzere 3 alt bölümden oluşmaktadır. Bu kategorilerden “akıcı okuma”da 0, “söz varlığı”nda 5 ve “anlam”da 11 kazanım bulunmaktadır.

2018 LGS Türkçe Soruları Türkçe Dersi Akıcı Okuma Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Araştırmanın “2018 LGS Türkçe soruları dersi *akıcı okuma* ile ilgili kazanımlarını yordamakta mıdır?” sorusunu karşılayan *akıcı okuma* becerisi kazanımları ile ilgili soru bulunmamaktadır. Bunun sebebinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında, “akıcı okuma” alanına ait kazanımların psiko-motor beceri alanıyla ilişkili olması ve çoktan seçmeli bir sınavla ölçülebilirliğinin zor olmasıdır.

2018 LGS Türkçe Soruları Türkçe Dersi Söz Varlığı Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Araştırmanın “2018 Türkçe soruları Türkçe dersi söz varlığı becerisi kazanımlarını yordamakta mıdır?” sorusunu karşılayan bulgular ele alınmıştır. Soru dağılımları incelediğinde yoğunlaşmanın *söz varlığı* ve *anlama* ile ilgili sorular üzerinde olduğu görülmektedir. Söz varlığı ile ilgili 5 soru bulunmaktadır.

Tablo 2.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 1. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 1.	Okuru olmayan bir ülkede dergi çıkartmak, <u>suya yazı yazmak</u> gibidir. Tutku olmasa ne kadar da imkânsız bir iş. Bu, kitap eleştirisi üzerine çıkan bir dergiyse hele... Malum, özellikle genç okurların yönelimi daha çok edebiyat ve şiir dergilerine olurken eleştiri dergileri maalesef <u>rafların arkasında kalıyor</u> .					
	Soru: 1. Bu metinde altı çizili sözlerle anlatılmak istenenler aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?					
	A) Büyük çaba gerektirmek – satış amacı gütmemek					
	B) Kalıcı olmaya çalışmak – ilgi çekmemek					
	C) Boş yere uğraşmak – yeterince tercih edilmemek					
	D) Sıkıntılara göğüs germek – köklü bir geçmişe sahip olmak					
Soru ile ilgili Kazanım	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir					
Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	37	74	13	26		

Tablo 2’ye göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 74’ü sorunun T.8.3.5 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %26’sı ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade

LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcılar T.8.3.6 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 20'si sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken % 80'i ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, soru'nun programdaki kazanımla örtüştüğünü belirtmiştir.

Tablo 3.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 2. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 2.						
Soru ile ilgili	T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.					
Kazanım	Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.					
Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	46	92	4	8		

Tablo 3'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %92'si sorunun T.8.3.8 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %8'i ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin %10'u sorunun ölçme düzeyinin alt düzeyde olduğunu belirtirken % 60'ı sorunun ölçme düzeyinin orta, %30'u ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü belirtmiştir.

Tablo 4.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 3. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 3.						
Soru ile ilgili	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.					
Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	27	54	23	46		

Tablo 4'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %54'ü sorunun T.8.3.5 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %46'sı ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.6 kazanımının daha belirgin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %40'ı sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken % 60'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü belirtmiştir.

Tablo 5.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 5. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 5.						
Soru ile ilgili	T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.					
Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	40	80	10	20		

Tablo 5'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %80'i sorunun T.8.3.21 kazanımını ölçtüğünü belirtirken % 20 'si ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.25 kazanımının daha belirgin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %70'i sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %30'u ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüşüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 6.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 15. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 15.						
Soru ile ilgili	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.					
Kazanım	<i>Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.</i>					
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	48	96	2	4		

Tablo 6'ya göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %96'sı sorunun T.8.3.9 kazanımını ölçtüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 20'si sorunun ölçme düzeyinin alt düzey, %20'si orta düzey, %60'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüşüğünü belirtmiştir.

2018 LGS Türkçe Soruları Türkçe Dersi Anlama Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın "2018 LGS Türkçe soruları bu dersin kazanımlarından anlama ile ilgili becerileri yordamakta mıdır?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular ele alınmıştır. Soru dağılımları incelediğinde yoğunlaşmanın anlama becerisi alanı ile ilgili sorular üzerinde olduğu görülmektedir. Anlama becerisi ile ilgili 11 soru bulunmaktadır.

Tablo 7.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 6. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 6.						
Soru ile ilgili	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.					
Kazanım	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>					
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	27	54	23	46		

Tablo 7'ye göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %54'ü sorunun T.8.3.17 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %23 'ü ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.14 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %80'i sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %20'si ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüşüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 8.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 7. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 7.						
Soru ile ilgili	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.					
Kazanım						

LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	28	56	22	44		

Tablo 8'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 56'sı sorunun T.8.3.25 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %44'ü ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.1 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin alt düzeyde, %50'si orta düzeyde, %30'u ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 9.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 9. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 9.						
Soru ile ilgili Kazanım	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur					
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	30	60	20	40		

Tablo 9'a göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %60'ı sorunun T.8.3.14 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %40'ı ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin alt, %40'ı orta, %40'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 10.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 10. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 10.						
Soru ile ilgili Kazanım	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.					
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	28	56	22	44	=	=

Tablo 10'a göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %56'sı sorunun T.8.3.25 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %44 'ü ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.20 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20 'si sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken % 80'i ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 11.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 11. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 11.						
Soru ile ilgili Kazanım	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.					

Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	36	72	14	28		

Tablo 11'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 72'si sorunun T.8.3.25 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %28'i ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.17 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin alt, %40'ı orta, %40'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 12.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 12. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 12.						
Soru ile T.8.3.32. Grafik, Tablo: ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.						
İlgili Kazanım						
Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	27	54	23	46		

Tablo 12'ye göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %54'ü sorunun T.8.3.32 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %46'sı ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.27 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken % 80'i ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar, sorunun aslında sözel mantık ve muhakeme sorusunun olduğunu ancak bunu tam anlamıyla karşılayan bir kazanımın olmadığını en yakın kazanımın T.8.3.27 olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 13.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 13. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 13.						
Soru ile ilgili T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.						
Kazanım						
Öğretmen Görüşü	Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.		Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	29	58	21	42		

Tablo: 13'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 58'i sorunun T.8.3.14 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %42'si ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.25 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken % 80'i ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 14.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 14. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 14.						
-----------	--	--	--	--	--	--

LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

Soru ile ilgili	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.					
Kazanım	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
Öğretmen Görüşü	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	31	62	19	38	-	-

Tablo 14'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 62'si sorunun T.8.3.17 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %38'i ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.17 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 40'ı sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %60'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 15.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 18. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 18.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.					
Kazanım	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
Öğretmen Görüşü	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	31	62	19	38		

Tablo 15'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %62'si sorunun T.8.3.17 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %38'si ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcıların T.8.3.25 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin alt düzey,%20'si orta düzey %60 'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 16.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 19. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 19.	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.					
Kazanım	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
Öğretmen Görüşü	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	50	%100				

Tablo 16'ya göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 100'ü sorunun T.8.3.26 kazanımını ölçtüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %80'i ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 17.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 20. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 20.	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.					
Kazanım						

Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	28	56	22	44		

Tablo 17'ye göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %56'sı sorunun T.8.3.25 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %44'ü ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Orta düzeyde ölçtüğünü ifade eden katılımcılar T.8.3.17 kazanımının daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %80'i ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

2018 LGS Türkçe Soruları Türkçe Dersi Yazma Becerisi Kazanımlarını Yordayıcılığı Açısından Bulgular

Bu bölümde, araştırmancının "2018 LGS Türkçe soruları bu dersin kazanımlarından yazma ile ilgili becerileri yordamakta mıdır?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular ele alınmıştır. Soru dağılımları incelendiğinde yazma becerisi ile ilgili 4 soru bulunduğu görülür. Bu beceri alanına ait bulgular ve bu alanla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdadır.

Tablo 18.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 4. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 4.						
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	32	64	18	36		

Tablo: 18'e göre Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %64'ü sorunun T.8.3.25 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %36'sı ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin %40'ı sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %60'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü belirtmiştir.

Tablo 19.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 8. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru 8.						
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	38	76	12	24		

Tablo 19'a göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %76'sı sorunun T.8.4.19 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %24'ü ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin %40'ı sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %60'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 20.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 16. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 16.						
Soru ile ilgili	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.					
Kazanım	<i>Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.</i>					
	<i>Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>					
Öğretmen Görüşü	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>	
	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	33	66	17	34		

Tablo 20'ye göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin %66'sı sorunun T.8.4.16 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %34'ü ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin %40'ı sorunun ölçme düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirtirken %60'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Tablo 21.

2018 Yılı 8. Sınıf LGS Türkçe Testindeki 17. Sorunun Kazanımı Ölçme Yeterliliği

Soru: 17.						
Soru ile ilgili	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.					
Kazanım	<i>Bu soru bu kazanımı üst düzeyde ölçüyor.</i>					
	<i>Bu soru bu kazanımı orta düzeyde ölçüyor.</i>		<i>Bu soru bu kazanımı alt düzeyde ölçüyor.</i>			
Öğretmen Görüşü	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	29	58	21	42		

Tablo 21'e göre, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin % 58'i sorunun T.8.4.16 kazanımını ölçtüğünü belirtirken %42'si ise kazanımı orta düzeyde ölçtüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin %20'si sorunun ölçme düzeyinin alt, %40'ı orta, % 40'ı ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, sorunun programdaki kazanımlarla örtüştüğünü ve kapsadığını belirtmiştir.

Görüşme Formundaki Açık Uçlu Sorular ve Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

2018 eğitim öğretim yılı sonunda ilk kez uygulamaya konulan Lise Geçiş Sınavı (LGS) Türkçe sorularının Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile şu bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerden birinin görüşleri şöyledir: "Genel olarak soruların Türkçe Öğretim Programının kazanımlarının belirli bir kısmını kapsadığı ve kapsayıcılık durumunun orta düzeyde olduğu kanısındayım. Bu yaklaşım, uygulama kolaylığı bakımından olumlu olsa da yeterliliği konusunda olumlu olmadığını düşünüyorum ve farklı alanları ölçecek soru tekniklerinin geliştirilmesi iyi olur." (G7)

"Kazanımları yordayan sorular, Programının kazanımlarını eşit bir şekilde kapsamamıştır. Sorular belli kazanımlarda yoğunlaşmış, bazı kazanım ve beceri alanları ihmal edilmiştir. Bunun sebebi sınavın çoktan seçmeli olarak yapılması ve dinleme/izleme, konuşma alanlarına uygun olmayan bir ölçme aracı olmasıdır. Okuma ve yazma alanları ile ilgili soru sayısının az olmasından kaynaklı belirli kazanımlara yoğunlaşması da bu sebepler dâhilindedir." (G13)

Başka bir öğretmenin görüşleri şöyledir: "Sorular genel olarak öğretim programına uygundur. Fakat soru sayısının azlığı sebebiyle kapsam geçerliliği azdır. Çünkü Türkçe dersi ana dil dersi olduğundan çok fazla kazanıma sahiptir. Ve bu kazanımların her birinin ayrı ayrı ölçülmesi imkânsızdır." (G1).

"Dil bilgisine ait kazanımların yazma becerisi kazanımları olarak verilmesi, sınavda yazma becerisi için istenen kazanım ile örtüşmemektedir. Yazma becerisinde öğrencinin yazma, yeni bir ürün

ortaya koyma vb. şekilde yazı ile olan ilişkisi ele alınması gerekir iken dil bilgisi kavramının bu beceri alanı altında ele alınması öğretmenler tarafından doğru olmayan bir yaklaşım olarak dile getirilmiştir.”(G8)

18 Haziran 2019 tarihinde gerçekleşen OGG’ye 8 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların tamamı resmî devlet ortaokullarında Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. Yarı (4’ü) Yüksek Lisans öğrenimlerini sürdürmektedir. Ağrı Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi ve Türkçe Öğretmeni C. A.’nın başkanlığında gerçekleşen görüşme yaklaşık 2 saat sürmüştür. Yapılan OGG sırasında öğretmenlerin konuşmaları kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular 2 araştırmacı tarafından deşifre edilip bütünleştirilmiştir.

Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Size göre 2018 LGS soruları öğrencilerinin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterli midir?
- Size göre 2018 LGS’de çıkan soru/ lar arasında 2018 Türkçe Öğretim Programının kazanımlarını yordaması gerektiği halde yordamadığını düşündüğünüz soru var mıdır?
- Size göre 2018 LGS soruları ağırlıklı olarak hangi beceri alanlarını ölçmektedir?
- Size göre TEOG sınav sistemi ile 2018 LGS sınav sistemi arasında ne gibi farklılıklar vardır?
- Size göre 2018 LGS Türkçe soruları temel alınarak öğrenci başarısını arttırmak için ne gibi çalışmalar yapılabilir?

Size göre 2018 LGS soruları öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterli midir? sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar özetlenmiştir:

K1, K4, K6: LGS soruları 8. sınıf kazanım ve amaçları doğrultusunda öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterlidir. K2, K7: LGS sorularının genellikle belli bir kazanım alanına yöneldiğini görmekteyiz. Soruların çoğu T.8.3.25, T.8.3.15, T.8.3.14 gibi genellikle okuma alanının kazanımına yönelik sorulardan oluşmaktadır. K3: LGS soruları öğrencinin dilbilgisi ile ilgili öğrenmelerini yazma becerileri kazanımlarına göre yoklamaktadır. T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder. T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar gibi dil bilgisel konular bu kazanımlara dayalı olarak sorulmuştur. Bu şekilde öğrencinin bilgi ve beceri alanı ölçülmüştür. K4: Öğrencinin bu soruları rahatlıkla çözebilmesi için sadece 8. sınıf kazanımlarını değil bir önceki yıllara ait kazanımları da kavramış olmaları gerekmektedir. Bu haliyle orta düzeyde ölçülebilir. K5: LGS soruları öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterlidir. K7: 2018 LGS sorularının öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmedeki yeterliliği orta düzeydedir.

Tablo 22.

Türkçe Öğretmenlerine Göre 2018 LGS Sorularının Öğrencilerin Bilgi ve Becerilerini Ölçmedeki Yeterliliği

Öğretmenlerin dile getirdiği görüşleri	f	%
Öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterlidir.	3	%37,5
Sorular genellikle belli kazanım alanına yönelmiştir.	2	%25
Dilbilgisi ile ilgili öğrenmeler yazma becerileri kazanımlarıyla yoklanmıştır.	2	%25
Sorular öğrencilerin bilgi ve becerilerini orta düzeyde ölçmektedir.	1	%12,5
Toplam	8	%100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %37,5’i, 2018 LGS sorularının öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmedeki yeterli olduğu; öğretmenlerin %25’i Soruların genellikle belli kazanım alanına yöneldiği ve öğretmenlerin %12,5’i soruların öğrencilerin bilgi ve becerilerini orta düzeyde ölçtüğü görüşündedir.

“Size göre 2018 LGS’de çıkan sorular arasında 2018 Türkçe Öğretim Programının kazanımlarını yordaması gerektiği halde yordamadığını düşündüğünüz soru var mıdır?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar özetlenmiştir:

K1, K7: 2018 LGS sorularından sadece sözel mantık ve muhakeme sorusu ile birebir eşleşen soru bulunmamaktadır. Bunun dışında, 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlar sorularla örtüşmektedir. K2, K4, K6: Öğrenciler sadece 8. sınıf kazanımlarına değil önceki yıllara ait bazı kazanımlara da hâkim olmaları gerekir; bu bir eksikliktir. K3, K5: Sorular 8. sınıf kazanımlarına uygun

LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma

olarak hazırlanmıştır. Genel olarak okuma anlama konularına ağırlık verildiği görülmektedir. Dinleme ve konuşma beceri alanlarının kazanımları ile eşleşen soru türü bulunmamaktadır. K4, K7: Dinleme ve konuşma alanını ölçen soru bulunmamaktadır.

Tablo 23.

Türkçe Öğretmenlerine Göre 2018 LGS’de Çıkan Sorularının 2018 Türkçe Öğretim Programının Kazanımlarını Yordama Yeterliği

Öğretmenlerin dile getirdiği görüşleri	f	%
Sözel mantık ve muhakeme ile birebir eşleşen soru bulunmamaktadır.	2	%25
Öğrencilerin önceki yıllara ait kazanımlarının da ölçülmesi gerekir.	2	%25
Sorular genel olarak okuma anlama alanına odaklanmıştır.	2	%25
Dinleme ve konuşma alanını ölçen soru bulunmamaktadır.	2	%25
Toplam	8	%100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25’i, 2018 LGS sorularında sözel mantık ve muhakeme ile birebir eşleşen soru bulunmadığı; öğretmenlerin %25’i öğrencilerin önceki yıllara ait bazı kazanımlara hâkim olmadığı ve öğretmenlerin %25’i soruların genel olarak okuma anlama konularına odaklandığı, öğretmenlerin %25’i dinleme ve konuşma alanını ölçen soru bulunmadığı görüşündedir.

“Size göre 2018 LGS soruları ağırlıklı olarak hangi beceri alanlarını ölçmektedir?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar özetlenmiştir.

K1, K3: LGS soruları ağırlıklı olarak okuma ve yazma beceri alanlarını ölçmektedir. K2: Ağırlıklı olarak metnin konusu ve içeriği ile ilgili sorulara yer verilmiştir. K3, K5, K6: LGS soruları daha çok metnin ana fikrini/ana duygusunu yordamaktadır. K4, K5, K7: LGS soruları daha çok metnin okuma ve anlama ile metindeki ana ve yardımcı fikirleri sorgular.

Tablo 24.

Türkçe Öğretmenlerinin 2018 LGS Sorularının Ölçtüğü Beceri Alanları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin dile getirdiği görüşleri	f	%
Okuma ve yazma beceri alanlarını ölçmektedir.	2	%25
Metnin konusu ve içeriği ile ilgili beceri alanları ölçmektedir	1	%12,5
Metnin ana fikrini/ana duygusunu yordar.	3	%37,5
Okuma ve anlama ile metindeki yardımcı fikirleri sorgular.	2	%25
Toplam	8	%100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25’i, 2018 LGS sorularının okuma ve yazma beceri alanlarını ölçtüğü, %12,5’i metnin konusu ve içeriği ile ilgili beceri alanlarını ölçtüğü, %37,5’i metnin ana fikrini/ana duygusunu yordadığı, %25’i okuma ve anlama ile metindeki yardımcı fikirleri sorguladığı görüşündedir.

“Size göre TEOG sınav sistemi ile 2018 LGS sistemi arasında ne gibi farklılıklar vardır?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar özetlenmiştir:

K1, K4, K5, K8: TEOG soruları daha çok kavramlar arası ilişkileri yordayan soruları şeklinde düzenlenmişken LGS soruları ise daha çok anlama becerileri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. K2, K3, K6: TEOG soruları yapılandırmacı anlayışa uygun dil yapılarını sorgularken LGS soruları öğrencilerin çıkarım yapma, muhakeme etme becerilerini sorgulamaktadır. K7: TEOG sınav sisteminin LGS sınav sistemine göre sorular açısından daha kolay bir sınavdır.

Tablo 25.

Türkçe Öğretmenlerin TEOG Sınav Sistemi ile 2018 LGS Sınav Sistemi Arasındaki Farklılıklar Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin dile getirdiği görüşleri	f	%
--	---	---

TEOG soruları kavramlar arası ilişkiler, LGS soruları anlama becerileri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.	4	%50
TEOG soruları yapılandırmacı anlayışa uygun olarak dil yapılarını sorgularken LGS soruları öğrencilerin çıkarım yapma, muhakeme etme becerilerini sorgulamaktadır.	3	%37,5
TEOG sınav sisteminin LGS sınav sistemine göre sorular açısından daha kolay bir sınavdır.	1	%12,5
Toplam	8	%100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %50'si, TEOG soruları daha çok kavramlar arası ilişkileri yordayan soruları şeklinde düzenlenmişken LGS soruları ise daha çok anlama becerileri ile ilgili sorulardan oluştuğu, %37,5'i TEOG soruları yapılandırmacı anlayışa uygun olarak dil yapılarını sorgularken LGS soruları öğrencilerin çıkarım yapma, muhakeme etme becerilerini sorguladığı, %12,5'i TEOG sınav sisteminin LGS sınav sistemine göre sorular açısından daha kolay bir sınav olduğu görüşündedir.

“Size göre 2018 LGS Türkçe soruları temel alınarak öğrenci başarısını arttırmak için ne gibi çalışmalar yapılabilir?” sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevaplar özetlenmiştir:

K1, K4, K6: Öncelikle öğrencilere okumanın kelimeleri seslendirme olmadığı, anlamaya dayalı bir süreç olduğu hissettirilmelidir. K1, K3, K7: 2018 Türkçe 8. sınıf kazanımı olarak sözel mantık ve muhakeme yeteneğinin geliştirilmesine yer verilmez. K2, K5: Sınavda çıkan uzun soruların zor olmadığını, dikkatli okuma ve anlamlandırma ile çözülebileceğini öğrenciye hissettirilmelidir. K1, K2, K4, K8: Öğrencilere öğretim yılı içerisinde 2018 LGS Türkçe soruları benzeri sorular çözdürerek soruları yorumlama becerileri geliştirilmelidir. MEB'in yayınladığı örnek sorular çözümlenmelidir. K3, K6: Öğrencinin görseli okuma anlamlandırma çalışmaları yapılmalıdır.

Tablo 26.

Türkçe Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Arttırmak Amacıyla Yapılacak Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin dile getirdiği görüşleri	f	%
Öğrencilere okumanın anlamaya dayalı bir süreç olduğu hissettirilmelidir.	2	%25
Sözel mantık ve muhakeme yeteneğinin geliştirilmesine yer verilmez.	1	%12,5
Soruların zor olmadığını, dikkatli okuma ile çözülebileceği öğrencilere hissettirilmelidir.	1	%12,5
Öğrencilere öğretim sürecinde benzer sorular çözdürerek yorumlama becerileri geliştirilmelidir.	2	%25
Öğrencinin görseli okuma anlamlandırma çalışmaları yapılmalıdır.	1	%12,5
Etkinlikler ders kitaplarındaki sırasına uygun olarak yapılmalıdır.	1	%12,5
Toplam	8	%100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25'i, öğrencilere okumanın anlamaya dayalı bir süreç olduğunun hissettirilmesi, %12,5'i öğrencilerin mantık ve muhakeme yeteneklerinin geliştirilmesi, %25'i öğrencilere öğretim sürecinde benzer sorular çözdürerek yorumlama becerileri geliştirilmesi, %12,5'i etkinlikler ders kitaplarındaki sırasına uygun olarak yapılması gerektiği görüşündedir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitimin amacı, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak ve onların davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getirmektir. Bu davranışların kazanılıp kazanılmadığı veya bir değişimin meydana gelip gelmediği ölçme ve değerlendirme süreciyle anlaşılır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre 2018 LGS Türkçe sorularının 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının hangi öğrenme/beceri alanlarını ölçtüğüne ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 27.

2018 LGS'de Çıkan Soruların 2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarının Ait Olduğu Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

Soru nu	Kazanım kodu	Kazanımlar	Beceri alanı	Alt kategori	Kazanım Açıklaması
1	T.8.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Okuma	Söz Varlığı	var
2	T.8.3.8.	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Okuma	Söz Varlığı	var
3	T.8.3.5.	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Okuma	Söz Varlığı	var
4	T.8.4.19.	Cümle türlerini tanır.	Yazma	-	var
5	T.8.3.11	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	Okuma	Söz Varlığı	yok
6	T.8.3.17	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Okuma	Anlama	yok
7	T.8.3.25	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Anlama	var
8	T.8.4.19	Cümle türlerini tanır.	Yazma	-	var
9	T.8.3.14	Metinle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	Anlama	var
10	T.8.3.25	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Anlama	var
11	T.8.3.25	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Anlama	var
12	T.8.3.32	Grafik, Tablo: ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Okuma	Anlama	yok
13	T.8.3.18	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Okuma	Anlama	yok
14	T.8.3.17	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Okuma	Anlama	yok
15	T.8.3.9	Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	Okuma	Söz Varlığı	var
16	T.8.4.16	Yazdıklarını düzenler.	Yazma	-	var
17	T.8.4.16	Yazdıklarını düzenler.	Yazma	-	var
18	T.8.3.16	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Okuma	Anlama	yok
19	T.8.3.26	Metin türlerini ayırt eder.	Okuma	Anlama	var
20	T.8.3.23	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Okuma	Anlama	var

Tablo 27 incelendiğinde 2018 LGS'de çıkan soruların 2018 Türkçe Öğretim programı kazanımlarından *okuma* ve *yazma* beceri alanlarıyla ilgili kazanımları yordadığı, *dinleme/izleme ile konuşma* beceri alanlarıyla ilgili kazanımları yordayan herhangi bir soru bulunmadığı görülmektedir. 20 sorunun 16'sının *okuma*, 4'ünün ise *yazma* beceri alanıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Öteki temel beceri alanlarının ihmal edilmesi, sınavın çoktan seçmeli olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu sınavın katılımcılar arasında sıralama ve eleme amacıyla açıklanabilir.

Okuma beceri alanının *akıcı okuma*, *söz varlığı* ve *anlam* alt kategorileri bulunmaktadır. *Okuma* beceri alanına ait soruların 5'inin *söz varlığı*, 11'inin ise *anlam* kategorilerini ölçtüğü anlaşılmaktadır. *Yazma* beceri alanına ait sorularla ilişkili alt kategori bulunmadığı ve bu alana 4 soru taksim edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 2018 LGS'de çıkan soruların ağırlıklı olarak okuma-anlama beceri alanını yordadığı söylenebilir. Bu sınavın amacı ise öğrencilere okulda verilen bilgilerin günlük yaşamda

kullanabilme becerisini kazandırabilmek olarak belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle LGS’ de sorulan soruların yoruma dayalı ve öğrencileri ezberden uzaklaştıracak türden olmasına özen gösterilmiştir. Türkçe soruları incelendiğinde soruların dil bilgisi konularından ziyade okuduğunu anlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Batur ve arkadaşlarının 2019’da yaptıkları “2018 LGS Türkçe Sorularının Pisa Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında 2017-2018 öğretim yılı sonunda ilk kez uygulanan LGS’nin, önceki sınavlarla benzer yönlerde sahip olmasının yanında soruların bilgi alanını ölçmek yerine üst düzey düşünme beceri alanlarını yordayan bir sınav olma özelliği taşıdığını ifade etmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılardan LGS sorularının hangi kazanım/larla ilişkili olduğuna dair görüş belirtmeleri istenmiştir. LGS sorularını okuma ve yazma öğrenme alanı ile ilişkilendiren katılımcılar genel olarak okuma alanı ile ilgili sorularda hem birden fazla kazanım belirtmiş hem de farklı görüşler sergilemiştir. Yazma alanı ile ilişkili sorularda ise tek kazanım belirtmişlerdir. Bu durum okuma öğrenme alanı ile ilgili soruların birden fazla kazanımı ölçme gücüne sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

LGS Türkçe sorularının öğrencilerin daha çok analitik düşünebilme, eleştirel bakabilme ve yorum yapabilme becerilerini ölçtüğü söylenebilir. Bu dağılım LGS’ de sorulan soru türlerinin önceki sınavlarda sorulan soru türlerine göre okuduğunu anlamayı daha fazla önelediği söylenebilir. Bu bağlamda LGS sınavı hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisini ön plana çıkarmayı amaçlamıştır denebilir. Bu durum okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler için bir dezavantaj olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencileri kitap okumaya yönlendirmesi açısından da dikkat çekici bir sınav olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle de önceki sınavlardan ayrılmaktadır (Batur, Ulutaş, Beyret, 2019). Üstüner ve Şengül (2004) de öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeye yeterli olmayan çoktan seçmeli testlerle yapılacak ölçme ve değerlendirmenin, Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sınırlı sayıda kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Alan yazındaki bazı araştırmalarda (Snow ve Lohman, 1989; Berberoğlu, 2009; Demirtaşlı, 2010), çoktan seçmeli soruların üst düzey düşünme becerileri yerine konuya ağırlık verdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda özellikle metinle ilgili sorularda diğer soru türleri yerine açık uçlu soruların tercih edilmesinin gereği belirtilebilir. Temizkan ve Sallabaş’ın (2011) araştırmasında öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulardan daha başarılı oldukları belirlenmiş, bunun temel sebebi olarak da açık uçlu yazılı sınavlarda öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlanması gösterilmiştir.

Taşkın ve Aksoy (2018) çalışmalarında öğretmenlerin TEOG sınavında düzeltme formunun kullanılmamasının sınavın ayırt ediciliğini düşürdüğü yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle yeni sınavda düzeltme formunun uygulanacağını MEB tarafından ilan edilmesinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı söylenebilir. Taşkın ve Aksoy’un çalışmasında da bu çalışmada olduğu gibi LGS sorularının ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

2018 LGS Türkçe sorularının kazanım dağılımlarından yola çıkarak sorularda en fazla yer verilen kazanımın “T.8.3.25 Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” olduğu görülmektedir. Bu kazanım yanında “T.8.3.5 Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”, “T.8.3.21 Metnin içeriğini yorumlar.”, “T.8.3.17 Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”, “T.8.3.14 Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “T.8.4.16 Yazdıklarını düzenler.” kazanımlarını yordayan ikişer adet soru sorulmuştur. Bu kazanımları “T.8.3.8 Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”, “T.8.4.19 Cümle türlerini tanıır.”, “T.8.3.9 Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” ve “T.8.3.26 (Metin türlerini ayırt eder.” kazanımları birer adet soru ile izlemektedirler. Yazım kuralları, noktalama işaretleri, cümle türleri ve fiilimsi konularının yanı sıra anlatım bozuklukları konusunu yordamaktadır.

Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere soru dağılımının çoğu, bir metni yorumlama, çıkarımlarda bulunma, metnin ana fikrini belirleme şeklindedir. Dil bilgisi konuları ve hatırlama düzeyindeki sorulardan ziyade “Parçada Anlam”, “Metin Bilgisi” gibi okuduğunu anlama yorumlama becerileri üzerinde odaklanılmıştır. 2018 LGS sorularında grafik ve tablo yorumlama sorularına da yer verilmiştir. Bu durum, yeni sınav sisteminde görsel okuma ve yorumlamaya ağırlık verildiğinin bir göstergesi kabul edilebilir.

Genel olarak soruların Türkçe Öğretim Programının kazanımlarının belirli bir kısmını kapsadığı ve kapsayıcılık durumunun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sorular önceki yıllarda olduğu gibi

anlama becerisi ağırlıklı, öğrencilerin okuduklarını yorumlayabilme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu gözlenmiştir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlara dayalı olarak:

Özellikle dil becerilerinin gelişimlerini ölçmek, diğer becerileri alanlarını ölçmekten daha karmaşıktır. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmada hangi düzeye ulaştığını, tek bir ölçme ve değerlendirilme tekniği ile ölçmek yeterli olmayabilir. Türkçe dersi becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde sadece çoktan seçmeli sorular değil alanın özelliği dikkate alınarak açık uçlu sorular gibi farklı yollar da kullanılabilir. Dinleme/izleme ve Konuşma alanlarını yordayan sorulara da yer verilebilir. LGS sınavında öğrenciden beklenen bilgi, beceri ve değer takdir duygusuna uygun olarak hazırlanabilir. Gelecek dönemlerde yapılacak LGS soruları üzerinde akademisyenlerin yeni ve ölçme ve değerlendirmede kapsamlı çalışmalar yapması gerekli duyarlılığı yükseltecektir.

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 = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
Karar tarihi= 27.01.2021
Belge sayı numarası= E-95531838-050.99-2464

Yazarların Katkı Oranı

Katkı oranı 1. yazar %65, 2. yazar %35'tir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasını ilgilendiren herhangi bir durum söz konusu değildir.

Destek ve Teşekkür

Hazırlanmış olduğumuz Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oldukça kapsamlı olmasına rağmen içtenlikle ve mesleki duyarlılıkla anket sorularını cevaplandırarak ve Odak Grup Görüşmesinde düşüncelerini açıklayan öğretmenlerimize, Ağrı ili İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Eleşkirt İlçe Müdürlüğü yönetici ve ilgili personellerine ayrıca Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Etik Kuruluna teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Anıl, D. ve Güzeller, C. O. (2011). Düzey belirleme sınavı Fen ve Teknoloji alt testi ile diğer alt testler arasındaki ilişkinin yol analizi ile incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-10
- Atila, M. E. ve Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: *Matematik dersi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivalka*, 2(8), 4-11.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.

- Berberoğlu, G. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı seviye belirleme sınavı (SBS) uygulamalarının değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 9-24.
- Demirtaşlı, Ç. N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (ÖİS) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (AGİD) modülündeki kullanımı. *Cito: Kuram ve Uygulama*, 8, 22- 30.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin düzey belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Düzey belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim okullarında Türkçe eğitimi ile ilgili problemler üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 81-92.
- Koç, N. (1978). Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkinliğine ilişkin bir araştırma, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 3(14), 17-26.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Temel eğitimden orta öğretime geçiş. Erişim adresi: <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>
- Ocak, G., Akgül, A. ve Yıldız, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- Özbay, M. (2003). "Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(10), 441-453.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Snow, R. E. ve Lohman, D.F. (1989). *Implications of cognitive psychology for educational measurement*. In Linn, R. L. (Eds) *Educational Measurement*. MacMillan Publishing Company: NY.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklama sorularının karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.

Extended Abstract

Introduction

In this study, it is aimed to determine whether the Turkish questions asked in the 2018 High School Pass Exam cover the achievements of the 2018 Turkish Education Program, which was implemented simultaneously.

Method

An easily accessible case sampling, which is, one of the purposeful sampling methods, was used in the formation of the study group. In this context, the study group consists of 58 Turkish teachers who work in different secondary schools from Agri City center and its districts. 50 of these teachers were interviewed through semi-structured interview technique and 8 of them were interviewed through focus group. In the study, data were collected using semi-structured interview form and focus group technique which are the qualitative research data collection methods.

While analyzing of data, the raw data in the interview forms taken from the Turkish teachers were collected in a draft prepared to create the findings of the study. The frequency of the teachers' predictions about each question was found by examining the collected interview forms.

The predictions of Turkish teachers about acquisition were determined as frequency and percentage. The percentages and frequencies of the teachers' predictions, who stated that any problem measures an acquisition other than the acquisition in the table, are also indicated in a separate column.

The objectives regarding the questions in the table are those that reflect the common views of the researcher and teachers. The opinions of participants, which were stated as “upper, middle, and lower” level, about the level of measuring the ability to measure any acquisition, are also given in the table. The questions prepared for FGD, which was used as the other data collection tool, were directed by the researcher to 8 Turkish teachers on a predetermined day and time. The answers to these questions are arranged in a separate section. The data obtained during the research process were subjected to content analysis and presented under a separate title.

Result and Discussion

It is seen that the questions in the 2018 LGS reached in the study covers the acquisitions related to the reading and writing skill areas from the 2018 Turkish Teaching program achievements, and there are no questions that cover the acquisitions in the listening / watching and speaking skill areas. It is seen that 16 of 20 questions are related to reading skill field and 4 of them to writing skill field. Accordingly, it can be said that the questions in the 2018 LGS predominantly cover the Reading Comprehension skill area. The aim of this exam is to provide students with the ability to use the information given at school in daily life. From this point of view, attention has been paid to ensure that the questions asked in LGS are based on interpretation and distract students from memorization. The neglect of speaking and listening / watching skill areas can be associated with the multiple choice of the exam. It can also be explained for the purpose of ranking and eliminating this exam among the participants.

In general, it is seen that the questions cover a certain part of the acquisitions of the Turkish Teaching Program and the inclusion status is at a moderate level. As in previous years, it was observed that the questions were mainly on comprehension skills, and were aimed at measuring students' ability to interpret what they read.