ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ocak / January
Cilt / Volume: 10
Sayı / Issue: 1

2022

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

2022 Kış, Cilt:10 Sayı:1
2022 Winter, Volume:10 Issue:1

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

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

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

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

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

Indexed in,

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

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

2022 Kış, Cilt:10 Sayı:1 / 2022 Winter, Volume:10 Issue:1

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. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

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

2022 Kış, Cilt:10 Sayı:1 / 2022 Winter, Volume:10 Issue:1

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)
Prof. Dr. Bilginer ONAN (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Prof. Dr. Gökhan ARI (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Latif BEYRELİ
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Doç. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Doç. Dr. Sanem TABAK
Doç. Dr. Serkan ASLAN
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP
Dr. Öğr. Üyesi Burak DELİCAN
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Dr. Emre YAZICI
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Dr. Onur DÖLEK
Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Dr. Özlem KANAT
Dr. Seher ÇİÇEK

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

2022 Kış, Cilt:10 Sayı:1 / 2022 Winter, Volume:10 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Derleme
Review

Akademik Tartışma Modeli: Boyutları ve Türkçe Derslerinde Uygulanması 1-14
Accountable Talk: Its Dimensions and Implementation in Turkish Lessons
Kübra ÖZÇETİN, Latif BEYRELİ

Sosyoekonomik Risk Faktörlerinin Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Rolü: Paylaşımlı Kitap Okuma, Çocuğa Yöneltilen Dil, Sözcük Dağarcığı Farkı 15-31
The Role of Socioeconomic Risk Factors in Parent-Child Interaction: Shared Book Reading, Child-Directed Speech, Million Word Gap
Figen TURAN, Raziye YÜKSEL DOĞAN

Araştırma Makalesi
Research Paper

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumları: Karma Yöntem Çalışması 32-59
Literacy Level of the Parents Having Children in the Pre-School Period: A Mixed Method Study
Mübeccel Sara GÖNEN, Ensar YILDIZ, Zehra BİLGEN, Hatice Berna TÜRE KÖSE

Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Özyeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi 60-73
The Effect of Scenario Based Learning Activities Conducted in Online Environment on Turkish Teaching Self-Efficacy, Academic Motivation and Success
Dilşat UZUNOĞLU, Berker BULUT

Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi 74-88
Developing a Media Literacy Scale Sensitive to Entertainment Purpose
Emine ULU ASLAN, Bayram BAŞ

Okuma Becerilerini Yordayan Özelliklerin Belirlenmesi: Genetik Algoritma Kestirimi 89-103
Determination of the Features Predicting Reading Skills: Genetic Algorithms Estimation
İzzettin AYDOĞAN, Selahattin GELBAL

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hazırlıkların Yazma Sürecindeki İşlevleri 104-118
The Functions of Preparatory Activities within the framework of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model in the Writing Process
Ahmet DEMİREL, Halit KARATAY

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

2022 Kış, Cilt:10 Sayı:1 / 2022 Winter, Volume:10 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu 119-135
Writing Motivation of Primary School Fourth Grade Students
Kayhan BOZGÜN, Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi 136-156
Examination of Questions in Turkish Lesson Exam Papers in Terms of Higher-Order Thinking Skills
Pınar KANIK UYSAL

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Sinektik Tekniği Açısından İncelenmesi 157-176
A Review of Secondary School Turkish Course Books in Terms of the Synectic Technique
Ayşegül ERGÜN, Mehmet TEMİZKAN

Türkçe Eğitimi Öğretim Elemanlarının Teknoloji Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri 177-198
The Views of Turkish Education Lecturers on Technological Competencies
Osman Kürşat YORGANCI

2006-2019 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Öğretim Programlarının Akıcı Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması 199-215
Comparison of Turkish Language Arts Curricula Used Between 2006-2019 in terms of Writing Fluency Skills
Huzeyfe BİLGE

Türkiye'de "Eleştirel Okuma" Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 216-235
An Analysis of Postgraduate Theses on Critical Reading in Turkey
Volkan DOĞAN, Gözde GÜNEŞ, Mehmet Kaan DEMİR

Konuşma Kaygısına Yönelik Yapılmış Araştırmaların Tematik İçerik Analizi 236-251
A Thematic Review of Research on Speaking Anxiety
Sevim Burçin GÜLTEKİN

Türkçede İki Dillilik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi 252-265
Bibliometric Analysis of Bilingualism Studies in Turkish
Merve AVCI, Mehmet KURUDAYIOĞLU

Öğretmen Adaylarının Psikolojik Sağlamlıklarının Topluluk Önündeki Konuşma Kaygılarıyla İlişkisi 266-276
The Relationship between Pre-Service Teachers' Resilience and Public Speaking Anxiety
Ferhat Ensar, Abdurrahman GÜNDÜZ

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

2022 Kış, Cilt:10 Sayı:1 / 2022 Winter, Volume:10 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Pilot Uygulama 277-290
Validity and Reliability Study of Teacher Susceptibility Scale Regarding Use of Turkish: A Pilot Application
Mukime GÜLEN CANLI, Yusuf TEPELİ

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

Geliş/Received: 02.12.2021 Kabul/Accepted: 03.01.2022
Derleme / Review

Akademik Tartışma Modeli: Boyutları ve Türkçe Derslerinde Uygulanması[*]

Kübra ÖZÇETİN[**]
Latif BEYRELİ[***]

Öz

Bu çalışmada sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimiyle öğrenmeye katkı sağlayan ve iş birlikli öğrenmeye dayalı bir model olan Akademik Tartışma Modeli'nin (Accountable Talk) tanıtılması amaçlanmıştır. Her disiplinde (branşta) ve her sınıf düzeyinde uygulanabilecek olan bu modelde öğrenciler ele alınan konu hakkında, belirli kurallar dâhilinde birbirleriyle konuşarak yeni fikirler üretirler. Model kendine has kurallarıyla geleneksel tartışmadan farklılaşır. Sınıf ortamında çeşitli alt kategorilere ayrılan bu kuralların bir bölümü, bilginin doğruluğunu sağlamaya yöneliktir ve öğrencilerden bilgiyi sorgulaması, kaynağa dayalı bilgi sunması istenir. Bir bölümü muhakeme becerilerini geliştirmeye yöneliktir ve öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirmelerini, dinledikleri iddiaları değerlendirmelerini, karşılaştırmalar yapmalarını, bunların mantıklı olup olmadığını sorgulamalarını, tartışmada sunulan bilgilerle öne sürülen görüşleri sentezleyerek bir sonuca varmalarını sağlar. Bir bölümü ise öğrenmenin sınıf içi etkileşimle gerçekleşmesini ve öğrencilerin tartışma kurallarına uyarak, birbirlerinin görüşlerini dinleyerek yeni fikirler geliştirmelerini amaçlar. Uygulama sürecinde öğretmenler için hazırlanan "konuşma kalıpları" uygulamada öğretmenlere rehberlik yapmaktadır. Bu çalışmada modelin tanıtımı, kapsamı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş; ayrıca Akademik Tartışma'da öğretmenler için örnek konuşma kalıpları sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik tartışma modeli, okuma eğitimi, iletişim beceriler

Accountable Talk: Its Dimensions and Implementation in Turkish Lessons

Abstract

This study aims to introduce the Accountable Talk (AT) academic discussion model, which is a collaborative learning model that enables learning through teacher-student and student-student interaction in the classroom. AT is a model that can be applied in any subject area and at every grade level. Students generate new ideas by speaking with one another about a given topic following the sets of rules outlined in the model. One of these sets of rules aims to ensure the accuracy of the information in practice; students are asked to question the information and present source-based information. Another set aims to develop reasoning skills, how students justify their views, and how they evaluate the claims presented by assessing them and making comparisons. Thus, students are empowered to come to a conclusion by synthesizing the presented information with the views put forward during the conversation. Another set of rules aims to enable learning to occur through the interaction of all students so that they may develop new ideas by listening to each other's perspectives and following the general discussion rules. The "speech patterns" prepared for teachers during the implementation phase guide them in the process. This study

[*] Bu çalışma, birinci araştırmacının ikinci araştırmacı tarafından yönetilen "Akademik Tartışma Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Durum Araştırması" adlı doktora tezinden (2019) üretilmiştir.

[**] Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, kubra.ozcetin@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5485-1586

[***] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, beyreli@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0130-3332

introduces the model and presents information about its content. In addition, speech patterns for teachers are included.
Keywords: Accountable talk model, reading education, communication skills

Giriş

Sınıf içerisinde öğrenci-öğrenci diyaloğu ve öğretmen-öğrenci diyaloğunun öğrenme sürecindeki etkileri konusundaki çalışmalar son zamanlarda özellikle Amerika'da ve Avrupa ülkelerinde yoğunluk kazanmıştır. "Sınıf söylemi (classroom discourse) kapsamında yapılan bu tür çalışmalardan bazıları şunlardır: Cazden, vd., 1972; Cazden, 1986, 1988; Wertsch, 1985; Green ve Wallat, 1989; Moll, 1990; Gee, vd., 1992; Cochran-Smith vd., 1993; Bloome, 1998; Wells, 2000; Cope vd., 2000." (Michaels ve O'Connor, 2015, s. 334). Sınıf söylemi alanı; öğrencilerin sınıfta ne kadar süre konuştuğu, iletişim sürecinde konuşma sırasının ne sıklıkla değiştiği, söylemlerin içeriği vb. konuları inceleyerek daha etkili bir öğrenme ortamı için neler yapılması gerektiği ile ilgili araştırmaları içermektedir. Etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim hâlinde olmaları ve kurdukları diyaloglar ile de öğretim sürecine aktif katılmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin sunulan bilgiler üzerine düşünerek, yorum yaparak, arkadaşlarının düşüncelerini dinleyip değerlendirerek bir sonuç çıkarmaya çalışmaları öğrenme sürecinde kalıcılığı artırmaktadır. Öğrencilerin düşünerek sonuca ulaşması, sonucun hazır olarak kendilerine verilmesinden daha etkili olmaktadır. Bu bağlamda öncelikle sınıf içi konuşma uygulamalarının hâlihazırdaki durumunu ortaya koymak önem arz etmektedir. "Kimi araştırmacılar sınıf içi konuşmaların özelliklerini konu edinen çalışmalar yapmışlardır: Cazden, 2001; Edwards ve Westgate, 1994; Heyman, 1983; Lemke, 1990; O'Connor ve Michaels, 1993, 1996; Tharp ve Gallimore, 1991." (Learning and Research Development Center, 2006, s. 1). Bu araştırmalarda sınıf içi diyalogların şu şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir: Öğretmen bir soru sorar ve bir öğrenciden cevap vermesini ister. Öğretmen öğrencilerden duymak istediği cevabı alana kadar soru sormaya devam eder veya kendisi doğru cevabı söyler. Bu süreç; "soru sorma-cevap verme-değerlendirme" döngüsüne sahipse IRE (Initiation-Response-Evaluation); "soru sorma-cevap verme-dönüt" döngüsüne sahipse IRF (Initiation-Response-Feedback) olarak adlandırılmaktadır. Cazden bu söylemlerin sınıflarda en yaygın kullanılan konuşma söylemleri olduğunu belirtmiştir (2001, s. 30). Bu şekilde devam eden bir konuşmada öğrenci, öğretmenin sorusuna doğru cevap verdiyse olumlu dönüt alır, yanlış cevap verdiyse öğretmen doğru cevabı söyler veya ipucu verir ya da soruyu başka bir öğrenciye tekrar sorar. Bütün bu olasılıklarda öğrencinin sınıfta konuşma süresi oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durumun telafisi için sınıflarda mümkün olduğunca tartışma ortamları oluşturulmalıdır. Tartışma yöntemi kullanılan bir sınıfta zamanla öğrenciler kendi başlarına bir diyaloğu başlatıp sürdürebilme becerisi kazanabilmektedir. Öğretmenin bu süreçte bu diyalogları takip ederek gerekli yerlerde müdahale etmesi beklenir.

Ders kitaplarında öğrenciler için tartışma konusunu belirleme, tartışmayı başlatma, yürütme etkinlikleri sistematik bir biçimde yer almamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli bir tartışma ortamı oluşturmaları tamamen kendi mesleki becerilerine bağlıdır. Bu nedenle ayrıntılı bir şekilde planlanmış, kurallı, sistematik tartışma yöntemlerinin hazırlanmasına ve öğretimde kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe derslerinin ana malzemesi metinlerdir. Metinlerin daha iyi anlaşılması, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması metin üzerine tartışma yapılarak sağlanabilir. Bu bağlamda metin üzerine tartışma ile ilgili birçok yöntem geliştirilmiştir: "1. Eğitici Konuşma (Instructional Conversations-IC) (Goldenberg, 1992, 1993), 2. Junior Great Books, Birlikte Sorgulama (Shared Inquiry, Great Books Foundation, 1987), 3. Yazarın Sorgulanması (Questioning the Author-QtA) (Beck ve McKeown, 2006), 4. İşbirlikli Muhakeme (Colloborative Reasoning-CR) (Anderson, Chinn, Waggoner ve Nguyen, 1998), 5. Paideia Seminerleri (Paideia Seminars) (Paideia eski Yun. yaygın kültürel eğitim) (Billings ve Fitzgerald, 2002), 6. Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children- P4C) (Sharp, 1995), 7. Kitap Kulübü (Book Club) (Raphael ve McMahon, 1994) vb." (Özçetin, 2019). Bu yöntemlerin birbirlerinden farklı özellikleri bulunmakla birlikte hepsinin ortak noktası öğrencilerin ortak bir metin üzerinde birbiriyle tartışarak metni anlamalarını, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye çalışmalarıdır. Öğrenciler metne

yönelik sorular sormaya başladıklarında metni anlamanın ötesine geçerek metin üzerine düşünceler üretmeye başlarlar ve ilk okuyuşta göremeyecekleri ayrıntıları fark ederler. Öğrencilerin metin üzerine tartışmaları kadar önemli bir konu da nasıl tartışacaklarını bilmeleridir. Öğrenciler tartışma sırasında görüşlerini ifade edebilir, metinde yer alan düşüncelerle ilgili bazı sonuçlar çıkarabilirler fakat tartışmanın sağlıklı ve üretici olması için belirli kurallar dâhilinde yürütülmesi gerekir. Öğretmenlerin uygun bir sınıf ortamı oluşturmaları ve metin üzerine yapılan tartışmayı başarılı bir şekilde yönetmeleri, öğrencilere tartışmayı ve metni sorgulamayı öğretmeleri gerekir. Metinler üzerine bu şekilde çalışmaya alışan öğrenciler bir süre sonra kendilerini yönlendiren birisi olmadan da bir metni yorumlayabilir, metne sorular sorabilir, arkadaşlarına sorular yöneltebilir. Tartışma kurallarına uygun olarak metinde dikkatini çeken noktalar üzerine konuşan, arkadaşlarının düşüncelerini saygıyla dinleyen bir öğrenci, hayata hazır bir birey olacaktır. Tartışma kültürü edinmek için en uygun yer okullardır. Okul hayatı boyunca kendini ifade etme alışkanlığı kazanmamış bir bireyin toplumda kendini ifade edebilmesi beklemek mümkün değildir. Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin sadece kendilerine söz hakkı verildiğinde konuşmaları ve sadece soru sorulduğunda cevap vermeleri nedeniyle öğrencilerin kendilerini ifade etmek için yeterli zamanları ve imkânları bulunmamaktadır. Sınıf ortamında tartışma uygulaması yaptıran öğretmenler, tartışma sırasında yaşanacak olası durumları hesaplamalıdır. Öğrencilerin konu dışına çıkmalarının ve tartışmayı günlük sohbete benzer bir şekle dönüştürmelerinin önüne geçilmelidir.

Üretici tartışmada her öğrencinin katkı sunmasıyla bir öğrencinin kendi kendine öğrenemeyeceği kadar bilgi öğrenilebilir. Öğrencilerin tartışmaya katkıları; kaynaklardan alıntılar ya da metne dayalı görüşler biçiminde olabilir. Bu kaynakların nasıl sunulacağı, kanıtların doğruluğu, işlevselliği, öğrencilerin konuşma süreleri, konuşma sırasının ayarlanması, söz alma kuralları, başkalarının görüşlerini dinlemeleri, dinledikleri görüşleri sorgulamaları ve konuşmalarını o görüşlere cevap niteliğinde sunmaları vb. birçok konu üzerine çalışılarak bir tartışma uygulamasının planlanması ve yürütülmesi önem arz etmektedir. Akademik Tartışma (AT) işte bu öneme binaen oluşturulmuş bir tartışma modelidir.

Akademik Tartışma ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ve ulaşılan sonuçlar şunlardır: AT ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar; AT'nin öğrencilerin iş birlikli öğrenmelerine ve görüşlerini gerekçelendirerek sunmalarına katkı sağladığı (Chapin ve O'Connor, 2004; Richardson, 2017), bir grup/birlik duygusu oluşturduğu (Gillies, 2014; Howell, Thomas ve Ardasheva, 2011) sınıfta yer alan öğrencilerin kendi bireysel görüşlerini öne sürmeleri yerine arkadaşlarının görüşleriyle bağlantılı cümleler kurdukları, "hazır konuşma kalıpları"nı kullanmalarıyla birlikte bilgiyi sorguladıklarını, akademik dil kullanımlarının ve (Monaghan, 2015; Guardado 2017), eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği (Wolf, Crosson ve Resnick, 2006; Ouellette, Kathleen M. 2006), sınıfta güçlü bir etkileşim sağlandığı ve konuşma/dinleme kazanımları için uygulanabilecek başarılı bir sınıf söylem stratejisi olduğu (Martello, 2015), öğrencilerin birbirlerinin sözünü kesmeden saygıyla birbirlerini dinlemelerini (Carpenter, 201; Pantaleon, 2016), öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını (Richardson, 2010), öğrencilerin görüşlerini metinden alıntılarla destekleme alışkanlığı edinmelerini (Guardado, 2017; Carpenter, 2014), görüşlerini gerekçelendirmelerini ve diğer öğrencilerden de görüşlerini gerekçelendirmelerini talep etmelerini sağladığı (Michaels ve O'Connor, 2015; Bellamy, 2016) şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır.

Akademik Tartışma Modeli

Öğrencilere metin üzerine tartışarak metni birçok yönüyle inceleme fırsatı veren bir tartışma modeli olan AT; (Accountable Talk[SM1])[2] Lauren Resnick, Sara Michaels ve Catherine O'Connor

[1] Bu terimin patenti Pittsburgh Üniversitesine aittir.

[2] Accountable" kelimesi "açıklanabilir", "mesul", "sorumlu", "hesap verilebilir" anlamlarına gelmektedir. Modeli oluşturan araştırmacılardan Sarah Michaels ve Suzanne Chapin'den bu terime Türkçede kavramsal karşılık için tavsiye istendiğinde "akademik üretici tartışma" (Academically Productive Talk) karşılığını önermişlerdir. Resnick, "akademik" kelimesinin kullanılmasına sıcak bakmadığını çünkü modelin akademik dil dışında informal dil kullanımını da içerdiğini belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin bu modelde, bilimsel kaynaklar kullandıkları, bilginin

tarafından 1997 yılında oluşturmuştur ve Pittsburgh Üniversitesi Öğrenme Enstitüsünün öğrenme ilkeleri[3]nden (Principles of Learning©) biridir. Resnick, Öğrenme Enstitüsünde (Institute for Learning) yaptığı araştırmalar sonucunda öğretme ve öğrenme profillerini (Instruction and Learning Profiles©) belirlemiş ve buradan hareket ederek "Öğrenme İlkeleri[4]"ni (Principles of Learning©) oluşturmuştur. AT öğrencilerin eleştirel düşünme, konuşma ve dinleme becerilerini birlikte geliştiren bir yöntemdir. Martello çalışmasında (2015), AT'nin, konuşma ve dinleme kazanımlarının edinilmesi için uygulanabilecek başarılı bir sınıf söylem stratejisi olduğunu belirtmiştir.

Akademik Tartışma Modelinin Boyutları

"AT, Vygotsky'nin kişinin zihinsel süreçlerinin gelişiminde sosyal etkileşimin önemini vurgulayan "sosyal aklın oluşumu" (social formation of mind) teorisine dayanılarak oluşturulmuştur (Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008, s. 285)." Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim hâlinde öğrenmeleri ve birikimli bir bilgi oluşturmalarını temel alan bu yaklaşıma göre her konuşma kendiliğinden öğrenmeyi sağlamaz. Konuşmaların öğrenmeyi sağlaması için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler AT'nin 3 boyutunda/aşamasında ele alınmaktadır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 1):

- öğrenme topluluğuna karşı sorumluluk (ÖTKS),
- bilginin doğruluğuna karşı sorumluluk (BDKS),
- etkili düşünmeye karşı sorumluluk (EDKS).

Bu 3 boyuttan ÖTKS, öğrencilerin sınıf ortamında demokratik tartışma kurallarını uygulamaları ve metin üzerine yapılan konuşmaların birbiriyle bağlantılı hâle getirilmesini kapsar. BDKS boyutunda, tartışma sırasında sunulan bilgilerin doğru, nitelikli ve konuyu açıklığa kavuşturabilecek, işlevsel bilgiler olması dikkate alınır. Doğru bilgilerin sunulması kadar bu bilgileri kullanmak da önemlidir. Tartışma sırasında sunulan bilgilerin ve ortaya konan görüşlerin sentezlenerek sonuçlara varılması, tartışma sırasında öğrenilen her yeni bilgiyi kullanarak mantıklı sonuçlara ulaşmak modelin EDKS boyutuyla ilgilidir. Bu boyut öğrencilerin muhakeme gücünü geliştirmeyi amaçlar. Modelin üç boyutunun etkili bir şekilde birlikte kullanılmasıyla sağlıklı bir tartışma ortamı ve bunun sonucu olarak nitelikli bir öğrenme meydana gelir.

Öğrenme Topluluğuna Karşı Sorumluluk (ÖTKS) (Accountability to the Learning Community)

Öğrenme Topluluğu (Learning Community) sınıfta/tartışma grubunda yer alan öğrencilerdir. Öğrencilerin birlikte öğrenmelerine işaret eden bir boyuttur. Bu kapsamda, öğrencilerden biri bir soruya cevap verdiğinde veya metinle ilgili bir fikir öne sürdüğünde söylediklerini diğer öğrencilerin de dinlemesi, değerlendirmesi ve cevap vermesi beklenir. Bu aşama, öğrenciler arasında diyalog oluşturulmasını sağlar. Geleneksel sınıf içi tartışma uygulamalarında öğrenciler genellikle birbirlerinin ne söylediğiyle ilgilenmeyerek sadece öğretmene cevap vermeye çalışırlar, öğrencilerin diğer öğrencilerin konuşmalarına karşılık verme imkânları yoktur. Oysa öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını yorum yaparak zenginleştirmeleri, üzerine eklemeler yapmaları, değerlendirmeleri, gerektiğinde arkadaşlarına ek sorular sormaları metinle ilgili daha derin anlamların keşfedilmesini sağlar.

---

kaynağını sorguladıkları, yetersiz bulduklarında ek bilgi istedikleri, gerekli bilgiye nasıl ulaşabileceklerini araştırdıkları, birbirlerinin söylediklerini dikkate alarak, kendi düşüncelerini de ekleyerek bu düşünceleri geliştirmeye çalıştıkları, geçersiz kanıtları sorguladıkları için tarafımızca "akademik tartışma" olarak adlandırılmıştır. Birebir çevirisi olan "sorumlu konuşma", "açıklayıcı konuşma" gibi adlar tartışmanın içeriğini tam olarak yansıtmamaktadır. Bu nedenle birebir çeviri olmayan fakat modelin içeriğine uygun bir adlandırma yoluna gidilmiştir.

[3] Öğrenme İlkeleri şunlardır: 1. Performansı Düzenlemek (Organizing for Effort), 2. Akademik Tartışma (Accountable Talk), 3. Açık Beklentiler (Clear Expectations), 4. Usta-Çırak İlişkisiyle Öğrenme (Learning as Apprenticeship), 5. Sosyalleşme Yoluyla Zekâ Geliştirme (Socializing Intelligence), 6. Adil ve Güvenilir Değerlendirmeler (Fair and Credible Evaluations), 7. Düşünme Sürecinde Akademik Titizlik (Academic Rigor in a Thinking Curriculum) 8. Öğrencinin Kendi Öğrenmesini Yönetmesi (Self-Management of Learning), 9. Başarının Onaylanması (Recognition of Accomplishment)

Öğrencilerin metin hakkında birlikte konuşarak yeni sonuçlara ulaşmaları, bilgi üretmeleri ile ilgili kurallar ÖTKS aşamasında tanımlanır.

Bir konuşmaya ciddi şekilde katılan ve başkalarının fikirleri üzerine kendi fikirlerini inşa eden öğrenciler; birbirlerini dikkatli bir şekilde dinler, birbirlerinin görüşlerine katkıda bulunur, birbirlerine soru sorarlar ve böylece ortaya atılan görüşler sürekli olarak detaylanır ve zenginleşir (Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008, s. 286). ÖTKS boyutunda öğrenciler sadece sessiz olmaya dikkat edip konuşma sırasının kendilerine gelmesini beklemezler, aynı zamanda kendi görüşlerini belirtmek ve tartışmaya katılmak için birbirlerini dikkatle dinlerler. Hem öğrenciler hem öğretmen, ifade edilen görüşleri özetler ve ilave argümanlarla genişleterek tartışmaya katkıda bulunurlar. Öğrenciler bir arkadaşının görüşünü tam olarak anlamadığında onu açıklığa kavuşturmak için çaba sarf ederler. Ayrıca katılmadığı bir görüş karşısında eleştirilerini saygılı bir şekilde ifade ederler. Görüşün sahibine değil, görüşe meydan okurlar. Öğrenciler bazen kendi kendilerine bazen de öğretmenin yardımıyla tartışmayı yürütürler (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 2).

Metin üzerine tartışma yapılırken bazı öğrenciler arkadaşlarına göre daha baskın olabilmektedir. Görüşlerini ifade etmeye alışkın olan, dışa dönük, cesaretli öğrencilerin arasında geçen bir konuşma ortamı diğer öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkiler. Bu durumda içe dönük, çekingen, dersle/konuyla ilgili olmayan öğrencilerin de tartışmaya katılmaları için farklı uygulamalar yapılmalıdır. "İçe dönük öğrencilerin öncelikle küçük grup tartışmalarında yer alıp daha sonra büyük grup tartışmalarına katılmaları özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır (Cain, 2012'den akt. Pantaleon, 2016. s. 45). Yazma ve çizme, resim (drawing) gibi uygulamalar da içe dönük öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini sağlayan diğer yollardır. İçe dönük öğrenciler yakın arkadaşlarıyla oluşturulan gruplarda kendilerini daha rahat hissetmektedir. Bu tür öğrencilerin tartışma sırasında AT kalıp ifadelerini (Katılıyorum, çünkü … vb.) kullanmaları tartışmaya katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Kimi öğrenciler, bu kalıp ifadeleri kullanmakta zorlanmaktadırlar, çünkü tartışmada kendini ifade etmekte zorluk yaşarken bir yandan da bu kalıp ifadeleri kullanmak onlar için oldukça zor olmaktadır (Cain 2021'den akt. Pantaleon, 2016, s. 39). Bununla birlikte düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerle yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında demokratik bir ortam yaratarak görüşlerini rahat bir şekilde sunmaları sağlanmalıdır (Michaels ve O'Connor, 2015, s. 334).

Öğrenciler tartışma sırasında akılarına gelen bir düşünce olduğunda bu düşünceyi bir an önce paylaşma isteğiyle arkadaşlarının sözünü kesebilirler. Öğrencilerin birbirlerinin sözünü kesmeden görüşlerini ifade etmeleri ve birbirlerini saygılı bir şekilde dinlemelerini sağlamak için kurallar oluşturulmalıdır. Yeni bir fikir öne sürerken yetişkinler bile kendilerini ifade edebilmek için zaman zaman desteğe, cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyarlar.

Öğrencileri kısıtlı bir zaman aralığında belirli standartlara ulaştırmaya çalışan öğretmenler, dersin hedeflerini yerine getirmeye özellikle dikkat etmelidir ve konunun dağılmasını engellemelidir. Ders sırasında bazen bir öğrencinin sıra dışı bir yorum dile getirmesi, alışılmadık bir kanıt sunması, belirli bir terimin anlaşılmaya çalışılması, bir deneyden beklenmedik bir sonuç çıkması gibi planlanmayan durumlar gerçekleşebilir. Öğretmenlerin böyle durumlarda dersi, asıl konu üzerinde sürdürmek veya oluşan yeni durumun sağlayacağı öğrenme ortamına yönelerek sürdürmek arasında yerinde ve doğru bir seçim yapması ve ders sırasındaki bu ani değişimlerin yararlarını ve zararlarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Ders boyunca öğrencilerin aktif bir şekilde birbirleriyle konuşmaları, her öğrencinin uygun ses tonu ve içerikle farklı konuşma aktivitelerine katılması (akran tartışması, bütün sınıf tartışması vs.), öğrencilerin birbirlerini dikkatle dinlemeleri, birbirlerinin sözünü kesmemeleri, diğer öğrenciler konuşurken dikkatlerini konuşan öğrenciye yoğunlaştırmaları gerekir. Karşılıklı saygı ve güvene dayalı ortam oluşturulmalı, bir görüş hakkında değerlendirme yaparken, karşıt görüş bildirirken kişiler hedef alınmamalı, görüşün kendisine yönelik eleştiri yapılmalıdır. Öğrenciler, kendilerinden önce konuşan arkadaşlarının söylediklerini anladıklarından emin olmalı, gerektiğinde daha iyi anlamak için sorular sormalıdır. Öğrenciler, görüşlerini bu şekilde birbirlerine açıklamaya çalışırken kendiliğinden ortaya çıkan bu tartışma ortamında daha derinlikli fikirler üretebilirler. Öğretmen böyle bir tartışma ortamı oluşturmak için gerekli zemini hazırlar (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 3).

Bilginin Doğruluğuna Karşı Sorumluluk (BDKS) (Accountability to Accurate Knowledge)

Akademik tartışmada öğrencilerin bilgiyi kullanması beklendiği hâlde büyük bir çoğunluğunda sağlam bir bilgi temeli bulunmayabilir. Bu nedenle tartışmanın temel amacı; öğrencilerin ihtiyaçları olan doğru ve tutarlı bilgiyi edinmelerini sağlamak, bununla birlikte akademik dil kullanımını geliştirmek ve muhakeme kurma becerisi kazandırmaktır (Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008, s. 289). İnsanların araştırmadan, kaynaklara dayanmadan bilgi sunmaları ve aynı şekilde karşılaştıkları bilgilere hiç sorgulamadan inanmaları bilgi kirliliğine yol açar. Bir metin hakkında tartışma yapılırken farklı öğrenciler tarafından sunulan bilgiler üzerine yeni fikirler inşa edileceği için bu bilgilerin doğru ve tutarlı olması, tartışma sonunda ulaşılan sonuçların doğruluğuna katkı sağlayacaktır. BDKS aşamasına göre, konuşmacı görüşlerini ifade ederken veya bir iddia ortaya atarken aklına gelen herhangi bir şeyi söylemek yerine konuyla doğrudan ilgili ve doğrulanmış bilgiler sunmalıdır. Burada konuşurken sürekli olarak kaynaklara atıf yapmak, bilginin doğruluğunu garanti edebilecektir. Bu süreçte, atıf yapılan kaynağın niteliği gözden geçirilmelidir. "Öğrencilerin atıf yaptıkları kaynaklar; bir kitap, belgesel, röportaj, ders kitabı veya kişisel deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgiler olabilir. İddiaları desteklemek için öne sürülen bilgiler özel bilgiler (spesifik) olmalı ve başkalarının da tasdik edeceği bilgilerden meydana gelmelidir. BDKS sürecinde, öğrenciler ve öğretmenler desteklenmeyen iddiaları sorgularlar, iddiaların desteklenmesi için bilgi, veri, örnek talep ederler, kimi terimlerin tanımlanmasını isterler. Ek bilgi gerekip gerekmediğini gözden geçirirler, gerekiyorsa iddiaların dayanaklarına dönük olarak kanıt talep ederler ve bir problemi çözerken ilerleme kaydetmek için gerekli bilgiyi nasıl ve nereden bulacaklarını tartışırlar. Öğretmenler, öğrencilerin kazandıkları bu becerileri sürdürebilmeleri için zaman harcarlar ve çaba sarf ederler." (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 4).

Tartışmada her öğrenci doğru bilgi sunma konusunda sorumlu olduğu gibi aynı zamanda yeni bilgiyi değerlendirebilmelidir.

> *"Öğrencilerin birbirlerine:*
> *• Bu istatistikler doğru mu?*
> *• Bu sonuca neye dayanarak ulaştın?*
> *• Bahsettiğin durum metinde nerede geçiyor?*
> *• Bunu kim söyledi?*
> *• Bu olay ne zaman gerçekleşti?*
> *• Bu yorumunu destekleyebileceğin yazılı bir metin/kaynak var mı?*
>
> *şeklinde zorlayıcı sorular sormaları gerekir. Bu sorulara, üzerinde tartışılan metnin bir bölümünden alıntı yaparak veya tartışma sırasında ortaya çıkan bilgilere dayanarak cevap verilmelidir. Öğrenciler bildiklerinden yola çıkarak açıklamalar yapabilir. Sınıfta tartışma esnasında üretilen bilgilerin dışında bir bilgi sunduğunda da bu bilginin doğru, konuyla ilgili ve erişilebilir (bütün grubun ulaşıp atıf yapabileceği) özellikte olmalıdır. Tartışmada BDKS boyutu gereği, hem öğretmen hem de öğrenciler sundukları iddiaların doğru ve gerçek olması konusunda kendilerini sorumlu hissederler. Öne sürdükleri görüşü desteklemek için sınıfta daha önce yapılan tartışmalardan elde edilen sonuçlara atıf yapabilirler. Daha önce birlikte tartıştıkları konular, daha sonraki tartışmalarında tartıştıkları konuyla ilgiliyse bu konulara atıflar yaparlar. Böylece öğrenme topluluğu tarafından birikimli bir bilgi oluşturulur."* (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 4).

Etkili Düşünmeye Karşı Sorumluluk (EDKS) (Accountability to Rigorous Thinking)

Bu boyut, konuşmada mantığı kullanarak bağlantılar kurmayı ve muhakemeye dayalı sonuçlar çıkarmayı kapsar (Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008, s. 286). Öğrencilerin muhakeme yapmak için metinde yer alan bilgileri etkili bir şekilde kullanmaları gerekir. Bu nedenle bu aşama BDKS ile doğrudan ilişkilidir. "BDKS aşamasında gerekli ve doğru bilgileri elde etmek önemliyken EDKS aşamasında ise tartışmayı yapılandırmak önemlidir. Bunun için tutarlı ve özenli bir şekilde öne sürülen farklı görüşler ve kanıtlar arasında bağlantılar kurmak gerekir. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini net bir şekilde ifade etmeleri için onları varsayımlar üzerinde düşünme, açıklamalar yapma ya da tahminde bulunma vb. düşünme aktivitelerine yönlendirir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin görüşlerini kanıtlarla

desteklemelerini ve gerekçelendirerek ifade etmelerini ister (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 5).

"Yanlış bir bilgi ile de mantıklı bir iddiada bulunulabilir, güçlü bir mantık önermesi kurulabilir. Bir kanıtın yetersiz veya yanlış olabileceği gibi iyi araştırılmış, doğru bilgiler içeren bir kanıtın da öne sürülen iddia ile doğrudan bir ilgisi olmayabilir. Burada kanıt olarak sunulan bilgi doğru olsa da tartışmayı bir sonuca ulaştırmaz, konuşmaya katkı sağlamaz. Tartışmada kanıtlar şu sorularla irdelenir:

- Bu iddia yeterince desteklenmiş mi?
- Kanıt, iyi mi, yeterli mi, güvenilir mi, ilgili mi, tarafsız mı?" (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 6).

Sağlam ve titiz bir şekilde inşa edilmek istenen tartışmalarda, öğrenciler içeriği anlayıp anlamadıkları konusunda kendilerini test ederler, kavramları yeniden tanımlarlar ya da gerekiyorsa daha önce yapılan açıklamaları değiştirirler ve böylece konu ile ilgili kendi görüşlerini belirlerler. Kanıt olarak sunulan görüşler arasında karşılaştırmalar yaparlar, zıtlıkları tespit ederler, kanıt ve iddiaları ne derecede kabul ettiklerini ifade ederler. Öğrenciler bir iddia ortaya atmak ve bunu desteklemek için veriler kullanırlar; örnekler, benzetmeler sunarlar, "Şöyle olsaydı ne olurdu?" şeklinde senaryolar oluşturarak hipotezler kurarlar. EDKS aşamasının uygulandığı bir sınıfta içerik ne olursa olsun asıl amaç; tam olarak açıklanabilen, herkese sunulabilecek, daha sonra başkaları tarafından kontrol edilebilecek ve sorgulanabilecek ve daha da geliştirilebilecek nitelikte iddiaların oluşturulmasıdır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 6). "EDKS aşamasında, "öğrenciler, iddialarını muhakemeden geçirerek mantıklı bir şekilde sentezlerler ve kanıtların niteliğini değerlendirerek sonuca ulaşmaya çalışırlar." (Tegos, Demetriadis, Karakostas, 2015, s. 310).

"Tartışma sırasında düşünceye dayalı ifadeler ve gerekçelendirme kullanılmalıdır. Çok az öğrenci iyi temellendirilmiş kanıtlara dayalı iddialarla konuşur. Bu durumda bazı öğrenciler okul hayatını hiç entelektüel bir görüş sunmadan sadece öğretmenin sorularına basit cevaplar vererek geçirirler. Öğretmen, öğrencilerin bu konudaki yeteneklerini geliştirmede kritik bir rol oynar (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 26).

"AT'de EDKS aşamasına göre, öğretmen ve öğrenciler sunulan kanıtları eleştirel bir şekilde incelerler. Ancak kanıtların aşağıdaki esaslara uygun olması önemlidir:

- Kanıtlar kaliteli ve değerli olmalıdır.

Erzurum ve Artvin'de yaşayan insanlar hakkındaki bilgi, İzmir'de yaşayan birkaç insan üzerinde yapılan informal bir araştırmaya veya Türkiye'ye öğrenci değişim programıyla gelen bir öğrencinin bilgilerine dayanmamalıdır.[5]

- Kanıtlar güvenilir olmalıdır.

Bir gazeteden veya dergiden elde edilen bilgi, bilinmeyen bir kaynaktan alınan bilgiden, kaynak göstermeyen bir internet haberinden daha güvenlidir.[6]

- Anlatılanlar mutlaka iddialarla ilgili olmalıdır.

Japonlar hakkında verilen bilgiler ne kadar doğru olursa olsun, Kuzey Amerikalılar veya Avrupalılar hakkında yapılan bir tartışmada etkili olmayacaktır.[7] (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 5)."

İnformal tartışmalarda öğrenciler öne sürdükleri görüşleri, varsayımları açık bir şekilde sunmayabilirler veya açık bir şekilde ifade edilmemiş cümleler kullanabilirler. Öğretmenler AT'de açıklayıcı bir şekilde konuşmalarını sağlamalı ve bu süreçte kazandıkları alışkanlıkları sınıf dışında da kullanmaları yönünde öğrencileri yönlendirmelidir. Örneğin bir öğrenci bir araştırma projesini ailesine veya arkadaşlarına anlatırken birisi ona bu araştırmayı nasıl yaptığını, çalışmasının arka planını sorabilir. Bazı terimleri veya hususları açıklamasını isteyebilir. AT'de amaç görüşlerin sunulacağı, grupta yer alan

[5] Bu örnek alıntı yapılan kaynakta şu şekilde geçmektedir: Kuzey Amerika ve Avrupa'da yaşayan insanlar hakkındaki bilgi, Chicago'da yaşayan birkaç insan üzerinde yapılan informal bir araştırmaya veya Paris'e öğrenci değişikliğiyle giden bir öğrencinin bilgilerine dayanmamalıdır.

[6] Bu örnek alıntı yapılan kaynakta şu şekilde geçmektedir: Washington Post'tan elde edilen bir bilgi, bilinmeyen bir kaynaktan alınan bilgiden, kaynak göstermeyen bir internet haber bülteninden daha geçerlidir.

diğer kişilerin bu görüşleri sorgulayacağı ve böylece yeni fikirlerin geliştirileceği bir ortam yaratmak ve düşünceleri geliştirmektir. Süreçte, öğrencilerin düşünce geliştirme yollarını öğrenmelerini ve akıl yürütme kabiliyetlerini geliştirmeleri, görüşlerini açıkça ifade etmeleri, başkalarının katkılarıyla daha açık hâle gelmiş, detaylandırılmış görüşler üretmeleri, inandırıcı ve ikna edici görüşler oluşturmaları, daha derinlikli düşünmeleri, sorgulamaları, kanıtların yeterliliğini değerlendirmeleri ve bakış açılarının çeşitliliğini sağlamak amaçlanır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 9).

Akademik Tartışma Modelinin Planlama ve Uygulama Süreci

AT, bütün uygulamalar gibi öncesinde bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Uygulamada her öğretmenin aynı başarıyı gösteremediği görülmektedir. "AT'yi uygulayan öğretmenler; öğrencilerin görüşlerini başkalarıyla paylaşmalarını, bu görüşleri diğerlerinin dinleyip anlamalarını, öğrencilerin birbirlerini dikkatli ve saygılı bir şekilde dinlemelerini sağlamanın kolay olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin akademik kanıtlarını gerekçelendirmeleri ve başkalarının gerekçelerini değerlendirmeleri konusunda aynı zamanda grupta yer alan öğrencilerin birlikte akademik argümanlar (kanıtlar) oluşturmaları süreçlerinde birçok zorluklar bulunmaktadır. Bu niteliklere sahip bir tartışmayı başarıyla yürütebilen öğretmenler azınlıktadır." (Michaels, S., Sohmer, R.E., O'Connor, M. C., 2008, s. 2351). "Akademik üretici konuşma, sosyal, psikolojik ve bilişsel boyutlar içerir. Birçok öğretmen, AT'yi sadece çok başarılı olan bazı öğretmenlerin yürütebileceğini, büyük ölçekli bir boyutta uygulanamayacağını (bütün öğretmenlerin yapamayacağını) düşünmektedir (Michaels ve O'Connor, 2015, s. 334)."

AT uygulamasını öğretmenlere öğretmek için seminerler düzenlenmektedir. Aynı zamanda bir uygulama el kitabı da hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin uygulama sırasında çeşitli durumlarda kullanabilecekleri "hazır konuşma kalıpları" oluşturularak öğretmenlere yol gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda uygulama sürecinde yapılması gerekenler şöyle sıralanabilir:

1. Uygulamadan önce ders kitabı dışında bir metin kullanılacaksa tartışmaya uygun metin seçimi yapılmalıdır.

2. Derste gerçekleştirilmesi beklenen bilişsel hedefler belirlenmeli, incelenen metin aracılığıyla öğretmenin özellikle öğretmek istediği konular varsa bunlar listelenmelidir.

3. Bilişsel hedeflere göre AT'nin hangi formatta uygulanacağı belirlenmelidir. Konu sınıf tartışması, küçük grup tartışması ve akran tartışması formatlarından hangisine uygunsa o format seçilmelidir. Öğretmen AT'de sınıf tartışması formatını kullanırken önemli bir noktada durup akran tartışması da yaptırabilir. Bu durumda, hangi noktada akran tartışması yaptıracağını, öğrencilerin hangi konu üzerinde düşünmelerini isteyeceğini önceden belirlemelidir. Akran tartışması çok uzun sürerse ve öğrenciler kontrolden çıkarlarsa ne yapılacağını, akran tartışmasından sonra sınıf tartışması çok zengin hâle gelirse (çok fazla görüş ortaya çıkar, ya da konunun içeriği zenginleşirse) konuyu özetlemek, önemli noktaları belirtmek için zaman kalıp kalmayacağını hesaplamalıdır.

4. Öğretmen tartışma sırasında tartışmaya ne oranda müdahale edeceğini, öğrencilerin mi yoksa kendisinin mi tartışmayı daha çok yönlendireceğini planlamalıdır. Süreçte öğrencilerin metinle ilgili sorular üretmesi beklenmektedir fakat öğretmen de özellikle tartışılmasını istediği konularla ilgili veya tartışma sırasında öğrencilerin soru üretememesi hâlinde tartışmanın duraksamaması için sorular hazırlayabilir. Öğretmen tartışma sırasında olası durumları hesaplamalı ve bu durumlarda neler yapacağına karar vermelidir (Michaels, O'Connor, Hall, ve Resnick, 2010, s. 12).

Öğretmen tartışmayı planlamak için kendisine şu soruları sormalıdır:

- Bu soru veya problem, tartışmayı sürdürmek için yeterince zengin mi? Öğrencilerin bu soruya cevap verirken mantıklı görüşler öne sürmelerine, akıl yürütmelerine yardımcı olmak için neler yapmalıyım?
- Öğrencilere bu derste öğretmek istediğim anahtar kavramlar nelerdir? Tartışmada odaklanacağım önemli fikirler nelerdir? Bu fikirlerin, yapılacak uygulamayla bağlantısı nasıl kurulacak?
- Metinde öğrencilerin ne yapacaklarını anlamamalarına neden olabilecek, problem yaratacak terimler, kelimeler var mı?
- Öğrencilerin sorularıma cevap olarak verecekleri olası cevaplar, görüşler, teoriler, tahminler veya varsayımlar nelerdir?

• Öğrencilerin vereceği olası cevaplara nasıl karşılık veririm? Örneğin, bir öğrenci doğru cevabı birdenbire söylerse, cevabı doğru diye mi değerlendirmeliyim yoksa cevabı bir süre askıda mı bırakmalıyım?

• Birden fazla doğru yorum veya cevap olursa birçok farklı düşünce masaya yatırılabilir. Tartışmada böyle bir durumun oluşma ihtimali nedir?

• Bu soru veya problem, sınıf tartışmasına mı yoksa küçük grup tartışmasına mı daha uygun? Öğrencilere ilk başta bireysel olarak hazırlık yapmalarını daha sonra grup hâlinde tartışmalarını mı söylemeliyim yoksa hemen tartışmayı mı başlatmalıyım?

• Aynı anda birkaç öğrenci soruya cevap vermek isterse hangi öğrencinin ilk olarak görüşünü gruba sunmasını isteyeceğim?

• Tartışmada akademik bir dil kullanımı yerine günlük konuşma dili kullanılmaya başlanırsa ne yapacağım?

• Tek doğru cevabı bulunan sorularda veya yorum gerektiren sorularda nasıl davranacağım?

• Sadece birkaç öğrenci konuşmak isterse ya da birkaç kişi tartışmada baskın olursa ne yapacağım?

• Tartışma çok verimli gidiyorsa devam etmesine izin mi vermeliyim yoksa daha önce planladığım sürede bitirip konuyu özetlemek, konuşulan önemli noktaları belirtmek, ortaya çıkan sonuçları, birlikte üretilen yeni düşünceleri tekrarlamak için süre mi ayırmalıyım? (Michaels , O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 13-14).

Michaels, O'Connor ve Resnick (2005) öğretmenlerin tartışma yöntemini uygularken yaşadıkları problemleri tespit etmiş ve bu problemlerin giderilmesi amacıyla "hazır konuşma kalıpları" diğer bir adlandırmayla "Tartışmayı Yönlendiren Kalıp İfadeler"i (Talk Moves) hazırlamışlardır. AT modelini uygulayan öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar, modelin uygulanma başarısının öğretmenlere göre değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin konuşma kalıplarını kullanma sıklığı tartışmanın niteliğini artırmaktadır. Bu konuşma kalıplarını her öğretmen aynı düzeyde kullanmamaktadır. Wolf, Crosson ve Resnick'in (2006) araştırmasına göre öğretmenler BDKS ve EDKS aşamalarıyla ilgili kalıp ifadeleri sıklıkla kullanmış fakat katılımcıların görüşlerini bağlantılı hâle getirmekle ilgili olan ÖTKS aşamasına ait konuşma kalıplarının kullanımında aynı sıklığa ulaşılamamıştır (Wolf, Crosson ve Resnick, 2006, s. 17-18). Ouellette, Kathleen M. (2006) araştırmalarında; AT'yi uygulayan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve doğru bilgiyi artırmada başarılı olduklarını, öğrenme topluluğu oluşturma konusunda zayıf kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini birbiriyle bağlantılı hâle getirmekten daha çok öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına yoğunlaşmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerle yaptıkları uygulamalar sırasında bu üç boyutun tamamına değinmeleri zaman almaktadır. Örneğin görüşlerini gerekçelendirmeyi başaran bir öğrenci grubunda konuşmaya diğer arkadaşlarını da katmaları daha sonraki adımda istenebilir. Bilgi sunarken kaynak belirten bir öğrenci grubunun dinledikleri bilginin doğruluğunu sormaları daha sonraki adımda gerçekleştirilebilir. Bütün becerilerin bir anda hızlı bir şekilde kazanılması mümkün olmamakla birlikte öğretmenlerin bu 3 aşamaya uygun konuşma kalıpları aracılığıyla zaman içerisinde modelin bütün kurallarını uygulamaya geçirmeleri beklenmektedir.

Akademik Tartışma Modelinin Aşamalarına Göre Hazırlanan "Konuşma Kalıpları

"Hazır Konuşma Kalıpları" AT'nin 3 boyutuna göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

Öğrenme Topluluğuna Karşı Sorumluluk Aşamasına Uygun Kalıp İfadeler

Öğretmen bütün öğrencilerin birbirlerini duyabilecekleri bir ortam oluşturmalıdır. Böylece gruptaki herkes birbirlerini duymanın ve kendilerini duyurmanın önemi fark etmelidir. Öğretmen bunu sağlamak için gerektiğinde, "Arkadaşınızın söylediklerini herkes duydu mu?" diye sorabilir. Herkesin aynı konuya odaklanmasını sağlamak için öğrencinin ileri sürdüğü görüşlerini açıklamasını veya tekrar etmesini isteyebilir. Öğrencilerin görüşlerini birbirlerinin görüşleri üzerine inşa etmelerini sağlamak için "Arkadaşınızın bu görüşüne kimler katılıyor, kimler katılmıyor, neden? Arkadaşınızın söylediklerine farklı görüşler eklemek isteyen var mı?" tarzında sorulardan yararlanabilir. Öğretmen gerektiğinde, öğrencilerin söylediklerini tekrar ederek, onlara yeniden söyleyerek (revoicing) (Yani, şöyle şöyle

olduğunu söylüyorsun, değil mi? gibi ifadeler kullanarak) iddiayı onaylayabilir veya açıklığa kavuşturabilir. Bu sayede öğrenci kendi görüşünün doğru anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyebilir ve gerekirse düzeltme imkânı bulur (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 29).

Öğrencilerin Dikkatini Açık Tutmak

Öğretmen arkadaşlarını dinlemeleri ve dinlediklerini hatırlamaları gerektiğini göstermek için konuşmacıya "Herkesin seni duyabilmesi için daha yüksek bir sesle tekrar söyler misin?", dinleyici konumundaki öğrencilere ise "Arkadaşınız ne söyledi?" gibi sorular yöneltebilir. Dinleyici konumundaki öğrencilere, konuşan arkadaşlarının söylediklerini kendi cümleleriyle tekrar ettirmesinin iki amacı vardır: birincisi öğrencinin dikkatini ve ne anladığını ölçmek, ikincisi ise öğrenciyi arkadaşlarının söylediklerini zihinlerinde işlemden geçirmelerine yöneltmektir. Öğrencilerden biri bir arkadaşına katıldığını ifade ettiğinde hem arkadaşına saygı duyduğunu hem de kendi görüşlerini arkadaşının görüşleri üzerine bina ettiğini göstermiş olur. Diğer öğrenci de kendi görüşü üzerine yapılandırılmış yeni görüşü dinlediğinde tartışma yapılandırılır ve gelişir (Michaels, O'Connor, Hall, ve Resnick, 2010, s. 29).

Görüşleri Birbiriyle Bağlantılı Hâle Getirmek

Öğrencilerin kendilerinden önce söylenenle, kendi söyleyecekleri arasında bir bağlantı kurmak için bir yapı oluşturmaları gerekir. "Herkes katılıyor mu?", "Kim katılmıyor?", "Arkadaşınızın bu söylediklerine kim bir şeyler eklemek ister?" türünden kalıp ifadeler, öğretmenin öğrencilerin görüşleri arasında bağlantı kurmasını sağlar. Öğrencilerin, sadece birbirlerini duymalarını değil aynı zamanda konuşmacının söylediklerini anlamaları gerekir. "Arkadaşının söylediklerini kendi cümlelerinde tekrar eder misin?", "Arkadaşının bu söyledikleri senin söylemeye çalıştığın şeyler miydi?" türünden sorular herkesin aynı noktaya odaklanmasını sağlar.

Onaylamak ve Açıklamak

Öğretmen öğrencilerin görüşlerini onaylamalı ve açıklamalı, öğrencilerin de böyle davranması için model olmalıdır. Öğretmen böylece hem konuşmacıları hem de dinleyenleri verimli bir konuşmanın içinde tutabilir. Bunu yapmanın bir yolu "tekrar etmek"tir (revoicing). "… olduğunu söylüyorsun?" tarzında sorular yoluyla kendi söylediklerini tekrar ettirmek öğrenciye söylediklerini pekiştirme ve söylediklerinin nasıl anlaşıldığını duyma fırsatı verir, ÖTKS aşamasına uygun şekilde hazırlanan sorular, öğrencilerin söylediklerinin başkaları tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlama sorumluluğunu hissetmesine yardımcı olur. Öğrenci bu sayede olabildiğince net bir şekilde kendini ifade etmeye çalışır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 29-30).

Bilginin Doğruluğuna Karşı Sorumluluk Aşamasına Uygun Kalıp İfadeler

Öğretmen öğrencileri doğru ve yeterli bilgi sunmaları için yönlendirmelidir. Bu amaçla "Bu konu hakkında ne biliyoruz?", "Kanıtımız ne?", "Doğru sonuca nasıl ulaşabiliriz?" soruları sorulabilir. Öğrencilerin konuşmalarını bilgileri üzerine yapılandırmaları için; "Önceki konuyu hatırlıyor musunuz çocuklar? Bu konuyla daha önce öğrendikleriniz arasında nasıl bağlantı kurarsınız?" şeklinde sorular yöneltebilir.

Okulda zamanla bilgi birikimi arttıkça bu alışkanlıkların ve pratiklerin etkisi de doğal olarak yaygınlaşacaktır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 30).

BDKS boyutunda kullanılabilecek kalıp ifadeler, aşağıdaki amaçlara ulaşmada yardımcı olur:

Doğru Bilgi Sunulması için Baskı Yapmak

Öğretmenler, öğrencilerin sundukları bilgilerin doğru, geçerli ve açık bilgiler olmasını sağlamak için "Bu doğru olabilir, söylediklerinle ilgili başka kanıtlar da sunabilir misin?", "Geçen ay okuduğumuz kitapta bununla ilgili bir yer vardı, bakalım mı?", "Bu konuda nasıl daha fazla bilgi edinebiliriz? Kim bu görevi üstlenmek ister?", "Bu verilerin/bilgilerin doğru olduğundan emin misin?", "Bu bilgileri metinde nerede bulabiliriz?" sorularını sormalıdır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 30-31).

Önceki Bilgilerle Bağlantılar Kurmak

Öğretmen, öğrencilere sınıfta daha önce geçen bilgilerle bağlantı kurabileceklerini, daha önceki deneyimlerine dayanabileceklerini hatırlatır ve öğrenciler de iddialarını, argümanlarını daha önceki

bilgilere atıf yaparak sunarlar (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 31). Ön bilgilerle bağlantı kurmak için "Daha önce bu konuyla ilgili öğrendiklerimizle bu konu arasında nasıl bir bağlantı var?", "Bu konuyla ilgili ne biliyorsunuz?", "Daha önce bu konuyla ilgili bir kitap okudunuz mu?", "Geçen hafta buna benzer bir konu tartışmıştık, sizce önceki tartışmada öğrendiğimiz bilgileri bu tartışmada kanıt olarak kullanabilir miyiz?" şeklinde sorularla önceki bilgilerle bağlantı kurulmalıdır.

Etkili Düşünmeye Karşı Sorumluluk Aşamasına Uygun Kalıp İfadeler

Öğretmen, öğrencilerin görüşlerinin kalitesine odaklanarak öğrencilerin açık ve mantıklı bağlantılar kurma becerilerini geliştirmek için "Neden böyle düşünüyorsun?", "Söylediğin gerçekte ne anlama geliyor?", "Söylediklerini nasıl kanıtlarsın?" sorularını sorabilir.

Muhakeme Yapmak

Öğretmen, öğrencilerin daha muhakeme yapma kabiliyetlerini geliştirmek için: "Bu konu hakkında biraz daha konuşabilir misin? Zamanın var, bekleyeceğiz" diyerek ona düşünme ortamı yaratır (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 31). Öğrencilerin tartışmada sunulan bilgilerle görüşleri karşılaştırarak değerlendirme yapmaları için "Bu konuyla ilgili sunulan bilgiler ve iddialar doğrultusunda nasıl bir sonuca varabiliriz?", "Bilgilerle iddialar tutarlı mı?" vb. sorular sorulmalıdır.

Gerekçeler Sunmak

Tartışma sırasında sadece yorum yapmak yeterli değildir, eğer bir yorum yapılacaksa veya hangi sonuca varıldığı ifade edilecekse bu sonuca/yargıya nasıl ulaşıldığını açıklamak için gerekçeler mutlaka belirtilmelidir. Eğer bir öğrenci sınıfta başka bir arkadaşının görüşlerini desteklemek istiyorsa aynı şekilde bir kaynağa, gerekçeye dayanmalıdır. Öğretmen, kanıt ve gerekçe kullanımını sağlamak için bir öğrencinin görüşüyle ilgili diğer öğrencilerin yorum yapmalarını isteyerek konuyu daha geniş bir grupla tartıştırabilir (Michaels, O'Connor, Hall ve Resnick, 2010, s. 31). Bu nedenle bir görüş öne sürüldüğünde "Böyle düşünmenin sebebi nedir?", "Bu iddianı nasıl gerekçelendirirsin?", "Bu sonuca nasıl vardın?" vb. sorular sorulmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenciler metin üzerine konuşarak kendi görüşleriyle metni yeniden üretmektedirler. AT, öğrencilerin metin aracılığıyla düşünme becerilerini geliştiren iletişime dayalı bir model olduğu için öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte, öğrencileri aynı zamanda sosyal yönden de daha dışadönük ve girişken hâle getirmektedir.

AT ile ilgili çalışmaların geliştirilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla öğretilmesi modelin okullarda daha fazla uygulanmasını sağlayacaktır. Yurt dışında yapılan çalışmalar öğretmenlerin modelin bütün özelliklerini uygulamada aynı başarıyı gösteremediklerini ortaya koymuştur. Başarılı bir tartışma uygulaması için öğrencilerin modelin özelliklerini kavraması, öğretmenin tecrübeli olması beklenmektedir. Hâlihazırda öğretmenlerin öğrencilerle nasıl iletişim kurdukları ön plana alınırken öğrenci-öğrenci iletişimi göz ardı edilebilmektedir. Öğretmenlere öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirme konusunda eğitim verilmesi, sınıf içerisinde bütün öğrencilerin katıldığı eğitim uygulamalarını yürütmelerinde kolaylık sağlayacaktır.

Sınıf içerisinde bir tartışma uygulaması yapmak; sadece metne hâkim olmak ve metinle ilgili soru hazırlamanın ötesinde grupta yer alan öğrencilerin tanınması, baskın olan ve çekingen öğrencilerin belirlenmesi, bütün öğrenciler arasında bir denge kurulması, dersle ilgili olmayan öğrencilerin de ilgilerini çekecek bir tartışma ortamı yaratılması gibi birçok ayrıntıya dikkat etmeyi gerektirir. Çekingen öğrenciler söz hakkı aldığında grup içerisindeki diğer öğrencilerin olumlu yorum yapmaları bu tür öğrencileri motive etmektedir. Bu nedenle grup içerisinde öğrencilerin birbirlerinin görüşleriyle ilgili yorumlar yapmaları bu öğrencilerin tartışmaya katılmalarını olumlu etkilemektedir. Tartışmaya katılmayan çekingen öğrencilerin tartışmaya nasıl dâhil edileceğiyle ilgili başka araştırmalar yapılabilir.

Sınıfların kalabalık olması tartışma uygulamalarını güçleştirmektedir. Bu sorunun çözülmesi için önce küçük grup tartışması yaptırıp daha sonra bütün sınıfla tartışma yaptırılması denenebilir. Bu kapsamda, akvaryum tekniği (fishbowl) gibi tekniklerden de yararlanmak mümkündür. Göz teması kurmak tartışmada önemli olduğu için bütün öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri bir düzende oturmaları mevcut sınıf düzeyinde mümkün olmamaktadır. Bu sınırlılıkların aşılması için öğrencilerin

bir daire oluşturacak düzende oturmaları, bu şekilde bir düzen oluşturma imkânı olmadığında konuşan kişiye dönük olarak onu ilgiyle dinlemeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Tartışma sırasında özellikle ilk haftalarda öğrencilerin yalnızca öğretmene dönük olarak ve öğretmene hitaben konuştukları görülmektedir. Öğretmenin olduğu bir ortamda öğrencilerin birbirlerine hitap ederek, vücut diliyle de birbirlerine dönük olarak bir konuşma alışkanlığı kazanmaları zaman almaktadır. Kalabalık sınıflarda modelin uygulanma sürecinde yaşanan zorlukları ortaya koyan çalışmalar yapılarak, modelin Türkiye şartlarında kullanılabilirliğini artıracak çözümler ortaya koyan çalışmalara ağırlık verilebilir.

Ders kitaplarında metin üzerine tartışmayla ilgili etkinlikler yer almamaktadır. Metinle ilgili bazı sorular öğrencilerin tartışmalarına uygun olarak düzenlenmiştir fakat sınıfta metin üzerine bir tartışma uygulaması yapılıp yapılmaması öğretmenin tercihine bırakılmıştır. Metin üzerine tartışmayla ilgili olarak kuralları ve çerçevesi belirli tartışma modellerine ders kitaplarında yer verilerek öğrencilere bu yaklaşımla öğrenme imkânı sunulabilir.

Sınıf içerisindeki farklı derslerde yapılan tartışmaların deşifre edilerek öğrencilerin kanıtlara dayanmaları, bilgi sunmaları, argümanlar oluşturmaları, verilen bilgileri muhakeme ederek sonuçlara ulaşmaları vb. konulardaki yeterliliklerini inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Okullarda yapılan tartışmalar incelenerek akademik düzeyde tartışmaların yapılma durumu 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

1. yazar %60, 2. yazar %40

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

Bellamy, L. (2016). *Classroom environment: Content analysis examining characteristics of classroom environments that affect student's academic achievement* (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, Educational Leadership, Johnson City, USA.

Boston University, School of Education Research. (2004). Project challenge: Identifying and developing talent in mathematics within low-income urban schools. Chapin, S., & O'Connor, M. C. tarafından yazılmıştır. (Rapor numarası: 1, 1-6).

Carpenter, L. A. (2014). *Engaging students in authentic discussion in the secondary English classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of Rhode Island and Rhode Island College, Kingston, USA.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse*: *The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30, pp. 792-801.

Guardado, D. (2017). *Multicultural literature discussions: A study of comprehension* (Unpublished master's thesis). Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California, California, USA.

Howell, P. B., Thomas, S. & Ardasheva Y. (2011). Talk in the classroom: Meeting the developmental, academic and cultural needs of middle school students. *Middle Grades Research Journal, 6(*1), pp. 47-63.

Learning and Research Development Center, University of Pittsburgh. (2006). Accountable Talk in reading comprehension instruction CSE Technical Report 670. Wolf M. K., Crosson. A.C., & Resnick L. B. tarafından yazılmıştır. (Rapor numarası 670).

Martello, N. E. (2015). *The democratization of talk: A qualitative study of middle school English language arts teachers' and students' narrations on the equal access of Accountable Talk* (Unpublished doctoral dissertation). The University at Buffalo State University of New York, New York, USA.

Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable Talk in the classroom and in civic life. *Studies in philosophy and education, 27(*4), pp. 283-297.

Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W., & Resnick, L. B. (2010). *Accountable Talk sourcebook: For classroom conversation that works*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Institute for Learning.

Michaels, S., Sohmer, R., & O'Connor, M. (2008) Discourse in the classroom. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (Ed.), *An international handbook of the science of language and society* (pp.2351-2366). Berlin-New York: De Gruyter Mouton.

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. S. Asterhan, & S. N. Clarke (Ed.), *Socializing intelligence through talk and dialogue* (pp. 347-362). Washington: American Educational Research Association.

Monaghan, J. R. (2015). *Scaffolds in a middle school science classroom: Problem-based learning and field trip experience* (Unpublished doctoral dissertation). The State University of New Jersey, The Graduate School of Education, Rutgers.

Ouellette, K. M. (2006). *Pedagogical perceptions of teachers: The use of Accountable Talk in Mathematics classrooms with students of color* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hartford, Nursing and Health Professions, West Hartford, USA.

Özçetin, K. (2019). *Akademik Tartışma Modelinin Türkçe derslerinde kullanılabilirliği üzerine bir durum araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Richardson, A. E. (2010). Exploring text through student discussions: Accountable Talk in the middle school classroom. *English Journal, 100(*1), pp. 83-88.

Tegos, S., Demetriadis, S., & Karakostas, A. (2015). Promoting academically productive talk with conversational agent interventions in collaborative learning settings. *Computers & Education,* 87, pp. 309-325.

Extended Abstract

Introduction

This article aims to provide information about the Accountable Talk (AT) model which was created by Resnick, Michaels, and O'Connor in 1997. Resnick created the Teaching and Learning Profiles as a result of her research and created the Principles of Learning based on those.

Dimensions of Accountable Talk

For classroom talk to promote learning, it must be accountable to the learning community, accurate knowledge, and rigorous thinking (Michaels, O'Connor, Hall and Resnick, 2010, s. 1).

In being accountable to the learning community, students follow rules of discussion, build their ideas upon their partners' ideas, listen to and learn from one another. Accurate knowledge means that students should support the validity of their contributions by explicitly basing their claims on the pool of knowledge accessible to the group (e.g. their textbooks). Rigorous thinking entails that students focus on logically connecting their claims in a reasonable and rigorous manner, assessing the logic of their arguments, and drawing valuable conclusions (Tegos, Demetriadis and Karakostas, 2015, s. 310).

Accountability to the Learning Community (ALC)

This is talk that attends seriously to the ideas of others and builds on them. Participants listen carefully to one another, build on one another's ideas, and ask each other questions aimed at clarifying or expanding a proposition. When the talk is accountable to the community, participants listen to others and build their contributions in response to those of others. They may extend or elaborate on

someone else's argument, or ask someone for the elaboration of an expressed idea (Michaels, O'Connor and Resnick, 2008).

Accountability to Accurate Knowledge (AAK)

The information presented during the discussion phase needs to be accurate, qualified, and functional to clarify the subject. The way information is used is just as important as the veracity of the information being presented. The speaker should present directly relevant and verified information, rather than saying anything that comes to his mind while expressing his views or making a claim. Consistently citing sources throughout the discussion increases the accuracy of the information. In this process, the nature of the cited source should be reviewed.

Accountability to Rigorous Thinking (ART)

This dimension encompasses reaching logical conclusions by synthesizing the information and views presented during the discussion, incorporating every new piece of information learned in the process. This dimension aims to develop students' reasoning power. The effective use of the three dimensions of AT cultivates a healthy discussion environment and, as a result, qualified learning occurs.

ART emphasizes logical connections and the drawing of reasonable conclusions (Michaels, O'Connor and Resnick, 2008, s. 286). When classroom talk is held to rigorous thinking standards, students and teachers consistently push for clear statements of claims (positions, explanations, or predictions) and sound reasoning in backing up those claims with evidence. Teachers and students examine evidence critically, knowing that just having accurate facts is not, in and of itself, enough (Michaels, O'Connor, Hall and Resnick, 2010). Evidence must be of good quality and value. Evidence must be reliable and relevant to the claims being addressed.

Talk Moves

Michaels and O'Connor built sets of foundational goals which are obvious but important requirements that underlie any academically productive discussion. In the Four Goals for Productive Discussions which are Helping Individual Students Share Their Own Thoughts, Helping Students Orient to and Listen Carefully to One Another, Helping Students Deepen Their Reasoning, and Helping Students Engage with Others' Reasoning, the authors suggest that conceptualizing talk moves as tools provide teachers with a useful construct for facilitating academically productive talk (Michaels and O'Connor, C., 2015). "By scaffolding students' responses and contributions, teachers can quickly make a difference in the level of rigor and productivity in classroom talk. There are a number of 'moves' teachers can use to promote accountability to community, knowledge, and rigorous thinking" (Michaels, O'Connor, Hall and Resnick, 2010). Some examples of teacher moves are, "Did everyone hear that?", "Who wants to add on…?", "Where can we find that?", "How does this connect?", "Why do you think that?" etc.

Results and Discussion

AT develops students' thinking skills by discussing assigned texts. Since it is a communication-based model, it also improves students' communication skills. It also encourages students to be more extroverted and sociable. Furthering the studies on AT and teaching it to teachers through in-service training will enable the model to be applied more in schools. Unfortunately, crowded classrooms make discussion practices difficult. In order to solve this problem, it may be worth breaking the class into small discussion groups prior to engaging the whole class in one discussion. Discussion models with specific rules and the framework regarding the discussion of texts should also be included in textbooks.

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

Geliş/Received: 20.10.2021 Kabul/Accepted: 03.01.2022
Derleme / Review

Sosyoekonomik Risk Faktörlerinin Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Rolü: Paylaşımlı Kitap Okuma, Çocuğa Yöneltilen Dil, Sözcük Dağarcığı Farkı

Figen TURAN[*]
Raziye YÜKSEL DOĞAN[**]

Öz

Dil gelişimi, doğumdan itibaren hızlı bir şekilde gelişmeye başlayarak, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ebeveynin çocuğuna yönelttiği dil, çocukların dil gelişimini şekillendiren en önemli çevresel faktörlerden biridir. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak çocuklarına yönelttiği dilin niceliği ve niteliği arasında farklılıklar olduğu görülmekte olup bu farklılıkların, 21. yüzyılın en önemli risk faktörlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Bu derlemede, erken dönemde işitilen sözcük sayısı başta olmak üzere ebeveynin çocuğa yönelttiği dil ve paylaşımlı kitap okuma gibi ebeveyn-çocuk etkileşiminde sosyoekonomik durumdan kaynaklanan farklılıkların ele alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada, erken dönemde gelir düzeyi düşüklüğü sonucu oluşabilecek risk faktörleri üzerinde durulmuş ve risk altındaki çocukların gelişimsel potansiyelini en uygun seviyeye ulaştırmak amacıyla ebeveynleri güçlendirmeye yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde erken çocukluk dönemi organizasyonları ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: dil gelişimi, sosyoekonomik durum, çocuğa yöneltilen dil, 30 milyon sözcük farkı, paylaşımlı kitap okuma

The Role of Socioeconomic Risk Factors in Parent-Child Interaction: Shared Book Reading, Child-Directed Speech, Million Word Gap

Abstract

Language development is a lifelong process that begins at birth. Child-directed speech is among the most critical environmental factors that shape children's language development. Depending on parental socioeconomic status, there are differences in the quality and quantity of child-directed speech, which can be counted among the important risk factors in the 21st century. The present review aimed to address socioeconomic differences in parent-child interactions, such as child-directed speech and shared book reading, especially the number of words heard in the early period. In this context, the study focused on likely risk factors due to income inequality in early childhood and discussed early childhood organizations at national and international levels to empower parents to optimize the development of their at-risk children.

Keywords: language development, socioeconomic status, child-directed speech, 30-million-word gap, shared book reading

Giriş

Dil gelişimi, doğumdan itibaren hızlı bir şekilde başlayarak, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çocuklar, çevresinde konuşulanları anlayabilecek biyolojik bir yapı ile dünyaya gelmektedir. Başlangıçta, sesleri, sözcükleri işitmeye ve anlamlandırmaya yönelik olan bu süreç; ilerleyen yıllarda iletişim kurma amaçlı dilin aktif bir biçimde kullanılmasını sağlamaya doğru evrilir (Cirhinlioğlu, 2015).

[*] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, ffigenturan@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-9785-105X

[**] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, raziye.yuksel@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9620-9081

Bu noktada, bir çocuğun dili hangi aşamalardan geçerek edindiğine yönelik çok sayıda araştırmanın farklı bulguları ile karşılaşılsa da dilin hangi etkenler doğrultusunda ne şekilde kazanıldığı sorusu dil gelişimi alanına yönelik kuramlar perspektifinde ele alınabilmektedir (Turan ve Topcu, 2016).

Dil gelişimi sürecini açıklamaya yönelik kuramlar incelendiğinde; 1970'li yılların ortalarından önce çocuklardaki dil gelişimi ile ilgili yaklaşımlarda temel olarak kalıtsalcılık ve çevreselcilik (nature vs nurture) kutuplaşması dikkati çekmektedir (McLean 1990'dan aktaran Karacan, 2000). Bu çerçevede, dil gelişimine yönelik kuramsal yaklaşımlar genel olarak gözden geçirilmiştir. Davranışçı kuramın öncülerinden olan Skinner ve onu destekleyenler, dilin çevreden gelen uyaranlar ve deneyimler yoluyla kazanıldığı görüşünü savunarak (McLean 1990'dan aktaran Karacan, 2000); dili öğrenmede pekiştireçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Senemoğlu, 1989). Gelişimsel bilişsel yaklaşımın öncülerinden olan Jean Piaget'e (1954) göre biliş, dil gelişimi için gerekli görülen önemli bir faktördür ve bilişsel gelişimde meydana gelen değişimler dilin gelişimine katkı sağlamaktadır (Maviş, 2005). Dilbilim modelinin savunucusu olan Chomsky ve onu destekleyenler, dilin öğrenildiği çevrenin özelliklerinden bağımsız bir biçimde biyolojik ve nörolojik gelişime bağlı olarak doğuştan getirilen bir özellik olduğunu belirterek evrensel bir dil gelişimi sürecini vurgulamaktadır (Maviş, 2005; Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Etkileşim temelli yaklaşımlar ve sosyal etkileşime odaklanan gözleme dayalı çalışmaların artmasıyla birlikte günümüzde dil edinimi; doğumdan hemen sonra çocukla bakım vereni (en yakını) arasındaki iletişimden temel alan ve yetişkinliğe kadar karmaşık bir biçimde devam eden çok boyutlu ve sürekli bir süreç olarak değerlendirilebilmektedir (Zollinger 1994'den aktaran Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu noktada, bütün dünyadaki çocukların, dil aşamalarını yaklaşık olarak benzer bir sırada geçirdiğinin altını çizmek önemli görülmektedir (Santrock, 2014).

Gelişimsel olarak çocuklar; bir yaşında konuşmaya, iki yaşında basit cümleler oluşturmaya, üç yaşında basit hikayeler anlatmaya, dört yaşında karmaşık yollarla düşüncelerini ifade etmeye, okul yılları boyunca daha yetenekli iletişimciler haline gelmeye başlamaktadırlar (Finnegan, Telfer, Warren, Lawton ve Nutbrown, 2015). Dil edinimi temel olarak her çocukta benzer sırayı takip ediyor olsa da bu gelişimin hızı, bireysel özelliklere ve çocuğun sosyal çevresi ile olan etkileşimine bağlı olarak farklılık göstermektedir (Anlar, Serdaroğlu ve Yakut, 2008). Bazı bebekler, henüz ilk sözcüklerini bir yaşına girmeden önce üretirken, bazıları çok geç konuşmaya başlamaktadır. Bazı bebekler, geç konuşmaya başlasa da kısa zaman içerisinde yaşına uygun bir sözcük dağarcığına sahip olurken bazıları için bu süre çok daha yavaş ilerlemektedir (Fenson vd. 2006'dan aktaran Fernald, Marchman ve Weisleder, 2013). Bu noktada ebeveynin çocuğu ile olan iletişimi; erken dönemde dil ve beyin gelişimi açısından oldukça önemli bir konumdadır. Bu durum, dil edinimi süreci açısından "kritik dönem" olarak nitelendirilmektedir (Anlar vd., 2008). Kritik dönemde, çocukların ebeveynleriyle olan etkileşime yönelik erken yaşam deneyimleri; beyin gelişimini ve bilişsel kapasitenin altında yatan temel işlevleri şekillendirmektedir (Romeo vd., 2018). Beyin gelişimi açısından ebeveyn konuşması; bazı sinirsel bağların dayanıklılığını ve kalıcılığını belirlerken; diğerlerini budayarak ortadan kaldırmada önemli bir katalizör görevini üstlenmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin sahip olduğu genetik potansiyele ulaşabilmelerinde çocukken ebeveynler tarafından sunulan dil ortamının niteliği önemli bir konumdadır ve erken dönemde dil gelişiminde farklılıklar görülebilmektedir (Suskind, 2018).

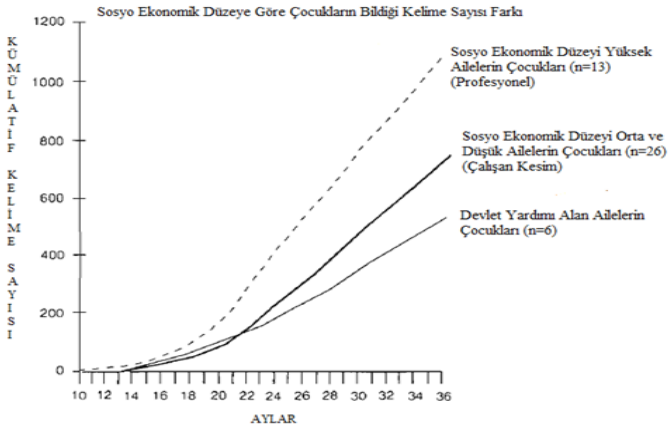
Erken dil edinimindeki farklılığı açıklamada önemli bir faktör; çocukların işittiği dilsel girdinin miktarı ve kalitesidir (Hart ve Risley, 1995; Hoff, 2003b; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer ve Lyons, 1991). Ebeveynin çocuğu ile konuştuğu sözcük sayısı ve konuşma şekli (cümle karmaşıklığı, sözcük çeşitliği) ilerleyen yıllarda çocukların, dil ve okuryazarlık (Hirsh-Pasek vd., 2015; Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011; Rowe, 2008), uzamsal akıl yürütme (Sarsour vd., 2011), matematik (Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher ve Gunderson, 2010) ve sosyal beceriler (Connell ve Prinz, 2002) dahil olmak üzere sözel ve sözel olmayan becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Erken dönem dil edinimine yönelik yapılan çalışmalarda; çocukların dile maruz kalmalarının, ebeveynlerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği bulgusu oldukça dikkat çekicidir (Fernald vd., 2013; Hart ve Risley, 1995; Hoff, 2006; Hoff, Laursen ve Tardif, 2002). Bu bağlamda bu derlemede, erken dönemde işitilen sözcük sayısı başta olmak üzere ebeveynin çocuğa yönelttiği dil ve

paylaşımlı kitap okuma gibi ebeveyn-çocuk etkileşiminde sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan farklılıkların gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda makalede, sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan risk durumuna bağlı farklılıkların çocukların gelişimi üzerindeki etkilerine genel olarak değinilecek ve çocukların gelişimsel potansiyelini optimum seviyeye ulaştırmak amacıyla ebeveynleri güçlendirmeye yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde erken çocukluk dönemi organizasyonları gözden geçirilecektir.

Sosyoekonomik Farklılıklar ve İşitilen Sözcük Sayısı "30 Milyon Sözcük Farkı"

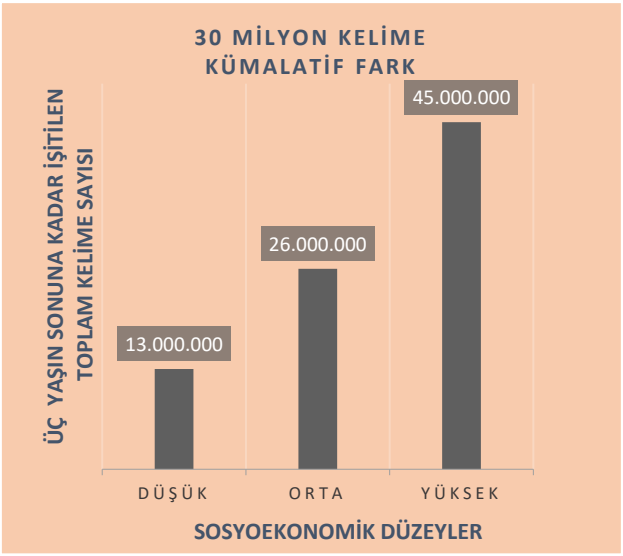
Sosyoekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerin çocuklarının sözcük dağarcığı arasındaki fark, 21. yüzyılın en büyük risk faktörlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların işittiği sözcük sayısının sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı fikri; Hart ve Risley'in (1995, 1999, 2003) çeşitli sosyoekonomik geçmişe sahip 42 ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocuklarını gözlemlediği araştırmalarının bulguları sonucunda ortaya çıkmıştır. Betty Hart ve Todd Risley, 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde "yoksulluk döngüsünü" kırmak üzere Kansas Üniversitesi'ndeki meslektaşlarıyla birlikte sosyoekonomik açıdan dezavantajı olan çocukların akademik becerilerini geliştirmeye yönelik dil temelli bir müdahale programı oluşturmuştur. Tüm çocukların istekli bir biçimde katılım gösterdiği belirtilen müdahale programının kısa vadede; çocukların yeni sözcük dağarcığı ve kümülatif sözcük dağarcığında hızlı bir artış yaşamasına katkı sağladığı ancak uzun vadede söz konusu etkinin kalıcı olmadığı rapor edilmiştir. İlgili müdahalenin uzun vadedeki başarısızlığı; genetik veya değiştirilmesi güç etmenlere atfedilmek yerine, problemin çözümüne yönelik çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Bu çerçevede mevcut çalışmanın odağı, erken dönemde dile maruz kalınan "ev ortamı" olarak değiştirilmiştir. Bu doğrultuda, "yüksek" sosyoekonomik düzeye sahip 13 aile, "orta" sosyoekonomik düzeye sahip 10 aile, "düşük" sosyoekonomik düzeye sahip 13 aile ve devlet desteği alarak geçinen 6 aile olmak üzere toplamda 42 aile ve bu ailelerin 7-9 ay arasındaki bebekleri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada, ev ortamında yapılan gözlemler sırasında "her şeyin kayıt altına alınması" planlanmış olup çalışma üç yıl sürmüştür. Üç yıl süre boyunca ayda bir kere bir saatlik gözlem yapmak üzere ev ziyareti gerçekleştiren araştırmacılar, ev ziyareti sırasında her şeyi ses kayıt cihazına kaydederek ebeveynlerin konuştukları sözcük sayısını ve çocuklarıyla olan etkileşim biçimlerini gözlemiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde;

- Ailelerin ilk sekiz ay boyunca çocukları ile yaptığı konuşma miktarı, çocukları üç yaşına geldiğinde yapacağı konuşma miktarını yordamaktadır.
- Çocukların üç yaşına geldiğinde kullandığı sözcükler, %86 ile %98 oranında ebeveynlerinin kullandığı sözcüklerle örtüşmektedir. Çocukların kullandığı sözcük sayısı, konuşma süresi ve konuşma kalıpları ebeveynlerinin konuşma biçimine benzerlik göstermektedir.
- Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen ebeveynlerin kullandığı onay verici veya yasaklayıcı ifadelerin sıklığı açısından farklılıklar bulunmaktadır. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin (*n*=13) saatte yaklaşık 32 olumlu, 5 yasaklayıcı ifade; orta-düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin (*n*=26) saatte yaklaşık 12 olumlu, 7 yasaklayıcı ifade; devlet yardımı alan ailelerin (*n*=6) saatte yaklaşık 5 olumlu, 11 yasaklayıcı ifade kullandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin, düşük gelirli ailelere göre çok daha fazla onay ifadeleri kullandığı belirtilmiştir.
- Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen ebeveynlerin konuştukları sözcük sayıları arasında da farklılıklar göze çarpmaktadır. Bir saat içerisinde devlet desteği alan ailelerin çocukları (*n*=6) yaklaşık 600 sözcük işitirken, düşük-orta sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin çocukları (*n*=26) yaklaşık 1200 sözcük, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları (*n*=13) ortalama 2000 sözcük işitmektedir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Çocukların İşittiği Sözcük Sayısı Farkı (Hart ve Risley, 2003)

- Çalışmaya katılan çocuklar dört yaşına geldiğinde, düşük sosyoekonomik düzey grubundaki çocukların, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki çocuklardan kümülatif olarak 30 milyon sözcük daha az işittiği belirlenmiştir (Bkz. Şekil 2).
-



Şekil 2. Sosyoekonomik Düzeye Göre Üç Yaşın Sonuna Kadar İşitilen Toplam Sözcük Sayısı (Hart ve Risley, 2003).

- Çalışmanın boylamsal sonuçlarının belirlenmesi amacıyla çocuklar üçüncü sınıfa geçtiğinde 42 aileden 29'u ile yeniden değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan değerlendirme neticesinde düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukların, dil gelişimi, okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı gibi alanlarda düşük performans sergilediği belirlenmiştir (Hart ve Risley, 2003).

Hart ve Risley'in (1995, 1999, 2003) çalışmalarında, erken dönemde ebeveynlerin kullandığı sözcük sayısı ve konuşma biçimi gibi unsurların sosyoekonomik düzeye bağlı olarak önemli ölçüde farklılık gösterebileceği belirtilse de alanyazında bu çalışmaya yönelik çeşitli eleştirilerin de var olduğu görülmektedir. Eleştirmenler sıklıkla, metodolojik açıdan, 42 ailenin ayda sadece bir saat gözlendiği ve boylamsal süreçte sadece 29 çocuğun ilkokula giderken takip edildiği bir araştırmadan bu kadar güçlü sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağı konusunu irdelemektedir (Sperry, Sperry ve Miller, 2019; Suskind, 2018). Araştırma grubunda yer alan, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin etnik kökenin farklı olması durumuna dikkat çeken eleştirmenler, düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin ev ziyaretleri sırasında araştırmacıların varlığı, video kayıtları gibi faktörlere bağlı olarak sessiz kalabileceğini; eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin ise, ortamda bir gözlemci varken çocuğu ile daha

fazla ilgilenerek, etkileşime girebilme ihtimalinin daha yüksek olabileceğini iddia etmektedir. Kültürel açıdan farklı sosyal düzeylerdeki ailelerin; ebeveynlik uygulamaları ve dilin kullanımı üzerinde farklılıkların önemine dikkat çeken Miller ve Sperry (2012), yapılan çalışmalarda dilin öğrenildiği ve kullanıldığı kültürel bağlamların göz ardı edilmemesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu kapsamda, sosyoekonomik açıdan düşük düzeye sahip beş farklı bölgede yaşayan ailelerin doğal ortamlarındaki kayıtlarını inceledikleri çalışmada, çocukların işittiği sözcük sayısı farklılıklarının bölgeden bölgeye göre farklılık gösterebileceğini tespit etmiştir (Sperry vd., 2019). Yapılan çalışmalar neticesinde, erken dönemde işitilen sözcük sayısı farklılıkların yalnızca sosyoekonomik düzey farklılıklarına bağlı olarak açıklanması durumunun sınırlılık oluşturabileceğini belirtmiştir (Sperry vd., 2019).

Hart ve Risley'in (1995, 1999, 2003) araştırma bulgularına yönelik yapılan eleştiriler, sosyoekonomik düzey farklılıklarına bağlı olarak erken dönemde çocukların işittiği sözcük sayısını konu alan yakın tarihli araştırma bulgularının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada, yaşıyla uyumlu gelişim gösteren bebeklerin ve küçük çocukların doğal dil ortamını değerlendirilmesi amacıyla 329 aileyle gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, 2 aydan 48 aya kadar çocuğun çevresindeki yetişkinlerin sözcük sayısı, bakım veren-çocuk etkileşimi, çocukların ses ve sözcük üretim sıklığı LENA ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Çalışmada, çocukların ses ve sözcük üretim sıklığının yaşla birlikte artarken, yetişkin sözcük sayılarının erken bebeklik sonrasında yaşa bağlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki akranlarıyla karşılaştırıldığında daha az sayıda sözcük ürettiği, yetişkin-çocuk etkileşiminin daha sınırlı olduğu ve yetişkinlerden daha az sayıda sözcük işittikleri görülmektedir. Tüm bu bulgulara ek çalışmada, çocuklar dört yaşına geldiğinde sosyoekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan gruplar arasında işitilen sözcük sayısına bağlı olarak farklılıkların olduğu yalnızca *dört milyon olduğu* belirlenmiştir (Gilkerson vd., 2017). Farkas ve Beron (2004) ise sosyoekonomik düzeye bağlı olarak ortaya çıkan sözcük farkının yaşla birlikte arttığını, ilerleyen yıllarda özellikle okula hazırbulunuşluk düzeyi ve sözel dil becerilerinin gelişiminde sözcük farkına dayalı farklılıkların gözlenebildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Durham, Farkas, Hammer, Tomblin ve Catts (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, ailenin sosyoekonomik durumu ve erken çocukluk dönemi sözlü iletişim becerilerinin, ilkokul yıllarındaki akademik performans düzeyini önemli ölçüde açıkladığı belirlenmiştir. Çalışmada, ilköğretimdeki akademik başarının ilerleyen yıllardaki eğitim başarısını güçlü bir şekilde belirlediğini gösteren araştırma bulgularından hareketle, sosyoekonomik durumun kuşaklar arası iletiminin dilin iletimiyle ilişkili olduğu ve bu iletimin yaşamın ilk yıllarında ortaya çıktığı belirtilmiştir. Yaşamın ilk yıllarında işitilen sözcük sayısı, çocukların sözcük dağarcığının gelişmesi açısından kritik bir öneme sahip olsa da bu durum dil gelişiminin sadece bir parçasını temsil etmektedir. Bu noktada, çocuğa sunulan dil ve ebeveynin konuşma biçiminin niteliği de sözcük dağarcığını geliştirmede oldukça önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir (Wasik ve Hindman, 2015).

Sosyoekonomik Farklılıklar ve Çocuğa Yöneltilen Dil

Ebeveynler, çocuklarının dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde oldukça kritik bir konumda yer almaktadır. Dil öğreniminin ilk aşamalarından itibaren çocukların dil yetileri; kendilerine yöneltilen dilin özellikleri, ebeveyn davranışları ve uygun çevresel faktörlerin etkisiyle birlikte şekillenmektedir (Demir ve Küntay, 2013). Yetişkinlerin çocuklarıyla olan konuşmalarındaki etkileşimler, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyici yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır. Yetişkinin bu etkileşim sırasında, çocuğun dil ve gelişimsel özelliklerine göre dil girdilerini düzenlemesi "çocuğa yöneltilen dil (child-directed speech)" olarak adlandırılmaktadır. Çocuğa yöneltilen dilin içerdiği özellikler temel olarak *"çocuğun gelişimsel düzeyine uygun dil bilgisel yapıların kullanımı, tekrarlar içeren yavaş konuşma hızı, ifadelerin genişletilmesi, kısa cümlelerin kullanımı, çocuğun ilgilendiği nesneler ve olaylar hakkında konuşma, çocuğun konuşmasındaki vurgu, ritim gibi özelliklerin taklidi, çocuğun cümlelerini tekrarlama ve çocuğa sorular yöneltme"* şeklindedir (Turan, 2012). Bu kapsamda, ebeveynin, erken yaşlardan itibaren çocuğuyla konuşma sıklığı, çocuğunun hareketlerine ve dil öncesi çıkardığı seslere duyarlı olarak söylediği sözcükler veya

cümlelerle ilişkili olarak ona cevaplar vermesi, yorumlar yapması, cevabı evet/hayır olan sorular yerine açık uçlu sorular yöneltmesi, anlamlı ve dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurması, çocuğun sözcük dağarcığının gelişim hızı başta olmak dil ve iletişim becerilerinin gelişimini etkilemektedir(Cengiz, 2013; Muslugüme, 2016).

Erken dönemde ebeveynlerinden zengin içerikte dil işiten bebekler, hızlı gelişen dili işlemleme becerileri sayesinde yeni sözcükleri de daha hızlı öğrenebilmektedir (Weisleder ve Fernald, 2013). Huttenlocher ve arkadaşlarının (1991), erken dönemde sözcük dağarcığının gelişiminde konuşmaya maruz kalmanın rolünü tespit etmek amacıyla benzer sosyoekonomik düzeye sahip anneler ve bebeklerini 14-26 ay arasında çeşitli zaman aralıklarında ev ortamında gözlemlediği çalışma bulguları, annelerin çocuklarıyla olan iletişiminde kullandıkları sözcük çeşitleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda, annesinden daha fazla sayıda ve çeşitlilikte sözcük işiten bebeklerin; 16 aylıkken 33, 20 aylıkken 131, 24 aylıkken 295 daha farklı sözcük üretebildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu üzerinden, ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimi sırasında kullandığı sözcüklerin çeşitliliğinin, çocukların sözcük dağarcığı üzerinde önemli bir role sahip olduğu düşünülebilir. Nitekim, Hurtado, Marchman ve Fernald (2008) tarafından ebeveynlerin konuşmasındaki değişimin çocukların dil gelişimi üzerine etkisinin incelendiği boylamsal araştırmadan elde edilen bulgular; ebeveynin konuşma çeşitliliğin, çocuğun ilerleyen aylardaki sözcük tanıma ve sözcük dağarcığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Alanyazında sosyoekonomik düzeye bağlı olarak ebeveynlerin çocuğa yönelttiği dilin miktarı arasında farklılıkların da olduğu göze çarpmaktadır (Hart ve Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff, 2003a, 2003b, 2006; Hoff ve Naigles, 2002). Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin, çocuklarıyla konuşurken daha çeşitli sözcükler kullandığı, çocuklarının sözcük dağarcığının genişlemesine katkı sağladığı (Hoff, 2003a, 2003b; Hoff ve Naigles, 2002), sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarıyla daha az konuşma ve farklı sözcük kullanma eğiliminde olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Hart ve Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). Bu doğrultuda, ekonomik açıdan dezavantajlı ortamda yetişen ve daha sınırlı konuşma girdisiyle karşılaşmanın uzun dönemde çocuklar arasında farklılıkları da beraberinde getirebileceği ifade edilebilir. Düşük veya yüksek sosyoekonomik ortamda yetişme durumuna bağlı olarak bebeklerin, sözcük ve dili işlemleme becerileri arasındaki farklılıklar; gelişimsel açıdan 18 ay itibariyle belirginleşmekte (Fernald vd., 2013) ve erken dönemde sözcük bilgisi ve sözcük dağarcığı farklılıkları, ilköğretim yıllarında da devam ederek özellikle çocukların okuma başarısı üzerinde uzun süreli olumsuz etkilere neden olmaktadır (Snow, Pan, Imbens-Bailey ve Herman, 1996). Bu noktada alanyazında, ebeveynlerin günlük rutinler (yemek yeme, oyun oynama, giyinme vb.) sırasında çocuklarına yönelttiği dile kıyasla, çocuklarına kitap okurken kullandığı dilin birçok açıdan daha çeşitli olduğu, hikayelerin çeşitli sözcükler ve nadir sözcükler içerdiği belirtilmektedir (De Temple ve Snow, 2003; Weizman ve Snow, 2001). Bu nedenle sosyoekonomik düzeye bağlı olarak erken dönemden itibaren ebeveynlerin kitap okuma uygulamaları arasında farklılıkların da ele alınması gerekmektedir.

Sosyoekonomik Farklılıklar ve Paylaşımlı Kitap Okuma

Ebeveynler, kitap okuma uygulamaları yoluyla çocuklarına dil açısından zengin bir ortam oluşturabilmektedir (Demir ve Küntay, 2013; Turan ve Akoğlu, 2014). Whitehurst ve Lonigan (1998), çocukların sözcük dağarcığı gelişimini destekleyici en etkili aktivitelerin başında paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinin geldiğini belirtmektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Paylaşımlı kitap okuma, kitap okuma sırasında yetişkinle çocuk arasında ortaya çıkan etkileşim sürecini içermekte olup çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Ezell ve Justice, 2005; Turan, 2020). Paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkin; çocuğun dikkatini kitapta yer alan resimlere, yazılara, sözcük anlamlarına yönlendirebilmektedir. Hikayedeki olaylar ve durumlar hakkında çocuğa sorular sorabilmekte, bilgi verebilmekte, var olan bilgiyi genişletebilmekte, bilgiyi günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilmektedir. Bu süreçte önemli olan, okunan metnin tüm yönlerine çocuğun dikkatini çekmek amacıyla bir veya daha fazla etkileşime dayalı tekniklerin sistematik olarak kullanılmasıdır. Paylaşımlı kitap okuma esnasında, yetişkinler tarafından kullanılan

etkileşime dayalı yöntemler yoluyla çocuklar "aktif katılımcılar" hâline gelmektedir (What Works Clearinghouse, 2015).

Paylaşımlı kitap okuma üzerine yapılan çalışmalar kitap okumanın; sözcük bilgisi (Farrant ve Zubrick, 2013), konuşma ve anlatım becerileri (Reese, 1995), ilerleyen yaştaki okuma becerileri (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995), yazı farkındalığı (Justice ve Pullen, 2003), dil bilgisi (Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992), sesbilgisel farkındalık (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011) gibi birçok erken dil becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Paylaşımlı kitap okuma uygulamasıyla çocukların erken dönemde sözcüklere olan maruziyeti artmaktadır (Turan ve Topcu, 2018). Logan, Justice, Yumus ve Chaparro-Moreno'ya göre (2019), her gün çocuklarıyla birlikte bir resimli çocuk kitabı okuyan ebeveynler, çocuklarını her yıl yaklaşık 78.000 sözcüğe maruz bırakmaktadırlar. Yaşamın ilk beş yılı boyunca okuryazarlık açısından zengin bir ortamdan gelen çocukların, ev ortamında hikaye kitabı hiç okunmayan çocuklardan kümülatif olarak 1.4 milyondan daha fazla sözcük duydukları iddia edilmektedir (Logan vd., 2019).

İşitilen sözcük sayısının erken dönem dil becerileri açısından oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde alanyazında sosyoekonomik düzeye bağlı olarak ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri paylaşımlı kitap okuma uygulamalarında niceliksel (kitap okuma sıklığı) ve niteliksel (kitap okuma sırasında ebeveynin iletişim davranışları ve kitap okuma stratejileri gibi) açıdan birtakım farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Alice A. Kuo, Todd M. Franke, Michael Regalado ve Neal Halfon, 2004; Rodríguez, Hines ve Montiel, 2009; Shahaeian vd., 2018). Berkule, Dreyer, Huberman, Fierman ve Mendelsohn (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, yenidoğan bebeği olan sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan risk altındaki annelerin çoğu, bebekleriyle paylaşımlı kitap okuma uygulaması yapma planlarının olmadığını ve evlerinde çocuk kitabı bulunmadığını bildirmiştir. Kuo, Franke, Regalado ve Halfon (2004), düşük sosyoekonomik düzeye sahip annelerin %28'inin çocuklarıyla haftada üç günden daha az paylaşımlı kitap okuma uygulaması yaptığını belirtmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada da, eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarına daha az kitap okuduğu belirlenmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Rodríguez ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, kitap okuma sırasında, orta sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin olumlu geri bildirim kullanma, sorular sorma gibi etkileşime dayalı okuma stratejilerini düşük sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerden daha sık kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Paylaşımlı kitap okuma uygulamaları sırasında etkileşime dayalı yöntemlerin sınırlı düzeyde kullanılması durumu; çocukları pasif dinleyici konumuna getirebilmektedir. Sénéchal, Thomas ve Monker (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, kitap okuma uygulamaları sırasında pasif dinleyici olan çocukların, aktif katılan çocuklardan daha az sayıda sözcük öğrendiği belirtilmektedir. Bu bulgu üzerinden kitap okuma uygulamalarına aktif birer katılımcı olarak etkileşim kurmanın erken dil becerilerininin gelişimi sürecinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir.

Erken dönemde dil ve okuryazarlık açısından zengin ortamlarda bulunan çocukların, ilerleyen yıllarda akademik açıdan daha başarılı olabileceği düşünülmektedir. Shahaeian ve arkadaşları (2018) tarafından paylaşımlı kitap okumanın boylamsal etkilerinin incelendiği çalışmada, paylaşımlı kitap okuma ile ortaya çıkan erken okuryazarlık ve akademik becerilerin ilerleyen yaşlarda çocukların akademik başarılarıyla ilişkili olduğu bulgulanmış olup, erken dönemde yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarıyla daha sık paylaşımlı kitap okuma uygulamaları gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu üzerinden, sosyoekonomik açıdan dezavantajı olan çocukların ilerleyen yıllarda, okula hazırbulunuşluk açısından da risk altında olduğu belirtilebilir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajı olan çocukların gelişimsel açıdan en üst potansiyele ulabilmesi için erken dönemde dil ve okuyazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, erken dönemde gelir eşitsizliği sonucu oluşabilecek risk faktörleriyle mücadele etmek ve risk altındaki çocukların gelişimini optimum seviyeye ulaştırmak amacıyla ebeveynleri güçlendirmeyi amaçlayan ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal girişim örneklerinden bazıları ele alınacaktır.

Okuyan Bir Gelecek Projesi

Okuyan Bir Gelecek Projesi, gelişimin erken dönemlerinden itibaren çocuklara kitap okumanın önemi konusunda toplumda farkındalık yaratmak amacıyla Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)

tarafından geliştirilmiştir. Çocukların kitaplarla buluşabilmesini sağlamak amacıyla hayata geçirilen projede, AÇEV'in erken çocukluk uzmanlarının seçtiği nitelikli çocuk kitaplarına ünlü sanatçılar, uzmanlar ve yazarlar ses vermektedirler. Okunan her kitaplarla çocukların yeni kelimeler öğrenebileceği belirtilmektedir. Ayrıca platform üzerinden yapılan bağışlar yoluyla, kitaplara erişimi olmayan çocukların Okuyan Bir Gelecek setleriyle buluşturulmaktadır. Bu setlerin içerisinde, resimli çocuk kitapları, oyun etkinlik önerileri, resim defteri, kuru boya, oyun hamuru, geometrik şekil oyunu, bilim çocuk dergisi yer almaktadır. AÇEV gönüllü eğitimcileri gönderilen eğitsel materyallerin kullanımı hakkında ebeveynlere rehber olmak amacıyla telefon görüşmeleri gerçekleştirmektedir (AÇEV, t.y.).

Bir Milyon Kitap Projesi

Bir Milyon Kitap Projesi, doğumdan itibaren kitap okumanın önenimi anlatmak ve evinde kitap olmayan çocuklara ilk kitaplarını hediye etmek amacıyla ülkemizde başlatılan sosyal girişim projesidir. Proje İlk Kitabım seti ve Büyüyorum setinden oluşmaktadır. Kitap setlerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajı olan 1 milyon çocuğa ulaştırılması hedeflenmektedir. Doğumdan itibaren ebeveynlerin çocuklarıyla diyaloğa dayalı bir iletişim kurmalarına zemin hazırlamak amacıyla ailelerin evlerine gönderilen ilk kitapların, ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla kaliteli zaman geçirmesine, iletişim kurmasına, alıcı ve ifade edici dili destekleyici yaklaşımlarda bulunmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (1 Milyon Kitap, 2019).

Raising Readers

Raising Readers, doğum deneyiminin rutin bir parçası olarak beş yaşına kadar Amerika'daki Maine eyaletinde yaşayan tüm çocukları kitaplarla buluşturma hedefiyle Libra Foundation (Libra Vakfı) fonu ile oluşturulan kitap kampanyasıdır. Ebeveynlerin herhangi bir başvuru formu doldurmasına gerek kalmadan belirli aralıklarla (2, 4, 6, 9, 12, 15, 18, 24, 36, 48 ay) birinci basamak sağlık hizmeti profesyonelleri tarafından yapılan rutin sağlık kontrolleri ve ev ziyaretleri sırasında çocuklara kitaplar verilmektedir. Maine eyaletindeki tüm doğum hastenelerinin ve birinci basamak sağlık hizmeti sağlayıcılarının neredeyse tamamı Raising Readers girişimine katılmaktadır. Erken okuryazarlık sürecini, doğumdan itibaren sağlık ortamlarına entegre eden Raising Readers, aileleri çocuklarına kitap okumaya teşvik ederek çocukların beyin gelişimi ve okuryazarlık becerilerini güçlendirmektedir. 2000 yılından günümüze kadar her yaş ve aşamayı yansıtacak şekilde seçilen üç milyonun üzerinde çocuk kitabı çocuklara iletilmiş olup, 290.000 çocuk beş yaşına geldiğinde kendisine ait 12 kitaptan oluşan küçük bir ev kütüphanesine sahip olmuştur (Raising Readers, 2020).

Too Small To Fail

Too Small To Fail'in "Talking is Teaching" kampanyası, sosyo ekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerin çocuklarının sözcük dağarcığı arasındaki eşitsizliğini önleyebilmek ve erken dönemde dil gelişiminin önemini teşvik etmek amacıyla kar amacı gütmeyen Gelecek Nesil (Next Generation) ve Clinton Vakfı'nın (Clinton Foundation) ortak girişimidir. Erken dönemde ebeveynlerin çocuklarıyla basit ve gündelik etkileşimler yoluyla çocuklarının yaşam boyu öğrenmeleri için güçlü temeller oluşturabileceği görüşünden hareketle, ebeveynleri ve bakıcıları doğumdan itibaren çocuklarıyla "konuşmak", "okumak" ve "şarkı söylemek" için motive ederek kamu bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eylem kampanyasıdır. Kampanyada, erken dönemde dil açısından zengin ortamlar oluşturulmasının kritik önemi hususunda ebeveynlerin farkındalık düzeyinin arttırılması hedeflenmektedir. Ebeveynlerin farkındalık düzeyinin artması sonucu, sözcük dağarcığı eşitsizliğinin önlenerek, çocukların potansiyellerinin en üst seviyeye ulaşılabileceği öngörülmektedir (Too Small To Fail, 2014).

Vroom

Yaşam boyu öğrenme için güçlü bir temel oluşturmak amacıyla yaşamın ilk beş yılından daha iyi bir zaman olmadığına vurgu yapan "Vroom" Bezos Aile Vakfı tarafından 2015 yılında kurulmuştur. Vroom; sinirbilim, psikoloji, ebeveynlik ve erken çocukluk gelişimi alanlarındaki uzmanlar ve

akademisyenlerin katkılarıyla geliştirilmiş olup günümüze kadar 37 eyalette ve dünyanın 6 ülkesinde 1.500.000 aileyi etkileyen Vroom, etki alanını arttırmaya devam etmektedir. Erken dönemde, ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi güçlendirmek ve ebeveynlerin çocuklarının yürütücü işlevlerini teşvik eden yaşam becerilerini destekleyebilir konuma getirmek amacıyla Vroom tarafından çeşitli araçlar ve uygulamalar geliştirilmektedir. Bu kapsamda, ebeveynlere ve çeşitli topluluklara yönelik olarak uzmanlar tarafından geliştirilen Vroom mobil uygulaması dikkat çekmektedir. Vroom uygulamasını ücretsiz olarak indirebilen ebeveynler, ilk olarak çocukların yaşlarını belirtmektedir. Bu şekilde uygulama, ebeveynlere, çocukların gelişimsel açıdan gereksinimlerine yönelik olarak öneriler ve bilgiler sunmaktadır. Uygulamada, uyku, yemek yeme, banyo yapma gibi günlük rutinler sırasında da çocukların beyin gelişimini ve yönetici işlevleri desteklemek amacıyla geliştirilmiş "Günlük Vroom" bölümü yer almaktadır. Vroom aktiviteleri yoluyla erken dönemde çocukların beyin gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Vroom, t.y.).

Providence Talks

Çocukların günde yaklaşık 21.000 sözcük duyması gerektiğini vurgulayan Providence Talks, sosyoekonomik düzey farklılığına dayalı sözcük dağarcığı eşitsizliğini önlemek amacıyla geliştirilen ev temelli erken müdahale programıdır. Program kapsamında ebeveynlerin çocuğun erken dil çevresini zenginleştirilmesine kakı sağlamak amacıyla, LENA teknolojisi *(ebeveyn-çocuk etkileşimlerini izlemek ve ebeveynlere sistematik geri bildirim vermek üzere geliştirilen kayıt sistemi teknolojisi)* ve ücretsiz olarak iki haftada bir ebeveyn koçluğu sisteminden faydalanılmaktadır. Providence Talks erken müdahale programının pilot çalışmasına katılan ebeveynlerin çocukların büyük bir çoğunluğunun sağlıklı bir beyin gelişimi için ihtiyaç duyduklarından çok daha az sözcük duydukları tespit edilmiş olup ilk ebeveyn koçluğu oturumlarının tamamlanmasının ardından ailelerin ev ortamında konuştuğu sözcükleri %50 oranında arttırdığı belirlenmiştir. Günde ortalama 8.000 sözcük konuşan ebeveynlerin ilk oturumun ardından 12.000 sözcüğe yükselttiği tespit edilmiş olup pilot çalışmanın olumlu etkileri sonucunda müdahale programı tüm şehirde uygulanabilir bir hale getirilmiştir. Providence Talks erken müdahale programıyla ebeveynlerin kritik dönemde güçlendirilmesi yoluyla, 30 milyon sözcük boşluğunun erken dönemde kapatılabileceği ve sözcük dağarcığı eşitsizliğinin önlenebileceği belirtilmektedir. Bloomberg Philanthropies' 2012 Mayors Challange büyük ödülünü kazanan Providence Talks programının etkililiğini ölçmek için Brown Üniversitesi ile iş birliği yapılmaktadır (Providence Talks, t.y.)

Educare

Ounce of Prevention ve Buffett Early Childhood fonları ile 2003 yılında oluşturulan Educare modeli, erken çocukluk gelişimi, eğitimi, sosyal hizmet gibi alanlarda yapılan araştırmalara dayanmakta olup modelin temel amacı erken çocukluk dönemi için program, mekân, ortaklık ve platform sunmaktır. Educare, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan çocuklara doğumdan beş yaşına kadar tüm gün ve yıl boyu süren öğretim sunarak çocukları okula hazır hale getirmeyi hedeflemektedir. Program, erken çocukluk eğitimcileri tarafından uygulanmaktadır. Eğitimciler, çocukları yalnızca okulda desteklemekte kalmaz aynı zamanda çocukların gelişimini en üst potansiyele ulaştırmak üzere ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek amacıyla ebeveynlere de rehberlik etmektedir. Ayrıca, çocukların ve ailelerin birinci basamak sağlık hizmetlerine ulaşmalarını sağlamak üzere girişimlerde bulunmaktadır. İki yıl ve üzerinde Educare modelinden faydalanan risk altındaki çocukların büyük bir çoğunluğunun akademik, sosyal ve duygusal açıdan anaokuluna hazır olduğu gözlenmiştir. Educare erken öğrenme programlarına risk altındaki her çocuğun ulaşabilmesini sağlamak amacıyla ekip üyeleri, yerel ve ulusal boyutta politikalar geliştirilmesi yönünde savunuculuk yapmaktadır (EDUCARE, 2003).

The Thirty Million Words (30 Milyon Kelime)

30 Milyon Sözcük girişimi, doğumdan üç yaşına kadar bebeklerin erken dil ortamlarını zenginleştirmek ve düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar ve yüksek gelirli ailelerden gelen çocuklar arasındaki sözcük boşluğunu azaltmak amacıyla ebeveynlere yönelik Dana Suskind tarafından

geliştirilen bilimsel bir müdahale programıdır. Beyin gelişimi için kritik öneme sahip olan bebeklik döneminde erken dil çevresini zenginleştirilmesinin önemli olduğunu vurgulayan girişimde "kavrayın", "konuşun" ve "karşılıklı yapın" olmak üzere ebeveynler tarafında kullanılabilecek "Üç K" stratejileri geliştirilmiştir. Ebeveynin çocuğunun neye odaklandığını anlaması için bilinçli bir çaba göstermesi ve bununla ilgili olarak çocuğuyla konuşması olarak adlandırılan "kavrayın" stratejisi yoluyla ebeveyn, çocuğunun ne yaptığının farkına vararak ve çocuğuyla kurduğu ilişkiyi zenginleştirerek çocuğunun beyin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Kavrama ile giden "konuşun" stratejisi, ebeveynin çocuğuyla birlikte özellikle çocuğun odaklandığı durumla ilgili konuşmasını içermektedir. "Karşılıklı Yapın" stratejisi ise, ebeveyn-çocuğun aktif olarak katıldığı karşılıklı sohbet anlamına gelmektedir. Ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi güçlendirmek ve çocuğun dil çevresini zenginleştirmek amacıyla geliştirilen Üç K stratejilerinin, çocuklara optimum fayda sağlayacak nitelikte olduğu öngörülmektedir. 30 Milyon Sözcük girişimi programının etkililiğini değerlendirmek üzere LENA dijital ses kaydedicisi sistemi kullanılmış olup, ebeveynlerin çocuklarıyla konuşma miktarında anlamlı artışlar olduğu gözlenmiştir (Suskind, 2018).

Start Young

The Family Conservancy tarafından geliştirilen Start Young projesi, Amerika Wyandotte ilçesinde, çocuk bakımını iyileştirmek ve çalışan ailelerin çocuklarının yüksek kaliteli çocuk bakım hizmetlerine erişimini arttırmak amacıyla tasarlanan üç yıllık pilot çalışması devam eden kamu-özel iş birliğidir. Start Young projesi, çalışan ebeveynlerin çocuklarının bakımı için yüksek kaliteli bakım merkezlerine uygun maliyetlerle erişebilmesini desteklemek için çalışmaktadır. Çocuk sahibi olan ebeveynlerin iş gücüne katılımını destekleyen Start Young Projesi sayesinde yüksek kaliteli çocuk bakım hizmetlerine erişebilen erken beyin gelişimi optimum seviyeye ulaşabilen çocukların okul yaşantısında daha başarılı olacağı öngörülmektedir. Projenin ilk yılında, Wyandotte ilçesinde 199 yeni çocuk bakımı alanı açılmış, 360 çocuk gelişimsel açıdan değerlendirilmiş, 71 öğretmen ve yönetici gelişimsel izlem ve takip yapabilmek üzere eğitilmiş, çocuk bakım merkezlerinde çalışabilmek üzere uzmanlar istihdam edilmiş olup çalışan ailelerin %40'ına hizmet edebilme kapasitesine ulaşmıştır (The Family Conservancy, t.y.).

Sonuç ve Öneriler

Dil gelişimi, doğumdan itibaren hızlı bir şekilde başlayarak, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çocuğun çevresiyle olan etkileşimi, özellikle ilk iletişimde bulunduğu aile ortamı, dil gelişiminde kritik bir konumdadır (Muslugüme, 2016). Dil gelişimini şekillendiren en önemli çevresel faktörlerden biri, erken dönemde çocuğa yöneltilen dil olarak karşımıza çıkmakta olup alanyazında ebeveynlerin sosyoekonomik düzeye bağlı olarak çocuklarına yönelttiği dilin niceliği ve niteliği arasında farklılıklar görülebilmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada ilk olarak; erken dönemde işitilen sözcük sayısı başta olmak üzere ebeveynin çocuğa yönelttiği dil ve paylaşımlı kitap okuma gibi ebeveyn-çocuk etkileşiminde sosyoekonomik düzeye bağlı olarak oluşabilecek kaynaklanan farklılıklar gözden geçirilmiştir. Hart ve Risley (1995) çalışmalarında, ebeveynlerin kullandığı sözcük sayısıyla ve konuşma biçiminin sosyoekonomik düzeye bağlı olarak farklılık gösterdiği, düşük sosyoekonomik düzey grubundaki çocukların dört yaşına geldiğinde, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki çocuklardan kümülatif olarak 30 milyon sözcük daha az işittiği görülmektedir. Çalışmanın boylamsal sonuçları değerlendirildiğinde, erken dönemde ebeveynlerin çocuğa yönelttiği dil ve çocukların işittikleri sözcük sayısıyla; çocukların konuşma biçimleri arasında ilişki olduğu gözlenmiştir (Hart ve Risley, 2003). Suskind (2018), ayda sadece bir saat ve 42 çocuğun gözlemlendiği bir çalışmadan, bu kadar güçlü sonuçların çıkarılıp çıkarılamayacağının önemli bir tartışma konusu olduğunu ifade etmektedir. Ancak alanyazında; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde sözel uyaranların sosyoekonomik açıdan avantajlı olan ailelere göre daha kısıtlı olduğu belirtilmektedir (Hoff, 2013; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman ve Levine, 2002; Huttenlocher, Vasilyeva, Waterfall, Vevea ve Hedges, 2007). Erken dil maruziyeti ve sözel beceriler arasındaki ilişkinin altında yatan nöral aktivasyonların rolünün incelendiği yakın tarihli bir çalışmada, çocuk ve yetişkin arasında sıra almaya dayalı iletişimin, sosyoekonomik düzey ile sözel yetenek ilişkisine önemli ölçüde aracılık ettiği, daha

fazla konuşma sırası alan çocukların, dil işleme sırasında sol alt frontal bölgesinde (Broca Alanı) daha fazla aktivasyon sergilediği bulgulanmıştır (Romeo vd., 2018). Bu çalışma, çocuğa yöneltilen dilin niteliksel yönlerinin ve Broca alan aktivasyonunun, erken dil becerilerinde sosyoekonomik eşitsizliklerin altında yatan hem çevresel hem de sinirsel mekanizmaların önemini göstermektedir. Bu doğrultuda, sosyoekonomik düzeye bağlı olarak ebeveynlerin kullandığı iletişim biçimleri arasındaki farklılıkların, başta erken çocukluk olmak üzere çocukların ilerleyen yaşantısını olumsuz yönde etkileme riskinin dikkate alınması ve çeşitli risk faktörleriyle baş edebilmek için düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan çocukların erken dönem dil becerilerinin desteklenmesi amacıyla ebeveynlerin güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın ikinci aşamasında, erken dönemde gelir eşitsizliği sonucu oluşabilecek risk faktörleriyle mücadele etmek ve risk altındaki çocukların gelişimini optimum seviyeye ulaştırmak amacıyla ebeveynleri güçlendirmeye yönelik ulusal düzeyde Okuyan Bir Gelecek Projesi, Bir Milyon Kitap Projesi ve uluslararası düzeyde Raising Readers, Too Small To Fail, Vroom , Providence Talks, Educare, The Thirty Million Words (30 Milyon Kelime), Start Young gibi erken çocukluk dönemi organizasyonları incelenmiştir.

Sonuç olarak, tüm çalışmalar ve çalışmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, doğumdan itibaren ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimi ve etkileşimi dil ve beyin gelişiminin optimum seviyeye ulaşabilmesine katkı sağlamaktadır. Dil bakımından zengin bir çevre; dil ve okuryazarlık, akıl yürütme, matematik, sosyal beceriler gibi sözel ve sözel olmayan becerilerin temelini oluşturmaktadır. Erken yaşlardaki dil ortamı, yaşam boyu öğrenme sürecinde çocuklar açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, sosyoekonomik düzeydeki farklılıklara bağlı olarak işitilen sözcük sayısı, kitap okuma yöntemleri, işitilen sözcüklerin nitelik ve nicelikleri arasında farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların çocukların ilerleyen yaşantısını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu çerçevede, risk altındaki çocukların erken dil ortamını zenginleştirmek, dil ve beyin gelişimini desteklemek amacıyla sosyoekonomik açıdan dezavantajı olan ebeveynlerin desteklenmesi gerekmektedir. Erken iletişim becerilerinin, ilerleyen yıllarda dil gelişimi, erken okuryazarlık, okula hazır olma ve akademik beceriler üzerine etkileri düşünüldüğünde, risk altındaki ebeveynleri desteklemeye yönelik olarak başlatılan sosyal girişimlerin ve geliştirilen müdahale programlarının özellikle ülkemizde sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların dil ve beyin gelişimini desteklemek amacıyla ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeyi hedefleyen bu girişimlerin erken dönemde sözcük dağarcığı eşitsizliğini önleme noktasında önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, uluslararası düzeyde geliştirilen sosyal girişimlerin uzun vadede çocuklar ve ebeveynler üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, ülkemizde de doğumdan itibaren risk altındaki ailelerin gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılmış koruyucu ve ebeveynleri destekleyici daha fazla sayıda sosyal girişimlerin başlatılması 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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci ve ikinci yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

AÇEV (t.y.). Okuyan Bir Gelecek Projesi. Erişim adresi: https://okuyanbirgelecek.acev.org/

Anlar, B., Serdaroğlu, A. ve Yakut, A. (2008). *Gelişimsel çocuk nörolojisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.

Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Huberman, H. S., Fierman, A. H., & Mendelsohn, A. L. (2007). Attitudes about shared reading among at-risk mothers of newborn babies. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association, 7*(1), 45-50.

Bir Milyon Kitap (2019). 1 Milyon Çocuğun İlk Kütüphanesini Birlikte Kuruyoruz! Erişim adresi: https://1milyonkitap.com/

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21.

Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 30*(1), 97–114.

Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S.-L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233.

Cirhinlioğlu, F. G. (2015). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Connell, C., & Prinz, R. (2002). The impact of childcare and parent–child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.

De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. v. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Teachers and parents* (s. 29-48). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Demir, Ö. E. ve Küntay, A. (2013). Dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde ebeveynlik etkileri. M. Sayıl, ve B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: Kuram ve araştırma* içinde (s. 295–327). İstanbul: Koç University Press.

Durham, R., Farkas, G., Hammer, C., Tomblin, J., & Catts, H. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility,* 25, 294-305.

EDUCARE (2003). About. Erişim adresi: https://www.educareschools.org/

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills.* Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research, 33*(3), 464-497.

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the longitudinal study of Australian children. *First Language, 33*(3), 280-293.

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, *16*(2), 234–248.

Finnegan, J., Telfer, C., Warren, H., Lawton, K., & Nutbrown, E. (2015). Ready to read: Closing the gap in early language skills so that every child in Scotland can read well. Erişim adresi: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/8462/pdf/read_on_get_on.pdf

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., Hansen, J., & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *26*(2), 248–265.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Company

Hart, B., & Risley, T. R. (1999). *The social world of children: Learning to talk*. Baltimore, MD: PH Brookes Publishing.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*(1), 4-9.

Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, *26*(7), 1071–1083.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*(4), 782-796.

Hoff, E. (2003a). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein, R. H. Bradley (Ed). *Socioeconomic status, parenting, and child development* (s. 147-160). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hoff, E. (2003b). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55-88.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology, 49*(1), 4-14.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In. M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (s. 231-252). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development, 73*(2), 418-433.

Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science, 11*(6), F31-F39.

Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27*(2), 236-248.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology, 45*(3), 337-374.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology, 43*(5), 1062.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1071-1086.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.

Karacan, E. (2000). Language development of infants and children. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 3*(4), 263-268.

Kuo, A. A., Franke, T. M., Regalado, M., & Halfon, N. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics, 113*(5), 1944-1951. Erişim adresi: https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/113/Supplement_5/1944.full.pdf

Kuo, A. A., Franke, T. M., Regalado, M., & Halfon, N. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics, 113*(6), 1944-1951.

Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*(4), 453-479.

Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology, 46*(5), 1309-1319.

Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 40*(5), 383-386.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children' s skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. Erişim adresi: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 123–139). Ankara: Kök Yayıncılık.

Miller, P. J., & Sperry, D. E. (2012). Déjà vu: The continuing misrecognition of low-income children's verbal abilities. In S. T. Fiske & H. R. Markus (Eds.), *Facing social class: How societal rank influences interaction* (pp. 109–130). New York: Russell Sage Foundation.

Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Öztürk Dağabakan, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi, 36*(174), 155-161.

Raising Readers (2020). About us. Erişim adresi: https://www.raisingreaders.org/

Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development, 10*(3), 381-405.

Rodríguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexican American mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(3), 271-282.

Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development, 82*(4), 1058-1075.

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, *29*(5), 700–710.

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, *35*(1), 185–205.

Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society, 17*(1), 120-132.

Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 218-229.

Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4*(14), 21-22.

Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., & Harrison, L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading, 22*(6), 485-502.

Snow, C. E., Pan, B. A., Imbens-Bailey, A., & Herman, J. (1996). Learning how to say what one means: A longitudinal study of children's speech act use. *Social Development, 5*(1), 56-84.

Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development, 90*(4), 1303-1318.

Suskind, D. (2018). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin* (2. bs.). Ankara: Buzdağı Yayınevi.

Providence Talks (t.y.). About. Erişim adresi: http://www.providencetalks.org/

The Family Conservancy (t.y.). Start young: For success in wyandotte county. Erişim adresi: https://www.thefamilyconservancy.org/start-young-project/

Too Small To Fail (2014). Talking, reading and singing together. Talking is teaching. Erişim adresi https://talkingisteaching.org/

Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin

görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 290 - 302.

Turan, F. (2020). Erken okuryazarlık becerileri ve paylaşımlı kitap okuma. Ş. Ceylan (Ed.)., *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 147-165). Ankara: Eğiten Kitap.

Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Home literacy environment and phonological awareness skills in preschool children. *Hacettepe University Journal of Education*, *29*(3), 153-166.

Turan F. ve Topcu, Z. G. (2016). İletişim ve dil gelişimi. N. Metin (Ed.). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turan, F. ve Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(1), 11-33.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106–1114.

Vroom (t.y.). Hello, Brain Builder. Erişim adresi: https://www.vroom.org/

What Works Clearinghouse (2015). *Shared Book Reading. What Works Clearinghouse Intervention Report.* Erişim adresi: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_sharedbook_041415.pdf

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2015). Talk alone won't close the 30-million word gap. *Phi Delta Kappan, 96*(6), 50-54.

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science, 24*(11), 2143-2152.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

Extended Abstract

Introduction

Language development is a lifelong process that begins at birth. Child-directed speech is among the most critical environmental factors that shape children's language development. The relevant literature points out that parental child-directed speech shows substantial variances in quality and quantity depending on parental socioeconomic status. In this context, the present review attempted to address socioeconomic differences in parent-child interactions, such as child-directed speech and shared reading, especially the number of words heard in the early period. Ultimately, the research focused on how to struggle with likely risk factors due to income inequality in early childhood and discussed early childhood organizations at national and international levels to empower parents to optimize the development of their at-risk children.

Socioeconomic Differences and Number of Heard Words: "The Thirty-Million-Word Difference"

The idea that the number of words that children hear differs by socioeconomic level appeared as a result of the findings obtained by Hart and Risley (1995, 1999, 2003), who observed 42 parents from various socioeconomic backgrounds and their children. Hart and Risley (1995) concluded that the number of words used by the parents and their way of speaking differed by their socioeconomic levels and that children in the low socioeconomic group seemed to hear cumulatively 30 million fewer words by age four than their peers in the high socioeconomic group. The longitudinal results of the study proved that there was an association between children's speech styles and parental child-directed speech in the early period and the number of words that the children heard (Hart & Risley, 2003). Although the studies by Hart and Risley (1995, 1999, 2003) indicate that factors, such as the number of words used by parents in the early period and speech styles, may differ significantly by socioeconomic level, it should be noted that the literature hosts various methodological criticisms to these studies. Critics often questioned whether such robust

conclusions could be drawn from a study where 42 families were observed for only one hour per month and only 29 children were longitudinally followed while attending primary school (Sperry et al., 2019; Suskind, 2018). At this point, a longitudinal study with 329 families to evaluate the natural language environment of infants and young children with age-appropriate development recorded the word counts of the adults around the child aged 2-48 months, the caregiver-child interaction, the frequency of the child's speech-sound and word production using LENA voice recorders. Consequently, the study found that while the frequency of speech-sound and word production of children increased with age, the number of adult words did not differ by age after early infancy. The findings also revealed that children from low socioeconomic levels produced fewer words, that adult-child interaction was more limited, and that they heard fewer words than adults when compared to their peers from higher socioeconomic levels. In addition, it was determined that there was only a four-million-word gap between the groups by age four (Gilkerson et al., 2017). Parallel to this finding, the literature previously showed that verbal stimuli are more limited in socioeconomically disadvantaged families than advantageous ones (Hoff, 2013; Huttenlocher et al., 2002; Huttenlocher et al., 2007). In a recent study examining the role of neural activations underlying the relationship between early language exposure and verbal skills, the researchers discovered that turn-based communication between child and adult significantly mediated the relationship between socioeconomic status and verbal ability and that the lower frontal lobe (Broca's Area) of the children with more turn-taking conversation showed more activation (Romeo et al., 2018). Therefore, the study highlights the importance of qualitative aspects of child-directed speech, Broca's Area activation, and both environmental and neural mechanisms underlying socioeconomic inequalities in early language skills.

Socioeconomic Differences and Child-Directed Speech

Even though the number of words heard in the first years is deemed critical for the vocabulary development of children, it may be the tip of the iceberg. Thus, the language presented to the child and the quality of parental speech have a critical role in fostering vocabulary development (Wasik & Hindman, 2015). In the literature, there are also differences between the quantities of child-directed speech by socioeconomic status (Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff, 2003a, 2003b, 2006; Hoff & Naigles, 2002). Parents with a high socioeconomic level use a wider variety of words when talking to their children, contributing to expanding children's vocabulary (Hoff, 2003a, 2003b; Hoff & Naigles, 2002). However, socioeconomically disadvantaged and poorly educated parents tend to speak less and use fewer different words while interacting with their children (Hart and Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). In this respect, it can be stated that growing up in an economically disadvantaged environment and being exposed to more limited speech input may lead to differences among children in the long term. From a developmental point of view, differences between infants' ability to process words and language become evident by 18 months by growing up in a low or high socioeconomic environment (Fernald et al., 2013). Differences in vocabulary development in the early period continue during primary school years, causing long-term adverse effects on children's reading achievement (Snow et al., 1996). The literature shows that parental language while reading to their children is more diverse in many respects compared to the language during their daily routines (eating, playing, dressing, etc.) and that stories contain various and rare words (De Temple & Snow, 2003; Weizman & Snow, 2001).

Socioeconomic Differences and Shared Reading

Considering that the number of words heard makes the difference in early language skills, there are some quantitative (reading frequency) and qualitative (parents' communication behaviors and reading strategies) differences in shared reading practices by socioeconomic level (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kuo et al., 2004; Rodríguez et al., 2009; Shahaeian et al., 2018). In a study by Berkule et al. (2007), most of the socioeconomically disadvantaged at-risk mothers with newborn infants reported that they did not plan to practice shared reading and have children's books at home. Kuo et al. (2004) stated that 28% of mothers with low socioeconomic status practiced shared reading less

than three days a week. In a study in our country, the researcher determined that parents with low education and socioeconomic status read less to their children (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Rodríguez et al. (2009) found the parents from a middle socioeconomic level tended to use interactive reading strategies, such as positive feedback and asking questions, more frequently than those from a low socioeconomic level. Limited use of interactive methods during shared reading practices may drive children to be passive listeners. Sénéchal et al. (1995) reported that the passive listeners during reading practices learned fewer words than children engaging in these practices actively. Based on this finding, it can be stated that interacting as an active participant in reading practices may function desirably in the development of early language skills.

Results and Recommendations

Overall, all relevant findings in the literature point out the contribution of parent-child communication and interaction to the optimum level of language and brain development. A language-rich environment forms the basis of verbal and non-verbal skills such as language and literacy, reasoning, mathematics, and social skills. The language environment at an early age has a critical place for children in the lifelong learning process. The previous research suggests that there are differences between the number of words heard, shared reading methods, and the quality and quantity of the words heard by socioeconomic level, which may adversely affect children. In this context, socioeconomically disadvantaged parents should be supported to enrich the early language environment of children at risk and reinforce their language and brain development. Given the impacts of early communication skills on language development, early literacy, school readiness, and academic skills in the following years, social initiatives and intervention programs developed to support at-risk parents are unfortunately limited in our country. However, these initiatives, aiming to strengthen parent-child interaction to support the language and brain development of socioeconomically disadvantaged children, may have an indispensable function in preventing vocabulary inequality in the early period. Thus, considering the long-term effects of social initiatives at the international level on children and parents, it is recommended to launch more protective and supportive social initiatives in our country, which may be structured in line with the needs of at-risk families.

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

Geliş/Received: 01.10.2021 Kabul/Accepted: 23.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumları: Karma Yöntem Çalışması

Mübeccel Sara GÖNEN[*]
Ensar YILDIZ[**]
Zehra BİLGEN[***]
Hatice Berna TÜRE KÖSE[****]

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumlarını anne baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutlarında incelemektir. Çalışmada karma yöntem türlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleminde, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için "Aile Okuryazarlık Ölçeği" kullanılarak, 243 ebeveyne uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapmak için SmartPLS programı kullanılmış ve kısmi en küçük kareler yol analizi yapılmıştır. "Aile Okuryazarlık Ölçeği" ile toplanan verilerin analizinde Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, nicel boyutuna katılmış ve gönüllü olan 15 ebeveyn ile yapılan görüşmelere MAXQDA Analytics Pro 2018 (18. 2. 5) programıyla içerik analizi yapılmıştır. Ebeveynlerin yaşlarının, kitap okuma sıklığının, okuryazarlık düzeylerini etkilediği görülmüştür. Resimli öykü kitabı okuma sürecinde parmak takibi yapma, noktalama işaretlerine, büyük küçük harfe dikkat çekme gibi unsurların yapılmadığı, sebebininse çocukların yaşlarının küçük olması ya da okuma yazma öğretimine girmesi nedeniyle yapmak istememeleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, aile okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı

Literacy Level of the Parents Having Children in the Pre-School Period: A Mixed Method Study

Abstract

The aim of this study is to examine the literacy status of parents with preschool children in the sub-dimensions of parental literacy, child literacy and early literacy. The current study employed the explanatory sequential design, one of the mixed methods. In the participants, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. The "Family Literacy Scale" used to collect quantitative data was administered to 243 parents. In the confirmatory factor analysis, SmartPLS was used and partial least squares path analysis was conducted. The data collected through the family literacy scale were analyzed by using Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests. In the qualitative dimension of the study, interviews were conducted with 15 parents who participated in the quantitative dimension and volunteered. Findings of the study

[*] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, gonenmubeccel@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-5190-1170

[**] Arş. Gör. Uzm., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sivas, ensaryildiz@outlook.com.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3741-1121

[***] Arş. Gör. Uzm., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, zehragunduz@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4146-3090

[****] Arş. Gör. Uzm., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kütahya, haticeberna.ture@dpu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5382-3885

showed that the age of the parents, the frequency of book reading affected every stage of their literacy level.
Keywords: Early literacy, family literacy, child literacy

Giriş

Okuryazarlık, okuma-yazmanın da ötesinde görsel sembolleri tanıyabilme durumu olarak ifade edilmektedir (McLaughlin, 1998). Okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemde okuma-yazma ile ilgili ortaya çıkan bilgi, tutum ve becerilerin tümü olarak adlandırılmaktadır (Çetin, 2019). Nitekim okul öncesi eğitimin hedeflerinde okuryazarlığın önemi vurgulanmış ve alanda önemli bir yer kaplayan çocuk edebiyatının hedefleri içerisinde çocuklara kitabı sevdirme, okuma alışkanlığı kazandırma okumaya karşı ilgi ve heyecan uyandırma gibi okuryazarlığı destekleyici özelliklere yer verilmiştir (Gönen & Veziroğlu, 2017). Erken dönemde kazanılan becerilerin tümünde olduğu gibi erken okuryazarlık becerilerinin edinilmesinde de ailenin yeri oldukça büyüktür (Barton & Hamilton, 1998). Son yıllarda erken okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalarda, çocuğun okuryazarlık becerisinde ailenin rolü ve aile okuryazarlığına ilişkin yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir (Işıtan, Saçkes & Biber, 2020; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011; Turan & Akoğlu, 2014; Yazıcı & Kandır, 2018; Wang, 2014). Okul öncesi dönemde aileleriyle daha fazla paylaşımlı okumalar yapan ve erken dönemde kendisine kelime öğretimi yapılan çocukların ileriki okuma yazma becerileri daha yüksek olmaktadır (Silinskas vd. 2012). Okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan okuma etkinlikleri, kütüphane gezileri gibi çocukları teşvik edici ve duyarlı ebeveynlik davranışları onların bilişsel ve akademik kazanımları açısından önemli faktörlerdir (Bracken & Fischel, 2008; Christian, Morrison & Bryant, 1998). Okul öncesi dönemde ailesiyle okuma yazma etkinlikleri yapan çocukların, aileleriyle aynı okuma etkinliklerini birinci sınıftayken yapan çocuklara nazaran okuma yazma becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir (Silinskas vd., 2012). Ayrıca çocuklarla kitap okurken yetişkinin kitaptaki yazıları parmağıyla takip etmesi, ona kitabın ismini tanıtması gibi davranışların çocukların okuryazarlık becerilerini büyük oranda desteklediği görülmüştür (Justice & Sofka, 2010). Okuryazarlık becerileri iyi olan bir çocuk diğerlerine göre okuma yoluyla öğrenebilme fırsatlarına daha fazla sahip olmaktadır, bu durum akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir (Carroll, 2013). Bu nedenle ailelerin okuryazarlık durumlarının ve bu konuya verdikleri önemin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve ileriki dönemlerde akademik becerilerini etkilediği söylenebilir.

Ebeveynlerin yaşları, sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi, sahip oldukları çocuk sayısı gibi değişkenler çocukların okuryazarlık becerisini etkilemektedir. Ebeveyn okuryazarlığı ve ev okuryazarlığı ortamı çocuğun erken okuryazarlık becerilerini de etkilemektedir (Mc Nicol & Dalton, 2002; Yazıcı & Kandır, 2018). Özbek-Ayaz (2015) yüksek lisans tezinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarına daha çok kitap okuduklarını ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlere göre çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişmesini daha çok desteklediklerini ortaya koymuştur. Korat, Kleini ve Segal-Drori (2007) yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre okuryazarlık becerilerinin daha iyi geliştiğini bulgulamıştır. Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton & McCormick (1998) yaptıkları araştırmada, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri düşük olan ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Erduran (1999) yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına daha sık kitap okuduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro (2007) eğitim düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yaptıklarını ortaya koymuştur. Sağlam (2020) yaptığı çalışmada ebeveyn yaşları ile çocukların erken okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını bulgularken, Liu, Zhi & Li (2011) genç ebeveynlerin çocuklarının daha yaşlı ebeveynlerin çocuklarına göre daha zeki olma eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Okul öncesi dönemde edinilen bilgi ve deneyimlerin ileriki akademik başarıya etkisinin oldukça fazla olduğu düşünüldüğünde (Ay, 2012; Carroll, 2013; Kandır & Tümer, 2013; Oktay, 2000) okuryazarlık becerilerinin erken dönemde kazandırılmasının önemi daha da artmaktadır. Wang, 2014 yılında yaptığı çalışmada, erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada çocuğun aile ortamında edindiği deneyimlerin yanı sıra aile okuryazarlığının da önemine vurgu yapılmaktadır. Aile okuryazarlığı,

ebeveynlerin okuryazarlık becerilerine sahip olması, bu becerilerinde çocuklarına rol model olabilmeleri ve onları evde/ev dışı ortamlarda yazı farkındalığı, sembol ve işaretleri okuma gibi etkinlikler ile desteklemeleri olarak ifade edilmektedir (Kılıç, Doğan & Özden, 2017). Ebeveynlerin sahip olduğu ve aile içinde yansıttığı beceri ve yetenekler, okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerilerinde de büyük farkındalık sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına rol model olmaları çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil, fonolojik farkındalık ve öykü anlama gibi becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Yazıcı & Kandır, 2018). Dolayısıyla araştırmada, sadece çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık becerilerinin değil ebeveyn okuryazarlığının da incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumlarını anne-baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt kategorilerinde çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen iki ayrı alt probleme cevap aranmıştır.

1. Aile okuryazarlığı çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
   a. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
   b. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
   c. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
   d. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
   e. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
   f. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
   g. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
   h. Aile okuryazarlığı ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
   ı. Aile okuryazarlığı evde kütüphane vb. bir bölümün olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
   i. Aile okuryazarlığı evde çocuk kitabı olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Aile okuryazarlığına ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desene uygun olarak yapılmıştır. Bu yöntem nicel araştırmanın bulgularını yorumlamak ve açıklamak amacıyla nitel veri toplama ve analizinin kullanıldığı bir karma yöntemdir. Açımlayıcı sıralı desen, araştırma sorusuna öncelikle yanıt veren nicel verilerin toplanmasıyla ve verilerin analiz edilmesiyle başlar, sonrasında nicel araştırma bulgularına dayalı olarak nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonunda nitel bulguların nicel bulguları açıklamada yararlanılıp araştırmanın genel amacıyla bütünleştirerek rapor edilmesiyle tamamlanır (Creswell & Plano Clark, 2015).

Araştırma Grubu

Araştırmada iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleme bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Birinci çalışma grubu için kriter olarak "okul öncesi dönemde en az bir çocuğu olan ebeveynler" şeklinde belirlenmiştir. İkinci çalışma grubunu oluştururken kriter olarak "birinci çalışma grubunda yer alması" ve "ikinci çalışma grubuna gönüllü katılması" olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.
Nicel Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Cinsiyet	*f*	%
Kadın	201	82,7
Erkek	42	17,3
Yaş		

18-22	-	-
23-27	12	4,94
28-32	74	30,46
33-37	85	34,98
38-42	56	23,04
43-üzeri	16	6,58
Kitap Okuma Sıklığı		
Hiç	23	9,47
Yılda 1 kitap	24	9,88
6 ayda 1 kitap	29	11,93
4 ayda 1 kitap	10	4,11
3 ayda 1 kitap	24	9,88
2 ayda 1 kitap	28	11,52
1 ayda 1 kitap	50	20,58
15 günde 1 kitap	26	10,69
Haftada 1 kitap	23	9,47
Haftada 2 kitap	6	2,47
Öğrenim Durumu		
İlkokul	11	4,53
Ortaokul	19	7,82
Lise	40	16,47
Ön Lisans	17	6,99
Lisans	99	40,74
Lisansüstü	57	23,45
Meslek		
Çalışmıyor	86	35,39
Akademisyen	31	12,76
Öğretmen	56	23,04
Memur	30	12,34
Serbest Meslek	40	16,47
Aylık Gelir Durumu		
0-2500	37	15,22
2501-5000	58	23,87
5001-7500	55	22,63
7501- üzeri	93	38,28
Yaşanılan Yer		
İl	194	79,84
İlçe	43	17,69
Köy	6	2,47
Çocuk Sayısı		
1	68	27,99
2	141	58,02
3	29	11,94
4	5	2,05
Evde Kütüphane vb. Bir Bölümün Bulunma Durumu		
Evet	199	81,89
Hayır	44	18,11
Evde Çocuk Kitabı Olma Durumu		
Evet	199	81,89
Hayır	44	18,11
Toplam	243	100

Tablo 1'de yer alan çalışma grubuna ait demografik bilgiler incelendiğinde nicel boyutta araştırmaya 201 kadın, 42 erkek ebeveynin katıldığı görülmektedir. Ebeveynlerin yaş grupları incelendiğinde 23-27 aralığında 12; 28-32 yaş aralığında 74; 33-37 yaş aralığında 85; 38-42 yaş aralığında 56 ve son olarak 43 ve üzeri yaş aralığında 16 ebeveynin yer aldığı görülmektedir. Aylık gelir durumuna göre 7501 ve üzeri gelire sahip 93; 0-2500 arası gelire sahip 37 ebeveynin olduğu görülmektedir. Yaşanılan yere ilişkin bilgilerde, 194 ebeveynin il merkezinde, 43 ebeveynin ilçe merkezinde ve 6 ebeveynin köyde yaşamını sürdüğü ifade edilmektedir. Ebeveynlerin çocuk sayıları dikkate alındığında ise %58,02 oranla iki çocuğa sahip 141 ebeveynin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Son olarak evde çocuk kitabı olma durumlarına göre ebeveynlerin %81,89'unun evinde çocuk kitabı olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2.
Nitel Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek	Bulunduğu Yer	Çocuk Sayısı	Çocuk Yaşları
E1	Kadın	42	Lisans	Öğretmen	İl	3	12 yaş, 10 yaş, 4 yaş
E2	Kadın	36	Lisans	Çalışmıyor	İl	2	7 yaş, 4 yaş
E3	Kadın	37	Lise	Çalışmıyor	İl	2	6 yaş, 2 yaş
E4	Kadın	32	Yüksek Lisans	Akademisyen	İl	2	2.5 yaş, 5.5 yaş
E5	Kadın	32	Yüksek Lisans	Çalışmıyor	İl	1	4 yaş
E6	Erkek	42	Lise	Serbest Meslek	İl	4	20 yaş,17 yaş,15 yaş,3 yaş
E7	Kadın	28	Lise	Çalışmıyor	Köy	3	6 yaş, 4.5 yaş, 2 yaş
E8	Kadın	31	Lisans	Öğretmen	İl	2	5 yaş,1 yaş
E9	Kadın	36	Yüksek Lisans	Öğretmen	İl	2	7 yaş, 4 yaş
E10	Kadın	35	Doktora	Akademisyen	İl	2	4 yaş, 1 yaş
E11	Kadın	35	Lisans	Öğretmen	İlçe	1	4 yaş
E12	Kadın	30	Yüksek Lisans	Memur	İl	1	5 yaş
E13	Erkek	33	Yüksek Lisans	Akademisyen	İl	2	9 aylık, 3 yaş
E14	Erkek	35	Doktora	Akademisyen	İlçe	1	6 yaş
E15	Erkek	32	Doktora	Akademisyen	İl	1	4 yaş

Tablo 2'de yer alan demografik bilgilere bakıldığında, çalışmaya katılan 15 ebeveynden dördünün erkek, 11'inin ise kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında ise 6 katılımcının 28-32 yaş aralığında olduğu, 7 katılımcının 33-37 yaş aralığında olduğu ve son olarak 2 katılımcının 38 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında 3 katılımcının doktora, 5 katılımcının yüksek lisans, 4 katılımcının lisans ve son olarak 3 katılımcının lise eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların meslekleri incelendiğinde, 4 katılımcının öğretmen, 4 katılımcının akademisyen, 1 katılımcının memur ve 1 katılımcının serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Geriye kalan 4 katılımcı ise herhangi bir meslek grubunda çalışmamaktadır. Katılımcı ebeveynlerin çocuk yaş gruplarına incelendiğinde ise, 27 çocuktan oluşan grupta 0-3 yaş grubu 7 çocuk; 4-7 yaş grubu 15 çocuk ve 7 yaş üzeri 5 çocuk yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Aile Demografik Bilgi Formu" ve "Aile Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Aile Demografik Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumlarını Belirlemeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır.

Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda, cinsiyet, yaş, kitap okuma sıklığı, öğrenim durumu, meslek, aylık gelir durumu, yaşanılan yer, çocuk sayısı ve evde kütüphane vb. bir bölümün bulunma ve evde çocuk kitabı bulunma durumu şeklindeki ögelere yer verilmiştir.

Aile Okuryazarlık Ölçeği

Kılıç, Doğan ve Özden (2017) tarafından "anne-baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık" üç boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 4-7 yaş çocuğa sahip 200 ebeveyn ile çalışılmış ancak doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Yapılan çalışma sonucunda cronbach alfa değeri .917 bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda orijinal ölçekten 7 madde atılmış ve GoF değeri 0,737 olarak hesaplanmıştır. Eşik değer olan 0,36'yı geçtiği için modelin geçerli olduğu ve çok iyi bir tahmin gücüne sahip olduğu söylenebilmektedir. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından DFA yapılan ve orijinal ölçekten yedi madde atılarak ulaşılan form kullanılmıştır.

Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda, cinsiyet, yaş, bulunduğu yer, bulunduğu şehir, çocuk sayısı, çocukların yaşları şeklindeki ögelere yer verilmiştir.

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumlarını Belirlemeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan formun ilk halinde "evinizde ne tür kitaplar var?", "çocuklarınıza kitap okuma sürecinizden bahseder misiniz?" gibi 16 soru yer almaktadır. Taslak görüşme formu, çocuk edebiyatı ve erken okuryazarlık alanında ilgili çalışmaları olan üç farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan birisinden gelen öneri doğrultusunda; "parmak takibi yapar mısınız?", "büyük/küçük harflere dikkat çeker misiniz?" şeklinde iki alt madde eklenmiştir. Ardından soruların işlerliğini ölçebilmek için üç ebeveyn ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların soruların cevaplarını içerip içermediğini belirleyebilmek amacıyla üç alan uzmanı pilot çalışma sonuçlarını incelemiştir. Açık uçlu soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak ölçme aracı örneklem kapsamında yer alan ebeveynlere uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, sorular açık ve anlaşılır şekilde hazırlanmış ve tüm katılımcılara aynı sorular aynı ifadeler ile aynı sırada sorulmuştur (Corbetta, 2003). Görüşme formunun uygulanma süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk olarak Sivas Cumhuriyet Üniversitesi etik kurul komisyonuna başvurulmuş ve etik kurul izni alınmıştır. Ardından araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerden veri toplanmasıyla ile sürdürülmüştür. Verilerin toplanmasında, Kılıç, Doğan ve Özden (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Aile Okuryazarlığı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumlarını Belirlemeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. "Aile Okuryazarlığı Ölçeği" araştırmanın birinci (nicel) aşamasında kullanılması için çevrimiçi forma dönüştürülmüştür. Çevrimiçi olarak hazırlanan ölçek ebeveynlere bağlantı aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ölçekte ebeveynlerin kimliklerini belirtecek kişisel bilgileri istenmeyerek, sorulara doğru ve içten cevaplar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçek aracılığıyla toplanan veriler erişime kapalı tutulmuştur. Veri toplama sürecinde birinci aşamada çevrimiçi ortamda 243 ebeveynden veri toplamıştır. 4 ebeveynden alınan veriler ölçütler

doğrultusunda veri setinden çıkartılmıştır. İkinci çalışma grubu için 15 ebeveyn ile "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuryazarlık Durumlarını Belirlemeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş ve bir amaç doğrultusunda soru sorma ve cevaplamaya dayalı tutum, düşünce, deneyim gibi gözlenemeyen durumları belirlemeyi sağlayan karşılıklı etkileşim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler COVID-19 sebebiyle telefon görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Ebeveynler ile yapılan görüşmeler ortalama 15'er dakika sürmüştür. Görüşmeler E1, E2, … E15 şeklinde kodlar ile yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Oluşturulan metinler görüşme yapılan kişilerin onayına sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için SmartPLS programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 23. paket programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden verilerin analizi için non-parametrik testlerden Kruskall Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde görüşmeler MAXQDA Analytics Pro 2018 (18. 2. 5) programı ile içerik analizi yapılmıştır. Kod sayımı, frekans ve kod ile kategoriler arasındaki ilişkilerin görselleştirildiği görsel haritalama yöntemleri kullanılmıştır (Maxqda, 2018). Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda her bir temanın içeriği özetlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen kodları belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinin gerektirdiği kod, kategori ve temalar uygun şekilde yapılıp daha öncesinde nitel araştırma yapmış olan üç uzmana gönderilerek teyit edilmiş ve görsel haritalama yöntemi kullanılmıştır.

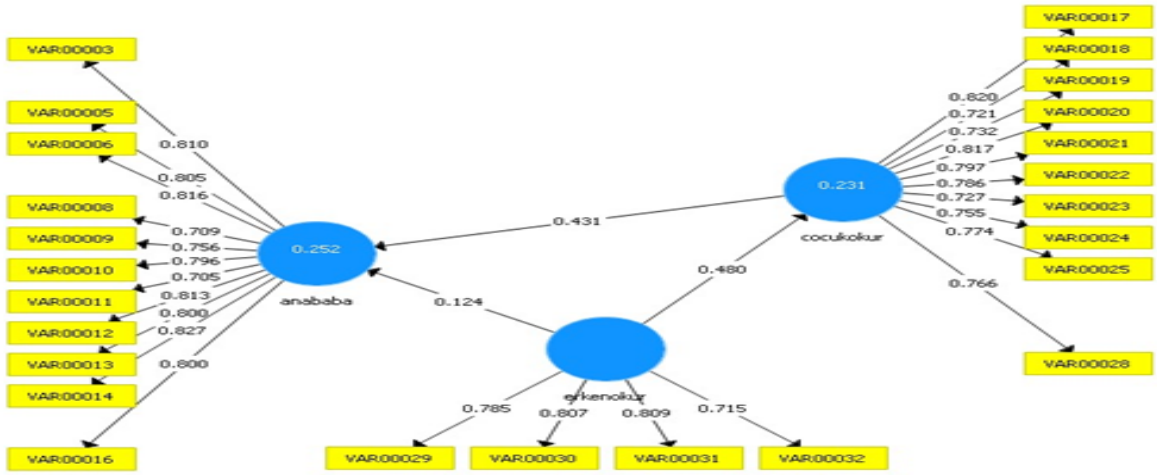
Geçerlik ve Güvenirlik

Aile Okuryazarlığı Ölçeği Kılıç, Doğan ve Özden (2017) tarafından "anne-baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık" olmak üzere üç boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 4-7 yaş çocuğa sahip 200 ebeveyn ile çalışılmış ancak doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemde en az bir çocuğa sahip 243 ebeveynden yeniden veri toplanmıştır. Çalışmada toplanan veriler incelendiğinde normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizi için Kısmi En Küçük Kareler Yol Analizi (KEKKYA) yapılmıştır. KEKKYA, yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarının sağlanmadığı durumda kullanılan bir analiz türüdür. Yapısal eşitlik yöntemi çok değişkenli normallik varsayımı ve büyük örneklem genişliği gibi varsayımlar gerektirmekteyken, KEKKYA normallik varsayımlardan sapmalara karşı güçlü bir yöntem olarak belirtilmektedir (Morales, 2011). Analizde; modelin SmartPLS programında çizimi, PLS algoritmasının çalıştırılması, faktör yük değerlerinin kontrol edilmesi, birleşik güvenilirliklerin kontrol edilmesi, AVE değerlerinin kontrol edilmesi, yakınsama geçerliliğinin ve ayırsama geçerliliğinin kontrol edilmesi şeklinde ölçüm modelinin değerlendirilmesinin adımları izlenmiştir (Değerli, 2017). Kurulan karmaşık modelin geçerliliğini test etmek için bir uyum iyiliği değeri olan Goodness of Fit (GoF) indeks değeri önemli bir kriterdir. Model geçerliliğini test etmek için Tenenhaus, Esposito-Vinzi, Chatelin, ve Lauro (2005) tarafından önerilen bu indeksin formülü:

$$GoF= \sqrt{\overline{AVE} \times \overline{R^2}}$$

GoF değeri 0 ile 1 arasında değer almakta olup, 1 değerine yaklaştıkça modelin çok iyi bir tahmin gücüne sahip olduğundan söz edilebilmektedir (Akter, D'Ambra, & Ray, 2011). Bu doğrultuda Eşik değer olarak 0,5 alındığında AVE değeri ve R2'nin değişen değeri için GoF; 0,10 küçük, 0, 25 orta, 0,36 büyük değerleri hesaplanmaktadır (Akter, D'Ambra, & Ray, 2011).

Aile Okuryazarlık Ölçeği'ne Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 1. Aile Okuryazarlık Modeli

Şekil 1, çalışma doğrultusunda kurulan modeli temsil etmektedir. 1-2-4-7-15-26-27 numaralı sorular faktör yük değerleri 0.5'ten küçük olduğu için ölçekten çıkarılmış ve bu sayede alt boyut sağlanmıştır.

Tablo 3.
Güvenirlik Değerleri

		Madde Güvenirliği	Yapı Güvenirliği	İç Güvenirlik
Faktörler	Gözlenen değişkenler	Faktör Yük Değerleri	Kompozit (Birleşik) Güvenirlik (CR)	Cronbach Alfa
Anne- baba okuryazarlığı	Madde 3	0,810	0,947	0,938
	Madde 5	0,805		
	Madde 6	0,816		
	Madde 8	0,709		
	Madde 9	0,756		
	Madde 10	0,796		
	Madde 11	0,705		
	Madde 12	0,813		
	Madde 13	0,800		
	Madde 14	0,827		
	Madde 16	0,800		
Çocuk okuryazarlığı	Madde 17	0,820	0,936	0,924
	Madde 18	0,721		
	Madde 19	0,732		
	Madde 20	0,817		
	Madde 21	0,797		
	Madde 22	0,786		
	Madde 23	0,727		
	Madde 24	0,755		
	Madde 25	0,774		

	Madde 28	0,766		
Erken Okuryazarlık	Madde 29	0,785	0,861	0,790
	Madde 30	0,807		
	Madde 31	0,809		
	Madde 32	0,715		

On bir gözlenen değişkenden oluşan anne-baba okuryazarlığının faktör yük değerleri 0,705-0,827 arasında, on gözlenen değişkenden oluşan çocuk okuryazarlığının faktör yük değerleri 0,721-0,820 arasında, dört gözlenen değişkenden oluşan erken okuryazarlığın faktör yük değeri 0,715-0,809 arasında yer almaktadır.

Tablo 4.
Dış Modele Ait İstatistikler

	Ayırsama Geçerliği AVE	R2
Anne-Baba Okuryazarlığı	0,618	0,943
Çocuk Okuryazarlığı	0,593	0,930
Erken Okuryazarlık	0,608	0,814

Tablo 4 incelendiğinde AVE değeri için kritik değer olan 50'den AVE değerlerinin büyük olduğu bulgulanmıştır. Buna göre modelin yakınsama geçerliliği vardır.

Tablo 5.
Diskriminant Geçerliliğini Test Etmek için Fornell-Larcker Kriteri ve İç İlişki Katsayılar

	Ayırsama Geçerliliği Anne-baba Okuryazarlığı	Çocuk Okuryazarlığı	Erken Okuryazarlık
Anne-baba Okuryazarlığı	0,786		
Çocuk Okuryazarlığı	0,491	0,770	
Erken Okuryazarlık	0,331	0,480	0,780

Çocuk okuryazarlığında AVE değerlerinin kareköklerinin diğer değerlerden yani gizli değişkenler arasındaki diğer iç ilişki değeri (0,770) kendi sütununda yer alan erken okuryazarlık- çocuk okuryazarlığı arasındaki değerden (0,480) büyük olduğu için diskriminant geçerliliğin en iyi şekilde sağlandığı bulgulanmıştır.

Varsayımsal modele ait geçerlilik ve güvenirlik değerlerinin tümü gerekli eşik değerlerini sağladığı için ölçüm modelinin doğrulayıcı faktör analizi tamamlanmıştır. Orijinal ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda orijinali 4-7 yaş çocuğa sahip ebeveynlerin okuryazarlığını kapsadığı bulgulanmıştır. Bundan sonra yapılan analizlerde 7 maddesi atılmış olan 4-7 yaş aralığını kapsayan aile okuryazarlığı ölçeği puanlarıyla devam edilmiştir.

İnandırıcılık

Lincoln & Guba (1986) nitel araştırmaları değerlendirmek için; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik şeklinde dört kriter ortaya koymuştur. Araştırmada inandırıcılık kriteri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine bilgi edinme aşamasına geçilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken üç uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler yazılı hale dönüştürüldükten sonra kendileri ile paylaşılmış ekleyip çıkarma yapmak istedikleri yer olup olmadığı sorulmuş ve dokümanlar onaylarına sunulmuştur. Böylece katılımcılar ile yapılan görüşmeler daha sağlıklı hale getirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için literatür çalışması yapılarak ilgili çalışmalardan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olarak

amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Araştırmada tutarlılığı arttırmak için esas örneklemden bağımsız üç ebeveyn ile pilot çalışma yapılmış ve yanıtları incelenmiştir. Bunun yanısıra yapılan görüşmeler yazılı dokümana dönüştürülüp katılımcıların onayına sunulmuştur. Araştırmada teyit edilebilirliği arttırmak için öznel yargılardan kaçınılmış, veri toplama ve veri analizi sürecinde üç uzman görüşüne başvurulmuş ve araştırma sırasında elde edilen veriler gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır. Ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarılan kodlar bir araya getirilerek yedi tema altında toplanmış ve araştırma bulguları bu yedi tema çerçevesinde tüm katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu

Karar tarihi= 02.06.2020

Belge sayı numarası= 60263016-050.06.04-E.459269

Bulgular

Nicel Araştırma Bulguları

Bu kısımda nicel veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, ebeveynlerin yaşları, cinsiyetleri, kitap okuma sıklıkları, öğrenim durumları, meslekleri, gelir düzeyleri, yaşadıkları yer, sahip oldukları çocuk sayısı, evde kütüphane vb. bir bölümün bulunması, evde çocuk kitabı bulunması değişkenleri ile aile okuryazarlığı, anne- baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Ebeveynlerin Cinsiyetleri ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin cinsiyeti ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Ebeveynlerin Cinsiyeti ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Mann Whitney U Tablosu

Cinsiyet	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$E_{sıra}$	U	Z	*P*
Anne-baba	Kadın	198	126,69	25085,5	2733,5	-3,292	**,001**
Okuryazarlığı	Erkek	41	89,09	3594,5			
Çocuk	Kadın	198	128,06	25355,5	2463,5	-3,996	**,000**
Okuryazarlığı	Erkek	41	87,67	3594,5			
Erken	Kadın	198	119,38	23638	3937,5	-,304	,761
Okuryazarlık	Erkek	41	122,98	5042			
Ölçek Toplam	Kadın	198	126,4	25027,5	2791,5	-3,147	**,002**
Puanı	Erkek	41	89,09	3652,5			

Tabloya bakıldığında, yapılan Mann Whitney U testi sonucunda kadın ve erkek arasında anne baba okuryazarlığı alt boyutunda U=2733,5, p<.05, çocuk okuryazarlığı alt boyutunda U=2463,5, p<.05 ve ölçeğin toplam puanında U=2791,5, p<05, kadınlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mann Whitney U testi yapılmış ve anlamlı bulunan gruplar tabloda işaretlenmiştir.

Ebeveynlerin Yaşları ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin yaşları ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Ebeveynlerin Yaşları ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Yaş	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
	Anne-baba Okuryazarlığı		77,00 130,07 126,04 121,14 67,67	15,446		,004	2>1, 3>1, 4>1, 2>5, 3>5, 4>5
	Çocuk Okuryazarlığı		66,38 133,97 126,25 116,50 73,23	18,193		,001	2>1, 3>1, 4>1, 2>5, 3>5, 4>5
	Erken Okuryazarlık	239	115,29 136,28 114,62 123,43 63,50	14,831	4	,005	2>5, 3>5, 4>5
	Ölçek Toplam Puanı		70,96 132,25 124,24 123,42 63,87	18,651		,001	2>1, 3>1, 4>1, 2>5, 3>5, 4>5

Yapılan analizler sonucunda Tablo 7'de görüldüğü üzere ebeveynlerin yaşları ile ölçek toplam puanı ve anne baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı, erken okuryazarlık alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anne baba okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=4, n=239) =15,446, p<.05). Çocuk okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=4, n=239) = 18,193, p<.05). Erken okuryazarlık alt boyutu için; ((sd=4, n=239) =14,831, p<.05). Ölçeğin toplam puanı için; ((sd=4, n=239) =18,651, p<.05). Mann Whitney U testi yapılmış ve anlamlı bulunan gruplar tabloda işaretlenmiştir.

Ebeveynlerin Kitap Okuma Sıklığı ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin kitap okuma sıklığı ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8.

Kitap Okuma Sıklığı ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Kitap Okuma Sıklığı	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark

Anne-baba Okuryazarlığı	239	24,59 65,25 123,52 157,13 181,95	87,328	4	,000	2>1,3>1, 4>1,5>1, 3>2,4>2, 5>3,4>3, 5>2, 5>4
Çocuk Okuryazarlığı		81,73 111,67 120,23 130,36 135,78	118,752		,028	3>1, 4>1, 5>1
Erken Okuryazarlık		101,80 119,60 107,39 123,49 152,33	10,883		,037	5>1,5>3, 5>4
Ölçek Toplam Puanı		36,61 77,24 118,66 150,99 178,64	10,202		,000	2>1,3>1, 4>1,5>1, 3>2,4>2, 5>3,4>3, 5>2, 5>4

Yapılan analizler sonucunda Tablo 8'de görüldüğü üzere ebeveynlerin kitap okuma sıklığı ile ölçek toplam puanı ve anne-baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı, erken okuryazarlık alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anne baba okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=4, n=239) =87,328 p<.05), çocuk okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=4, n=239) = 118-752, p<.05). Erken okuryazarlık alt boyutu için; ((sd=4, n= 239) =10,883, p<.05). Ölçeğin toplam puanı için; ((sd=4, n= 239) =10,202, p<.05). Mann Whitney U testi yapılmış ve anlamlı bulunan gruplar tabloda işaretlenmiştir.

Ebeveynlerin Öğrenim Durumları ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9.

Ebeveynlerin Öğrenim Durumu ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Öğrenim Durumu	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
	Anne-baba Okuryazarlığı	239	44,50 59,56 72,95 107,09 133,61	70,644	5	,000	4>1,5>1, 6>1,4>2, 5>2,6>2, 4>3,5>3, 6>3,6>4, 6>5
	Çocuk Okuryazarlığı		163,18 89,20 116,19 107,51 85,47 127,18 130,46	9,906		,078	

	Erken Okuryazarlık	97,10 124,67 116,09 103,44 118,55 130,48	3,598	,609	
	Ölçek Toplam Puanı	58,40 74,28 82,71 98,19 129,80 158,45	48,478	,000	5>1,6>1, 5>2,6>2, 5>3,6>3, 6>4,6>5

Yapılan analizler sonucunda Tablo 9'da görüldüğü üzere ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile ölçek toplam puanı ve anne-baba okuryazarlığı alt boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anne baba okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=5, n=239) =70,644 p<.05), ölçeğin toplam puanı için; ((sd=5, n= 239) =48,478, p<.05).

Ebeveynlerin Meslekleri ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin meslekleri ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10.
Ebeveynlerin Meslekleri ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Meslek	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
	Anne-baba Okuryazarlığı		94,04 153,06 164,25 120,88 60,48 118,88	58,404		,000	2>1,3>1, 4>1,1>5, 2>4,2>5, 3>4,3>5, 3>6,4>5, 6>5
	Çocuk Okuryazarlığı		115,46 118,40 152,24 115,80 69,77 109,96	25,024		,000	3>1,1>5, 3>2,2>5, 3>4,3>5, 3>6,4>5, 6>5
	Erken Okuryazarlık	239	119,65 123,10 133,87 98,69 105,66 131,88	6,740	5	,241	
	Ölçek Toplam Puanı		100,64 142,58 165,35 113,55	51,507		,000	2>1,3>1, 1>5,3>2, 2>5,3>4, 3>5,3>6, 4>5,6>5

			59,05				
			116,42				

Yapılan analizler sonucunda Tablo 10'da görüldüğü üzere ebeveynlerin meslekleri ile ölçek toplam puanı ve anne-baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anne baba okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=5, n=239) =58,404 p<.05). Çocuk okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=5, n=239) = 25,024 p<.05). Ölçeğin toplam puanı için; ((sd=5, n= 239) =51,507, p<.05).

Ebeveynlerin Gelir Düzeyleri ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin gelir düzeyleri ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11.

Ebeveynlerin Gelir Düzeyleri ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
	Anne-baba Okuryazarlığı		66,47 103,46 119,63	42,135		,000	2>1,3>1, 4>1,4>2, 4>3
	Çocuk Okuryazarlığı		150,33 120,89 116,37 101,65	7,307		,063	
	Erken Okuryazarlık	239	132,70 129,61 114,13 114,75	1,589	3	,662	
	Ölçek Toplam Puanı		123,03 83,19 106,79 110,93 147,18	27,302		,000	4>1,4>2, 4>3

Yapılan analizler sonucunda Tablo 11'da görüldüğü üzere ebeveynlerin gelir düzeyleri ile ölçek toplam puanı ve anne-baba okuryazarlığı alt boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anne baba okuryazarlığı alt boyutu için; ((sd=3, n=239) = 42,135 p<.05). Ölçeğin toplam puanı için; ((sd=3, n= 239) =27,302, p<.05).

Ebeveynlerin Yaşadıkları Yer ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin yaşadıkları yer ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12.
Ebeveynlerin Yaşadıkları Yer ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Yaşadıkları yer	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
	Anne-baba Okuryazarlığı		89,25 100,09 125,48	5,951		,051	
	Çocuk Okuryazarlığı		169,42 104,31	5,538		,063	
	Erken Okuryazarlık	239	121,99 127,75		2		
	Ölçek Toplam Puanı		100,83 124,09 108,42	4,081		,130	3>2
			96,59 125,66	6,376		,041	

Yapılan analizler sonucunda Tablo 12'de görüldüğü üzere ebeveynlerin yaşadıkları yer ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin toplam puanı için; ((sd = 2, n = 239) = 6,376, p<.05). Hangi gruplar arasında ve hangi grubun lehine anlamlı fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre, köy ve ilçede yaşayan aileler, köy ve ilde yaşayan aileler arasında ölçeğin alt puanı ve toplam puanında anlamlı bir fark görülmemiştir. İlçede ve ilde yaşayan aileler arasında ise, ölçeğin toplam puanında U=3102, p<.05, ilde yaşayanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayıları ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayıları ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13.
Ebeveynlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Kruskal Wallis H Tablosu

Çocuk Sayısı	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
	Anne-baba Okuryazarlığı		130,59 123,93 78,45	14,056		,001	1>3,2>3
	Çocuk Okuryazarlığı		122,30 121,32	1,463		,481	
	Erken Okuryazarlık	239	106,21 119,62		2		
	Ölçek Toplam Puanı		120,46 115,24 126,04 124,00 87,41	,154		,926	1>3,2>3
				8,368		,015	

Tabloda görüldüğü gibi, ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile anne baba okuryazarlığı alt boyutu ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Anne baba okuryazarlığı

alt boyutu için; ((sd=2, n=239) = 14,056 p<.05). Ölçeğin toplam puanı için; ((sd=2, n= 239) =8,368, p<.05). Hangi gruplar arasında ve hangi grubun lehine anlamlı fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, 1 ve 2 çocuğa sahip ebeveynler arasında ölçeğin toplam puanı veya alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. 1 ve 3'ten fazla çocuğu olan ebeveynler arasında, anne baba okuryazarlık alt boyutunda U=621,5, p<.05 ve ölçek toplam puanında U=724, p<.05, 1 çocuğu olan ebeveynler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 2 ve 3'ten fazla çocuğa sahip ebeveynler arasında anne baba alt boyutunda U=1406,5, p<.05 ve ölçek toplam puanında U=1599,5, p<.05, 2 çocuğu olan ebeveynler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Evde Kütüphane vb. Bir Bölüm Bulunması ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Evde kütüphane vb. bir bölüm bulunması ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 14'te belirtilmiştir.

Tablo 14.
Evde Kütüphane vb. Bir Bölüm Bulunması ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Mann Whitney U Tablosu

Evde Kütüphane vb. Bir Bölüm Var mı?	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$E_{sıra}$	U	Z	*p*
Anne-baba	Var	196	132	25871,5	1862	-5,731	,000
Okuryazarlığı	Yok	43	65,31	2808,5			
Çocuk Okuryazarlığı	Var	196	121,09	23733	4001	-,524	,601
	Yok	43	115,05	4947			
Erken Okuryazarlık	Var	196	119,92	23505	4199	-,037	,971
	Yok	43	120,35	5175			
Ölçek Toplam Puanı	Var	196	129,56	25393	2341	-4,563	,000
	Yok	43	76,44	3287			

Tabloda görüldüğü gibi, yapılan Mann Whitney U testi sonucunda evde kitapları koymak için kütüphane vb. bir bölüm olması ve olmaması arasında anne baba okuryazarlığı alt boyutunda U=1862, p<.05 ve ölçeğin toplam puanında U=2341, p<05, evde kütüphane olması lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Evde Çocuk Kitabı Bulunması ile Aile Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları

Evde çocuk kitabı bulunması ile anne baba okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farka bakmak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 15'te belirtilmiştir.

Tablo 15.
Evde Çocuk Kitabı Bulunması ile Anne Baba Okuryazarlığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Arasında Farka İlişkin Mann Whitney U Tablosu

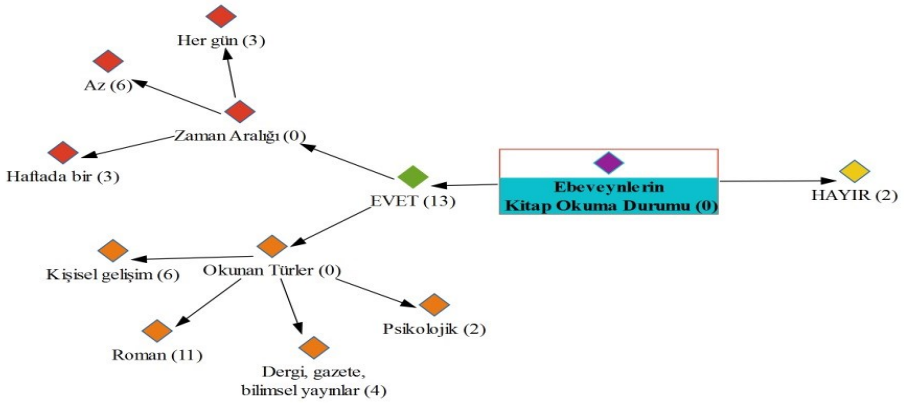
Evde Çocuk Kitabı Var mı?	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$E_{sıra}$	U	Z	*p*
Anne-baba	Var	235	121,2	28481,5	188,5	-2,054	,040
Okuryazarlığı	Yok	4	49,63	198,5			
Çocuk Okuryazarlığı	Var	235	120,82	28393	277	-1,421	,155
	Yok	4	71,75	287			
Erken Okuryazarlık	Var	235	118,92	27946	216	-1,860	,063
	Yok	4	183,5	734			
Ölçek Toplam Puanı	Var	235	120,99	28433,5	236,5	-1,703	,088

Yok	4	61,63	246,5

Tabloya bakıldığında, yapılan Mann Whitney U testi sonucunda evde çocuk kitabı olması ve olmaması arasında anne baba okuryazarlığı alt boyutunda U=188,5, p<.05 alt boyutunda evde çocuk kitabı olanlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

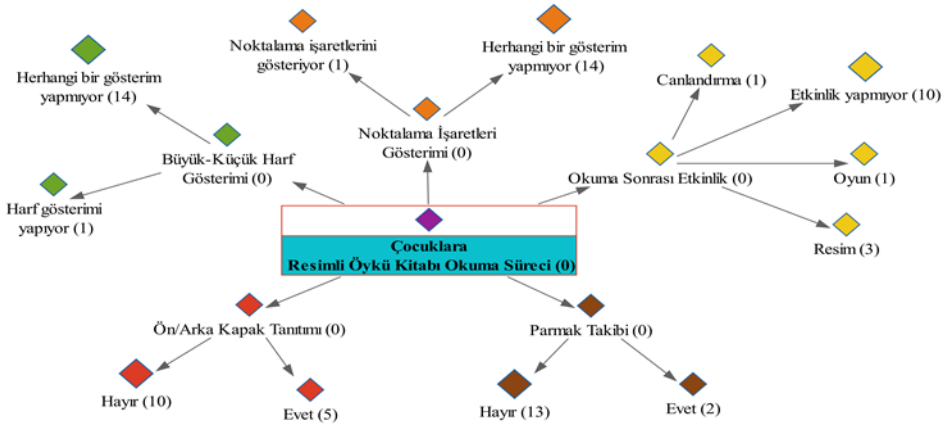
Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın nicel bulgularının ardından katılımcılar ile yapılan görüşme sonucundaki nitel bulgulara yer verilmiştir. Ailelerin öğretim düzeyi, meslekleri, kitap okuma durumları, çocuklara resimli kitap okuma süreçleri, okuma sonrası sorular, satın alma, evde kütüphane olma durumu temalarına ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur.



Şekil 2. Ebeveynlerin Kitap Okuma Durumu

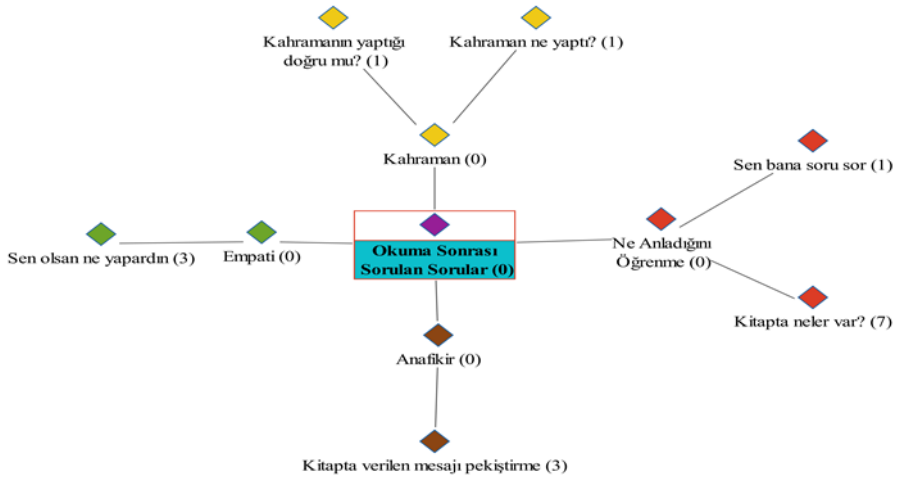
Şekil 2'de ebeveynlerin kendilerine kitap okuma durumları teması iki kategoriden oluşturulmuştur. Ayrıca kitap okuduğunu belirten ebeveyn kategorisinin zaman aralığı ve okunan türler ile iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Hiç kitap okumama kategorisinin oluşmasında referans alınan E8 kodlu katılımcı tarafından "Özel eğitim öğretmeni olarak çalışıyorum aynı zamanda rehabilitasyon merkezim var. Bu sebeplerden dolayı iş yoğunluğum oldukça fazla. Kitap okumaya vaktim kalmıyor açıkçası." şeklinde ifade edilmiştir.



Şekil 3. Çocuklara Resimli Öykü Kitabı Okuma Süreci

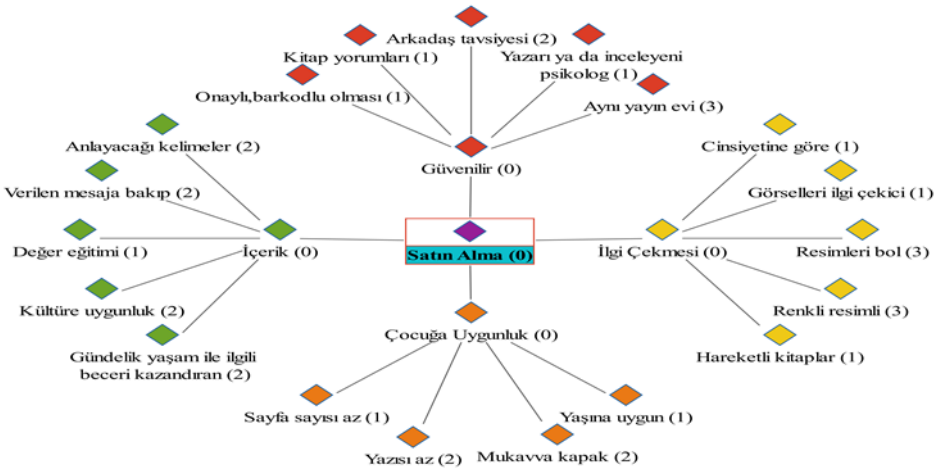
Şekil 3'te ebeveynlerin çocuklara resimli öykü kitabı okuma süreci teması beş kategoride değerlendirilmiştir. Şekil detaylı incelendiğinde noktalama işaretleri gösterimi boyutunda "herhangi bir

gösterimde bulunmayan", "gösterimde bulunan" ve büyük–küçük harf gösterimi boyutunda "herhangi bir gösterim yapmıyor", "harf gösterimi yapıyor" şeklinde kodlar dile getirilmiş ve bu kodlar oluşturulurken örnek olarak E3 katılımcısının "Çocuğumun yaşı küçük, bunları anlayacağını hiç düşünmediğim için yapmadım"; E9 katılımcısının "Çocuğum henüz 4 yaşında, ilkokula başlamasına daha var bu sebeple sadece resimler üzerinden okuyup geçiyoruz"; E14 katılımcısının "Okuma yazma öğretimi gibi bir sürece girmek istemiyorum, okuma alışkanlığı gelişsin yeterli diğer türlü eğitim öğretim ortamı sıkıcı gelecektir çocuğa…" şeklindeki alıntı cümleleri kaynak oluşturulmuştur.



Şekil 4. Resimli Öykü Kitabı Okuma Sonrası Sorulan Sorular

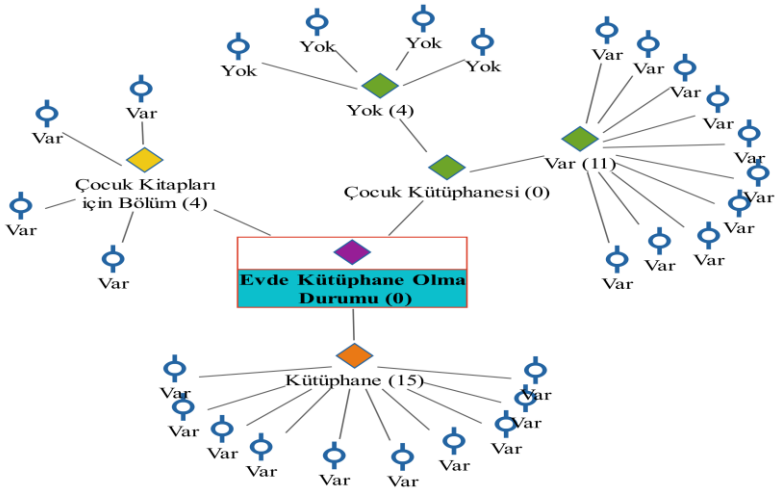
Şekil 4'te resimli öykü kitabı okuma süreci sonrası sorulan sorular temasına ilişkin empati, ana fikir, ne anladığını öğrenme ve kahraman kategorileri oluşturulmuştur. Ne anladığını öğrenme kategorisi oluşturulurken yararlanılan kodlara örnek olarak E4 katılımcısının "Kitabın içinde hangi olaylar vardı?", "Sen olsan ne yapardın?" gibi sorular ile kitabı anlayıp anlamadığına bakıyorum. Resimleri göstererek ipuçları vermeye çalışıyorum."; E7 katılımcısının "Ben kitap bitince çocuğun bana soru sormasını istiyorum. Çünkü soru sorabilmesi için kendinin anlaması lazım, sorduğu soruya göre ben de onun anlayıp anlamadığını öğrenmiş oluyorum." şeklindeki görüşlerinden oluşturulmuştur.



Şekil 5. Satın Alma

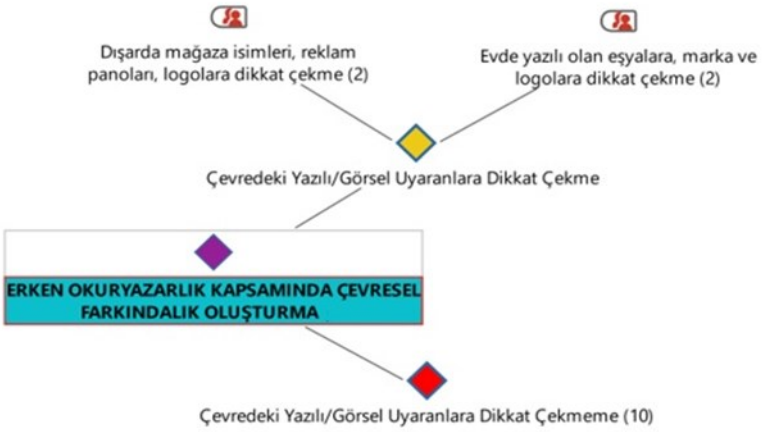
Şekil 5'te ebeveynlerin kitap satın alma temasına ilişkin dört kategori belirlenmiştir. Kategorilerin oluşturulmasına kaynaklık eden kodlara ilişkin alıntı örneği olarak, E3 katılımcısının

"Kitabın önceleri sadece resimlerinin boyutuna bakıyordum detaylı bakmıyordum. Sonra bir kitap aldım ve çocuğuma okurken sonunda yavru bir ceylan öldü. Bu beni çok üzdü neden bunu okudum, keşke içeriğine baksaydım diye. Eeeee bu olaydan sonra artık ilk olarak içeriğinde yazana bakıyorum, zararlı bir şey var mı? gibisinden…" şeklindeki ifadelerinden yararlanılmıştır.



Şekil 6. Evde Kütüphane Olma Durumu

Şekil 6'da ebeveynlerin evlerinde kütüphane olma temasına ilişkin kütüphane, çocuk kütüphanesi, çocuk kitapları için bölüm kategorileri oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasına kaynaklık eden kodlara ilişkin alıntı örneği olarak, E3 katılımcısının "Evde kendime ait bir kütüphanem var. Romanlar var tarihi, kişisel gelişim kitapları… Ayrıca kızıma ait odasında ayrı bir kütüphane daha var yaklaşık 80 tane çocuk kitabı var. İşte masallar, büyük resimli hikâyeler var." şeklindeki ebeveyn görüşlerinden oluşturulmuştur.



Şekil 7. Erken Okuryazarlık Kapsamında Çevresel Farkındalık Oluşturma

Şekil 7 incelendiğinde erken okuryazarlık kapsamında çevresel farkındalık oluşturma teması; "Çevredeki Yazılı/Görsel Uyaranlara Dikkat Çekme" ve "Çevredeki Yazılı/Görsel Uyaranlara Dikkat Çekmeme" şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bu modelin oluşturulmasında E5 katılımcısının "Evde ve dışarda tüm yazılı görsellere dikkat çekmeye çalışırım, yemek yaparken yağın üstündeki isme, dişini fırçalarken diş macunundaki yazıya gibi…", E8 katılımcısının "… mağazaların isimlerine, otobüslerin yazılarına, reklam panolarına, logolara dikkat çekerim. Ne yazıyormuş okuyalım, bak burada şu marka

yazıyor gibi…" ve E9 katılımcısının "Herhangi bir yazılı materyale dikkat çekmedim. Açıkçası bu hiç aklıma bile gelmemişti." Şeklindeki ifadelerindeb yola çıkılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Ebeveynlerin cinsiyetlerine ilişkin sonuçlara göre anne baba okuryazarlığı ile çocuk okuryazarlığı alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kadınlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlarda ebeveynlerin cinsiyetlerine göre çocuklarına resimli öykü kitabı okuma oranına bakıldığında, erkek ebeveynlerin de ifadelerinde belirttiği üzere annelerin çocuklarına daha fazla kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle okuma yazma etkinliklerini kadınlar gerçekleştirdiği için sonuçlarda kadınlar lehine bir bulguya rastlandığı düşünülebilir. Yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ise ebeveynlerin yaşları ile aile okuryazarlığı ölçeği toplam puanı ve ölçeğin anne baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı, erken okuryazarlık alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ölçekteki anlamlı farkın en genç yaş grubu olan 23-27 ve en yaşlı yaş grubu olan 43+ aleyhine olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, ebeveynlerin yaşları yönünden anlamlı fark çıkan boyutlarda en genç ve en yaşlı grupla karşılaştırıldığında arada kalan yaş gruplarının lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu durumun küçük yaş grubundaki ebeveynlerin ileri yaştaki ebeveynlere göre daha az deneyimli olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. 43+ yaş grubunda ise daha az istekli olabilecekleri, mesleki olarak yoğun olma sebebiyle daha az vakit ayırabilmeleri olduğu söylenebilir. Ancak Sağlam (2020) yaptığı çalışmada anne ve baba yaşları ile çocukların erken okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemiştir. Liu, Zhi & Li (2011) genç ebeveynlerin çocuklarının daha yaşlı ebeveynlerin çocuklarına göre daha zeki olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu durum çocukların gelişimleri açısından ele alındığında, daha zeki olarak belirlenen çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de daha hızlı gelişebileceği düşünülebilir.

Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ile ölçek toplam puanı ve alt boyutları arasındaki farka bakıldığında, sadece anne baba okuryazarlığı alt boyutunda ve ölçek toplam puanında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu kategorilerde hangilerinin lehine farkın olduğuna bakıldığında, öğrenim düzeyi arttıkça anne baba okuryazarlığının ve ölçeğin toplam puanıyla elde edilen aile okuryazarlığının arttığı görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar da ilk analizlerden elde edilen sonucu doğrular nitelikte olup, öğrenim düzeyi arttıkça anne baba okuryazarlığının ve aile okuryazarlığının arttığını ortaya koymuştur. Ancak ebeveynlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirmeye yönelik çevrede bulunan yazılı/görsel unsurlara dikkat çekme çalışmaları ile ilgili olarak ise lisans mezunu ve okul öncesi öğretmeni (E5), lisans mezunu ve sınıf öğretmeni (E8) olanların çocuklarına etraflarında yer alan yazılara, reklamlara, panolara ve logolara dikkatlerini çektiği ve ilgili sorular sorduğu görülmektedir. Diğer katılımcılara baktığımızda lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış olmalarına rağmen erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak çevresel farkındalık oluşturulmaya yönelik çocuklarına herhangi bir soru yöneltmediği görülmektedir. Dolayısıyla meslek grubunun çocukların erken okuryazarlık becerileri için çevresel farkındalık oluşturmada daha etkili olduğu ifade edilebilir. Klebanov ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarının okuryazarlık becerilerinin bu durumdan kötü etkilendiğini belirtmiştir. Ancak, ebeveyn okuryazarlığı ile ilgili olarak nitel sonuçlar nicel sonuçlar ile örtüşmemektedir. Görüşmelere katılan ebeveynlerden eğitim durumu lise olan katılımcıların biri hiç kitap okumazken bir diğeri haftada bir kitap okuduğunu ifade etmiştir. Bu durumun aksine eğitim durumu lisansüstü olan ebeveynlerin bazıları nadiren kitap okuduğunu ifade ederken bazıları ise yine sık sık kitap okuduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak çalışmanın nicel boyutunda elde edilen eğitim durumu ile okuryazarlık düzeyi arasındaki orantı nitel boyutta ortaya çıkmamıştır.

Ebeveynlerin mesleklerinin aile okuryazarlığına ve alt boyutlarına etkisi incelendiğinde, anne baba okuryazarlığı, çocuk okuryazarlığı ve aile okuryazarlığında ebeveyn mesleklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı fark olan alt boyutlarda ve ölçek toplam puanında farkın hangi meslek lehine olduğuna bakıldığında özel sektör dışındaki kategorilerden birinde çalışıyor olmanın çalışmayan ebeveynlere göre okuryazarlık düzeyini arttırdığı görülmüştür. Sağlam (2020) yaptığı çalışmada herhangi bir işte çalışan anne babaların çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin çalışmayanlara göre daha yüksek olduğunu söylemiştir. Bu durum yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Ebeveynlerin mesleklerine ilişkin elde edilen bulgulara dair bir diğer sonuç öğretmenlik, akademisyenlik vb. mesleklere sahip ebeveynlerin, memur, serbest meslek, özel sektör ve çalışmıyor kategorisindeki ebeveynlere göre okuryazarlık oranlarının yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuç nitel boyutta ortaya çıkan sonuç ile oldukça örtüşmektedir. Görüşmelere katılım gösteren ebeveynlerden akademisyen ve öğretmen ebeveynlerin kitap okuma ve çocuklarının resimli öykü kitabı okuma süreci ile ilgili daha bilinçli oldukları ve buna yönelik etkinlikleri daha bilinçli olarak gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin gelir düzeylerinin aile okuryazarlığına etkisine ilişkin bulgularda ise toplam puanı ve anne baba okuryazarlığı alt boyutu ile ebeveyn gelir düzeyi arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre gelir düzeyi arttıkça anne baba okuryazarlığı ve aile okuryazarlığının arttığı görülmektedir. Gelir düzeyi bir nevi satın almayı da kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan gelir düzeyi ile eğitim durumunun ilişkili olduğu varsayılabilir. Bu durumda gelir düzeyi 7500 TL'nin üzerinde olan kişilerin akademisyen ve öğretmen oldukları ve bu sebeple okuryazarlık düzeylerinde de hem kendileri adına hem de çocukları adına daha bilinçli oldukları söylenebilir. Bu sebeple gelir düzeyinin sadece satın alma değil, öğrenim düzeyinin artmasına etkisi yönünden de okuryazarlık becerilerini etkilediği düşünülebilir. Diğer taraftan çalışmada öğrenim düzeyi arttıkça aynı şekilde aile, anne baba, çocuk ve erken okuryazarlık becerilerinin arttığı saptanmıştır. Burada katılımcıların eğitim düzeylerinin artmasının onları okuryazarlık konusundaki bilincinin de artmasına sebep olduğu için böyle bir sonuca ulaşıldığı düşünülebilir. Ayrıca, araştırmaya katılanlar arasında genellikle en yükseköğrenim düzeyine sahip katılımcılar akademisyenler olmuştur ve bu akademisyenler de çoğunlukla eğitim alanında çalışmaktadır. Bu durumda bahsedilen katılımcıların okuryazarlık bilinçlerinin yüksek olması beklendiğinden böyle bir sonuca ulaşıldığı da düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmada bulunan sonuçlara paralel sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Işıkoğlu-Erdoğan (2016) erken çocukluk döneminde çocuk ve ebeveynlerinin birlikte yaptığı okuma etkinliklerini incelediği çalışmasında, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri arttıkça çocuklarıyla daha çok etkileşimli okumalar yaptıklarını, onlara okuma için model olduklarını söylemektedir. Diğer taraftan eğitim ve gelir düzeyleri düşük ailelerde ise durumun tam tersi olduğunu belirtmektedir. Cengiz (2013) yaptığı çalışmada, düşük gelirli annelerin kitap okuma etkinlikleri sırasında çocuklarının daha az iletişime geçtiklerini, çoğunlukla tek taraflı bir kitap okuma etkinliği yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin tamamının, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ise %68'inin çocuklarına kitap okudukları görülmüştür (Özbek-Ayaz, Güleç & Şahin, 2017). Benzer şekilde, Hiğde, Baştuğ & Cihan'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları, üst sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin erken okuryazarlıkla ilgili becerilerinin daha yüksek olduğu ve eğitim seviyelerinden kaynaklı çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini edinmelerine ilişkin bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Acat, Demiral & Arın (2008) da yaptıkları çalışmada ailelerin kitap alma sıklığının sosyoekonomik düzeyleri ile paralel olduğu ve sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde yaşayan öğrencilerin düşük bölgelerde yaşayanlara göre kitap okuma sıklıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ne var ki Arıcı & Tüfekçi-Akcan (2019) çalışmalarında annelerin gelir düzeylerinin kitap okuma davranışlarını etkilemediğini söylemişlerdir. Çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bu sonucun sadece anne gelir düzeyinin ele alınmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Çünkü yapılan bu çalışmada gelir düzeyi hem anne hem babayı kapsamaktadır. Diğer taraftan aynı çalışmada annelerin eğitim düzeylerinin okuryazarlık seviyelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin kitap okuma sıklığına ilişkin sonuçlarda ise ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre kitap okuma sıklığı arttıkça, kategorilerin derecesine bağlı olarak kategorilerin lehine pozitif yönde anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak kitap okuma sıklığı arttıkça anne baba okuryazarlık düzeyi, erken okuryazarlık düzeyi, çocuk okuryazarlık düzeyi ve ölçeğin toplam puanında elde edilen aile okuryazarlığı düzeyinin arttığı görülmektedir. Bu durum aslında okul öncesi dönem çocuklarının rol model alarak öğrenmeleri ile birebir ilişkilidir. Anne babalar, çocukların ilk öğretmenleri ve okumaya karşı tavırlarını oluşturan rol modellerdir (Yeo, Ong & Ng, 2014). Evde kitap okuyan anne babayı gören çocuklar da aynı şekilde kitap okumayı yaşam içerisinde doğal bir süreç olarak kodlayacaklardır. Erken dönemde kazanılan bu

deneyimler çocukların okuma yazmaya yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmasını sağlayacaktır (Özen-Altınkaynak, 2019). Okuma yazmanın doğal süreçte geliştiği ve erken çocukluk döneminden itibaren okuma yazma becerilerine yönelik tecrübelerin çocukların okuryazarlık konusundaki farkındalıklarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Erdoğan, 2013).

Çocuklarına resimli öykü kitabı okuma konusunda ortaya çıkan sonuçlarda ise ebeveynler, çocuklarına çoğunlukla resimli öykü kitabı okuduklarını ancak küçük yaş grubu çocukları için resimli öykü kitabı okuma etkinliği esnasında genellikle resimleme ve olay örgüsüne odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler küçük yaş grubundaki çocuklarının erken okuryazarlıkla ilgili becerilerini desteklemek adına herhangi bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun gerekçesi olarak çocuklarının yaşlarının küçük olması, ilkokulda bu konulara değinilecek olması sebepleriyle öğretici bir tutumdan uzaklaşarak kitap okuma sürecini eğlenceli vakit geçirme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hiğde, Baştuğ & Cihan (2020), okul öncesi dönem çocukları ile ebeveynlerinin ev yaşantılarını izlediği çalışmasında da ebeveynlerin küçük çocuklarına kitap okumadıkları, bunun yerine ezbere anlatımı tercih ettikleri ve bunun gerekçesi olarak ise çocuklarının yaşlarının küçük olması ve kendilerinden büyük abi ya da ablalarının onlara kitap okuduğu gerekçelerine rastlandığı görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında çocuklarının yaşça küçük olduğunu düşünen ebeveynler alan yazında sıkça karşımıza çıkmaktadır (Uluğ, 2018).

Ebeveynlerin yaşadıkları yerin okuryazarlıklarına anlamlı bir etkisi olup olmadığına bakıldığında ise ebeveynlerin yaşadıkları yer ile sadece ölçek toplam puanı ile arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İl, ilçe, köy olarak ayrı ayrı incelendiğinde ise sadece il ve ilçede yaşayan ebeveynlerin ölçek toplam puanlarında anlamlı fark görülmüş, bu farkın ise ilde yaşayan ebeveynler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. İlde yaşamanın okuryazarlık bakımından daha fazla imkân sağlayacağı düşünüldüğünde bu sonuç tahmin edilebilir bir sonuçtur.

Araştırmanın evde kütüphane ve çocuk kitabının olma durumunun okuryazarlığa etkisi incelendiğinde, nitel boyutta katılımcıların tümü evlerinde kütüphane vb. bir alanın ve çocuk kitaplarının olduğunu ifade etmişlerdir. Nicel boyutta ise evinde kütüphane vb. bir bölüm olan ve çocuk kitabı olan ebeveynlerin evinde kütüphane ve çocuk kitabı olmayan ebeveynlere göre anne baba okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna ek olarak evinde kütüphane olan ebeveynlerin aile okuryazarlıklarının da daha yüksek olduğu sonucu farklılık yaratmıştır. Bu sonuç evde kütüphane ya da bir kitaplığın olmasının aile okuryazarlığını ifade etmede etkili bir kriter olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Durkin (1966) okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmiş çocukların aileleri ile yaptığı görüşmelerde, bu çocukların ev ortamında kitap okunduğunu ve zengin bir kitap arşivine sahip olduklarını tespit etmiştir. Yapılan pek çok çalışma evde kütüphane ve/veya kitap bulundurma gibi zengin okuryazarlık ortamlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Cassel, 2011; Clay, 1993; Crain-Thoreson & Dale, 1992; Sulzby, 1985; Teale, 1982; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu durum yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısının okuryazarlık düzeylerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, anne baba okuryazarlığı alt boyutunda ve ölçek toplam puanında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı azaldıkça anne baba okuryazarlığının ve aile okuryazarlığının arttığı görülmektedir. Çalışmanın nitel boyutunda ortaya çıkan sonuç da bunu destekler niteliktedir. Çok çocuklu ebeveynler çocuklarıyla ayrı ayrı ilgilenmenin zorluğundan bahsetmişler ve özellikle okula gitmeye hazırlanan büyük çocuğun okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ve bu nedenle küçük çocuğa bu konuda destek vermeye fırsat kalmadığını ve tekrar gibi olmuş ayrıca küçük çocuğun henüz bunları anlayamayacağını, yaşının küçük olduğunu ve resimli öykü kitabı okuma sürecinde sadece resimlerine bakarak olay örgüsünden bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde İflazoğlu-Saban & Altınkamış (2014) ve Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn &Rodriguez (2006) ailelerin tek çocukluyken okumaya daha fazla önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin anne-baba okuryazarlığının ve aile okuryazarlığının önemine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. İlk olarak nicel boyutta ele alınan aile okuryazarlığı, anne baba okuryazarlığı, çocuk

okuryazarlığı ve erken okuryazarlık alt boyutları ele alınmış olup nitel sorular ile desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kadın ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmede ön planda oldukları, nicel ve nitel boyutta elde edilen sonuçlara göre erkek ebeveynlere göre daha çok çaba sarf ettiği görülmüştür. Buna ek olarak çocukların erken okuryazarlık becerilerinin anne-babanın eğitim durumu, mesleği ve dolayısıyla ailenin geliri ile de yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmada 23-27 yaş aralığında ya da 43 yaş üzeri ebeveynlerin çocuklarına nazaran orta yaş gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde daha etkili olduğu ve ayrıca kardeş sayısına bağlı olarak anne-babanın çocuğun erken okuryazarlık becerilerine ilişkin zaman ve içerik sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler, küçük yaş grubundaki çocuklarının okuryazarlığa ilişkin beceri edinimine, okul öncesi dönemde okuryazarlık çalışmalarına başlamak için erken olduğu kanısında oldukları ve yapılan okumaların ise genellikle resimlere bakılarak olay örgüsünü anlatmakla sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Son olarak evde kütüphane gibi bir alanın ve/veya resimli çocuk kitabının bulunmasının aile okuryazarlığının bir göstergesi olduğu ve çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde öngörücü bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan sonra yapılacak olan çalışmalarda daha büyük ve farklı örneklem grupları ile çalışılabilir.

Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden ebeveynlerle çalışmak bölgeler arası karşılaştırmayı sağlayabilir, yorumları genişletebilir.

Araştırmada yaşa ilişkin okuryazarlık becerilerinde 23-27 yaş grubu ve 43+ yaş ebeveynlerin aleyhine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu yaş grupları ile özel olarak çalışılarak okuryazarlık becerilerinin düşük olmasının sebepleri derinlemesine incelenebilir.

Çalışma grubundaki akademisyen ve öğretmenlerin kitap okuma sürecinde daha bilinçli oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, sadece eğitimcilerle derinlemesine görüşmeler yapılarak daha geniş bilgi edinilebilir.

Araştırmada tek ebeveynle görüşmeler yapılmıştır. Her iki ebeveynle görüşmeler yapılarak, ebeveynler arası tutarlılık incelenebilir.

Yine araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak babaların çocuklarına daha az kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri üzerinde bir araştırma yapılabilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Etkileşimli kitap okuma ile ilgili ebeveynlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle ebeveynlere çocuklarıyla resimli öykü kitabı okuma süreçlerine ilişkin seminerler verilebilir.

Ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıkları çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde oldukça etkilidir. Bu sebeple ebeveynler kitap okuma konusunda çocuklarına örnek olmalı ve etkileşimli kitap okuma konusunda bilgilenmelidirler.

Araştırmada ebeveynlerin özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukları ile erken okuryazarlığa ilişkin çok fazla çalışmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ebeveynlere çocukları ile gerçekleştirdikleri okuryazarlık aktivitelerini arttırmaları önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu

Karar tarihi= 02.06.2020

Belge sayı numarası= 60263016-050.06.04-E.459269

Yazarların Katkı Oranı

Bu makalede, verilerin toplanması için gerekli izinlerin alınmasında, verilerin toplanmasında, verilerin analizinde ve makalenin yazım sürecinde tüm yazarların katkı oranı eşittir (1. yazar %25, 2. yazar %25, 3. yazar %25, 4. yazar %25).

Çıkar Çatışması

Makalenin yazımında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek ve Teşekkür

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu'na ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden araştırma grubundaki kişilere destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Acat, B., Demiral, H., & Arın, A. (2008, Mayıs). *Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları*. Türkçe Öğretimi Kongresi (18–20 Mayıs 2008), Bahçeşehir Üniversitesi.

Akter, S., D'Ambra, J., & Ray, P. (2011). *An evaluation of PLS based complex models: the roles of power analysis, predictive relevance and GoF index.* University of Wollongong, Faculty of Business. Research Çevrimiçi. https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4186&context=commpapers

Arıcı, M., & Tüfekçi-Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *33*(1), 100-120. DOI: 10.33308/26674874.201933195

Ay, F. (2012). Erken çocukluk döneminde okuma –yazma: Bir Celestin Freinet okulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 213-222. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22z.ay.pdf

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and reading in one community*. Routledge.

Bracken, S.S., & Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low- income backgrounds. *Early Education and Development, 19*(1), 45-67. DOI: 10.1080/10409280701838835

Carroll, C. (2013). *The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin, Milwaukee.

Cassel, R. (2011). Home literacy factors affecting emergent literacy skills (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertation and Theses. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1016&context=cps_stuetd/

Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *30*(1) 97-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41216/501956

Christian, K., Morrison, F.J., & Bryant, F.B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 501-521. DOI: 10.1016/S0885-2006(99)80054-4

Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology, 28*(3), 421-450.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques.* Sage Publications.

Çetin, A. (2019). *Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/5668/asya.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Değerli, M. (2017). *Teknoloji transfer ofisleri için kritik başarı faktörleri* (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara. https://dspace.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/177575

Durkin, D. (1966). *Children who read early.* Teachers College Press.

Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-131). Eğiten Kitap.

Erduran, E. (1999). Okul öncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2017) Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 1-12). Eğiten Kitap.

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Merketing Theory and Practice, 19*(2), 139–150. DOI: 10.2753/MTP1069-6679190202

Hiğde, A., Baştuğ, M., & Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 628-645. DOI: 10.16916/aded.650894

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1071-1086. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210070

Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 284-298. https://DOI.org/10.33308/26674874.2020342154

İflazoğlu-Saban, A., & Altınkamış, N. F. (2014). An investigation of literacy beliefs of pre-school children's parents. *International Journal of Human Sciences*. 11, 1 (Mar. 2014), 317–337.

Justice, L.M. ve Sofka, A.E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality readalouds.* Guilford Publications, Inc.

Kandır, A., & Tümer, B.K. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(30), 45-64. https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21091/227139

Korat, O., Kleini P. & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. Reading and Writing, *20*(4) , 361-398.

Kılıç, F., Doğan, M. C., & Özden, B., (2017). Aile okuryazarlığı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *HAYEF: Journal of Education ,14*, 203-219. DOI: 10.26650/hayef.2017.14.2.0021

Klebanov, P.K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M.C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development, 69,* 1420-1436. DOI: 10.2307/1132275

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 30, 73-84. DOI: 10.1002/ev.1427

Liu, Y., Zhi, M., & Li, X. (2011). Parental age and characteristics of the offsipring. *Ageing Research Reviews, 10*(1), 115-123. DOI: 10.1016/j.arr.2010.09.004

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, *27*(1), 1-20.

Maxqda (Software for Qualitative and Mixed Methods Research). (2018). www.maxqda.com

McLaughlin. (1998). *Introduction to language development.* Singular Publishing.

Mc Nicol, S., & Dalton, P.(2002). The best way is always through the children: The impact of family reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(3). 246-253. https://www.jstor.org/stable/40017131

Morales, G.M. (2011). *Partial Least Squares (PLS) Methods: Origins, Evolution and Application to Social Science*, Universidad Complutense.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem.* EPSİLON Yayınevi.

Özbek-Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*

(Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1275

Özbek-Ayaz, C., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1-19. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481425

Özen-Altınkaynak, Ş. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 37-49. https://dergipark.org.tr/en/pub/debder/issue/43652/526196

Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, *77*(4), 924-953. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x.

Rodriguez, E. T., & Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. Child Development, 82, 1058–1075. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x

Sağlam, C. (2020). *Okul Öncesi Dönemde Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Silinskas, G., Lerkkanen, M.K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.M., & Nurmi, J.E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(6), 302–310. DOI: 10.1016/j.appdev.2012.07.004

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20*(4), 458-481. https://www.jstor.org/stable/pdf/747854.pdf

Teale, W. H. (1982). Preschoolers and literacy: Some insights from research. *Australian Journal of Reading, 5*(3), 153-168. DOI: 10.3316/informit.663615827375669

Tenenhaus, M., Esposito Vinzi, V., Chatelin, Y-M., &Lauro, C. (2005). PLS path modeling. Computational Statistics & Data Analysis, 48, 159-205

Turan, F. F., & Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(3), 153-166.

Uluğ, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/73519

Wang, H. H. (2014). *Home Literacy Environment, the Quality of Mother-Child Book Reading Interactions, and Taiwanese Children's Early Literacy Development.* Syracuse University Dissertations - ALL. 198. https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1198&context=etd

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 101-135. http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/462735

Yeo, L. S., OnG, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development, 25*(6), 791-814, DOI: 10.1080/10409289.2014.862147

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

As with all the skills acquired in the early period, the family has a great role to play in the acquisition of early literacy skills by children (Barton & Hamilton, 1998). In recent years, there is a remarkable increase in the number of the studies focused on the role and literacy level of the family in the development of the child's literacy skills within the scope of early childhood literacy research (Işıtan, Saşkes & Biber, 2020; Rodriguez & Tamis-Lemonda 2011; Turan & Akoğlu, 2014; Yazıcı & Kandır, 2018; Wang, 2014). The existing research has proved the effect of the literacy level of parents and the state of literacy in the family environment on the development of the early childhood literacy skills (Mc Nicol & Dalton, 2002; Özbek Ayaz, 2015; Yazıcı & Kandır, 2018). In the literature reviewed, the importance of family literacy besides the importance of experiences of the child in the family environment in terms of early literacy skills acquisition is emphasized (Wang, 2014). Family literacy is defined as parents' having literacy skills, being a role model for their children in these skills and supporting them with activities such as writing awareness, reading symbols and signs inside and outside the house (Kılıç, Doğan & Özden, 2017). These skills and abilities that parents have and reflect within the family raise pre-school children's awareness of literacy skills. Parents' being role models for their children supports the development of skills such as receptive language, expressive language, phonological awareness and story comprehension (Yazıcı & Kandır, 2018).

In this respect, it is important to examine not only child literacy and early literacy skills but also parental literacy level. In this connection, the purpose of the current study is to investigate the literacy level of the parents having children in the pre-school period in terms of different variables in the sub-categories of parental literacy level, child literacy and early literacy.

Method

The current study was conducted in line with the explanatory sequential design, one of the mixed research methods. In the study, two study groups were constructed. While selecting the sample, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. The criterion used to select the participants for the first study group was "being parents having at least one child in the pre-school period". The criteria used to select the participants for the second study group were "being in the first study group" and "participating in the second study group on a volunteer basis".

Confirmatory factor analysis of the measurement model was completed since all the validity and reliability values of the hypothetical model provided the necessary threshold values. The three-dimensional structure of the original scale was verified by discarding seven items.

The mean scores taken from the whole scale, and its sub-dimensions of parental literacy level, child literacy and early literacy were found to be varying significantly depending on parents' ages. Moreover, the mean scores of the whole scale, and its sub-dimensions of parental literacy level, child literacy and early literacy were found to be varying significantly depending on the book reading frequency of parents. The mean score taken from the whole scale was found to be varying significantly depending on the parents' place of residence. The mean scores taken from the whole scale and the sub-dimension of parental literacy level were found to be varying significantly depending on the number of the children of parents.

The theme of parents' reading books to their children was consisted of two categories. Moreover, the category consisted of parents stating that they read books to their children was evaluated in two categories called the length of reading time and the type of books read. The theme of the time of parents' reading picture story books to their children was evaluated in five categories. The theme of the questions asked after the process of reading picture story books is completed was evaluated in the categories of empathy, main idea, comprehension checking and heroes. The theme of parents' having a library at home was evaluated in the categories of library, children's library and children's books.

Result and Discussion

When the results obtained as a result of the analyses conducted for the validity and reliability of the Family Literacy Scale were examined, the factor loading value of the variables in the model was found to be above the threshold value of .70 (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011). Composite reliability values of the factors were found to be above the critical value of 0.70. In the current study, discriminant validity was best achieved since this value (0.770) of child literacy was higher than the value between early literacy and child literacy (0.480) in its column.

According to the results regarding the gender of the parents, it was concluded that there was a significant difference in favour of women in the sub-dimensions of parental literacy level and child literacy and the total score taken from the scale. When the rate of parents to read picture story books to their children according to their gender was examined on the basis of the results obtained from the interviews, it was concluded that mothers read more books to their children. From the findings related to the effect of parents' income levels on family literacy, it was concluded that the mean scores taken from the whole scale and the sub-dimension of parental literacy level vary significantly depending on the income level of parents. Moreover, the mean scores taken from the whole scale and all the sub-dimensions were found to be varying significantly depending on the book reading frequency of parents. When the findings related to the effect of the number of children parents have on the level of literacy were examined, it was concluded that the mean scores taken from the whole scale and the sub-dimension of parental literacy level vary significantly depending on the number of children. With decreasing number of children parents have, the literacy level of parents and family literacy were found to be increasing. The results obtained in the qualitative dimension of the study also support this finding. The parents' level of knowledge about interactive book reading was found to be inadequate. Therefore, seminars can be organized to inform parents about how to read picture story books with their children. Parents' book reading habits are highly influential on the development of children's early literacy skills. Therefore, parents should be good role models to their children in terms of book reading and be informed about interactive book reading.

Uzunoğlu, D. ve Bulut, B. (2022). Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretimi özyeterliğe, akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 60-73.

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

Geliş/Received: 07.11.2021 Kabul/Accepted: 03.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Özyeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi*

*Dilşat UZUNOĞLU***
*Berker BULUT****

Öz

Bu araştırmada çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeline göre desenlenen araştırma, 56 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna altı hafta boyunca Türkçe öğretimi derslerine ek olarak senaryo temelli öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir ek uygulama gerçekleştirilmemiştir. Uygulama sürecinin ardından toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubu Türkçe öğretimi özyeterlik sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır fakat senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerini geliştirdiği, akademik güdülenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve Türkçe öğretimi başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Senaryo temelli öğrenme, Türkçe öğretimi özyeterlik, akademik güdülenme, Türkçe öğretimi başarı, çevrimiçi öğrenme ortamı

The Effect of Scenario Based Learning Activities Conducted in Online Environment on Turkish Teaching Self-Efficacy, Academic Motivation and Success

Abstract

In this research, the effect of scenario based learning activities conducted in online environment on primary school prospective teachers' Turkish teaching self-efficacy, academic motivation and Turkish teaching achievement levels were examined. The research, which was designed according to the quasi-experimental trial model with the pretest-posttest control group, was carried out with the participation of 56 primary school prospective teachers. In addition to Turkish teaching lessons, scenario-based learning activities were applied to the experimental group for six weeks. In the control group, no additional application was performed. In line with the findings obtained as a result of the analysis of the data collected after the implementation process, no significant difference was found between the Turkish teaching self-efficacy posttest scores of the experimental and control groups, but scenario-based learning activities improved the primary school prospective teachers' self-efficacy Turkish teaching, did not have a significant effect on their academic motivation, and Turkish teaching success levels was concluded that there was a significant effect on.

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı "Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, dilsatuzunogluu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2591-3159.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Aydın, berkerbulut@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8221-5440.

Keywords: Scenario based learning, Turkish teaching self-efficacy, academic motivation, Turkish teaching success, online learning environment

Giriş

Ana dil öğretiminin odak noktasında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin gelişiminde özellikle sınıf öğretmenlerine oldukça fazla görev düştüğü söylenebilir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin lisans döneminde ana dil öğretimini nasıl gerçekleştirmeleri noktasında edindiği bilgi, beceri ve tutumlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'deki ana dil öğretimi ilk okuma yazma dersiyle başlayıp daha sonraki sınıf düzeylerinde Türkçe dersi olarak devam etmektedir. Türkçe dersi, bir öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki başarısına etki eden en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Topçuoğlu-Ünal ve Köse, 2014). Aynı zamanda bu ders, farklı derslerde gerçekleşen öğrenmelerin temelinde yer alan, ana dil öğretiminin yapıldığı bir ders olarak belirtilmektedir (Üstüner ve Şengül, 2004). Bu noktada Türkçe öğretiminin önemi görülmektedir. Taşkaya ve Muşta (2008)'ya göre Türkçe dersinin öğretiminde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlardan bazıları ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğretmenlerin, bireysel farklılıklara yönelik etkinlikleri tasarlamada zorluklar yaşaması,
- Öğretmenlerin, derse yönelik değerlendirme yapma noktasında birtakım aksaklıklar yaşaması,
- Öğretmenlerin, derse yönelik kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerine hâkimiyette ya da uygulamada birtakım eksiklikler yaşaması,
- Dersin amaçlarına ulaşmada aksaklıklar yaşanması,
- Dil bilgisi konularının öğretimine yönelik sorunlar yaşanması.

Bahsedilenlerden hareketle Türkçe öğretiminde yaşanan aksaklıkları ve sorunları çözebilmede öğretmen yeterliklerinin önemli olduğu görülmektedir. Nitekim alanyazında öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin temel ihtiyaçları ve öğretmenlerinse öğrencilerinin bahsedilen temel ihtiyaçlarına yardımcı olabilmelerinde yeterliklerinin önemi belirtilmektedir (Çetin, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin düşüncelerine dikkat çekildiği görülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin düşünceleri doğrultusunda yapılan çalışmalarda ölçme değerlendirme (Karaca, 2003), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulama, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri (Epçaçan ve Erzen, 2008), öğrencilerin dil gelişimlerini izleme ve değerlendirme (Aşkın, 2011) ve Türkçe öğretiminde yöntem ve teknik seçme, konuları günlük yaşamla ilişkilendirme ve öğrenci ilgisini canlı tutma (Erdem ve Bayraktar, 2019) gibi hususlarda sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Alanyazında yer alan bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmede ve bu süreçte karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebilmede Türkçe öğretimine yönelik özyeterliğin önemli olduğu belirtilmektedir (Bulut ve Uzunoğlu, 2021). Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlikleri, onların mesleğe başladıktan sonra gösterecekleri performanslarına yönelik ipucu vermektedir (Aşkın, 2011). Bahsedilenlerden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimini nitelikli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için ilk olarak Türkçe öğretimi konusunda kendilerinin güçlü bir özyeterliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Fakat Aşkın (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlikleriyle ilgili yanıtladıkları anket maddelerinde anketteki hiçbir maddede kendilerini 'çok yeterli' görmedikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerinin tam anlamıyla yüksek düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerini geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenenlerin yeterliliklerine duyduğu inançları ve neden öğrendiklerine yönelik bilişlerinin tamamı onların güdülenme düzeylerini etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005). Bu durumda güdülenme kavramına dikkat çekilmekte ve güdülenmenin eğitim ortamlarına uyarlanması sonucunda ise akademik güdülenme kavramı ortaya çıkmaktadır (Denzine ve Brown, 2015, s. 20). Akademik güdülenme, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli unsuru olarak görülmektedir ve bu süreci etkileme

potansiyeline sahiptir (Kelecioğlu, 1992). Buradan hareketle öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinin yüksek olmasının mesleki yaşamlarında onlara başarı getireceği belirtilmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Akademik güdülenmenin öğretmen adayları için önemine karşın alanyazındaki araştırmalar, öğretmen adaylarının güdülenmelerinin düşük (Özgenel ve Deniz, 2020) ve orta (Demir ve Arı, 2013; Ömür ve Nartgün, 2013; Şeker, 2016) düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Bahsedilenlerden hareketle sınıf öğretmeni adaylarını akademik anlamda güdülemenin önemi görülmektedir.

Alanyazında akademik güdülenmenin, başarıya bağlı olduğu belirtilmektedir (Anderson ve Keith, 1997). Bunun yanı sıra öğrenenler, öğrenme süreçlerinde ilerlediklerini anladıklarında güdülenmeleri artmaya başlamakta ve başarılı bir performans ortaya koymak adına özyeterlik inançlarını devam ettirmektedirler (Schunk, 1991). Aynı şekilde Schunk ve Pajares (2002) de öğrenenlerin performanslarının artmasıyla güdülenmelerinin ve özyeterliklerinin geliştiğini belirtmektedir. Bahsedilenlerden hareketle özyeterliğin güdülenmeyi ve dolayısıyla başarıyı etkilediği söylenebilir (Özkal, 2013). Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının yalnızca Türkçe öğretimi özyeterliklerinin ve akademik güdülenmelerinin değil aynı zamanda Türkçe öğretimi başarı düzeylerinin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü sınıf öğretmeni adaylarının etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi gerçekleştirebilmeleri için ilk olarak Türkçe öğretiminde yeterli bilgiye sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Tüm bahsedilenlerden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve Türkçe öğretimi dersi başarı düzeylerini geliştirmeye yönelik bir öğrenme etkinliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bu öğrenme etkinliğinin ise senaryo temelli öğrenme (STÖ) etkinlikleri olacağı düşünülmüştür. Çünkü doğrudan deneyimlerin yanı sıra farklı kişileri gözlemleyerek veya onları dinleyerek özyeterliğin gelişebileceği (Lee, 2005, s. 490), senaryoların öğretmen gelişimini desteklemesi (Stomp, 2003), öğretmen eğitiminde önemli olması (Hursen ve Faslı, 2017), öğrenenleri güdülemek amacıyla kullanılması (Errington, 2011; Veznedaroğlu, 2005), özyeterliği desteklemesi (Tol ve Çenberci, 2019), senaryoların içselleştirildiğinde başarılı bir performans gösterme isteğini artırması (Siddiqui, Khan ve Akhtar, 2008) gibi alanyazında yer alan ifadeler, STÖ etkinliklerinin öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerini, akademik güdülenmelerini ve Türkçe öğretimi başarı düzeylerini geliştireceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra alanyazında senaryoların tek başına kullanılmasından ziyade "Siz olsaydınız ne yapardınız?" vb. yöntem ve tekniklerle ve probleme dayalı öğrenme ile beraber kullanılabileceği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2007; akt. Uçak, 2018). Bu noktada senaryolar, araştırma kapsamında etkinlikler ile ele alınmıştır. Bahsedilenlerin yanı sıra alanyazında STÖ'nün, yüz yüze gerçekleştirilmesinin yanı sıra e-öğrenme ortamlarında da kullanılabilen yöntemlerden biri olduğu belirtilmektedir (Clark, 2009; akt. Bilgin, 2015). Dolayısıyla araştırma kapsamında STÖ etkinlikleri çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Aynı zamanda araştırmanın Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilmesi ve etkinliklerde kullanılan senaryolarda öğrencilerin konuşma ve okuma becerilerine yönelik dijital verilerin yer alması STÖ etkinliklerinin çevrimiçi ortamda yürütülmesine sebebiyet vermiştir.

Bahsedilenlerden hareketle araştırma tasarlanmış ve "Çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi özyeterlikleri, akademik güdülenmeleri ve başarılarına etkisi nedir?" ana problem cümlesinden hareketle araştırma süresince aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının "Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının "Akademik Güdülenme Ölçeği" sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının "Türkçe Öğretimi Başarı Testi" sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bağımsız değişkenin (çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinlikleri) bağımlı değişkenler (Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimi başarı düzeyi) üzerine etkisi sınandığı için araştırma, deneysel deneme modeline göre desenlenmiştir. Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içerisinde en net sonuçlara ulaşılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 18). Bunun yanı sıra deneysel olarak tasarlanan bir araştırmada yer alan katılımcıların rastgele olacak şekilde gruplara atanamadığı durumlarda deneysel araştırmanın bir türü olan yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Creswell, 2017: s. 168). Bu doğrultuda araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deneme modeline göre desenlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 2. sınıf düzeyindeki 56 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının yer almasının sebebi Türkçe öğretimi dersinin 2. sınıf lisans dönemi dersi olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma grubu, uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çünkü alanyazında uygun örnekleme yöntemi, araştırmacılara gerek iş gücü ve zaman gerekse maliyet konusunda kolaylık sağlayan bir örnekleme yöntemi olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 95). Bunun yanı sıra deney ve kontrol gruplarının seçiminde kura yöntemine başvurularak Türkçe öğretimi dersine ait iki farklı şube yansız olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu	Toplam
Kadın	24	17	41
Erkek	7	8	15
Toplam	31	25	56

Tablo 1'de görüldüğü üzere deney grubunda 24 kadın, 7 erkek kontrol grubunda ise 17 kadın, 8 erkek sınıf öğretmeni adayı yer almaktadır. Bu durumda deney grubunda 31, kontrol grubunda ise 25 öğretmen adayının yer aldığı görülmektedir. Araştırmada yer alan toplam öğretmen adayı sayısı ise 56'dır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik, akademik güdülenme ve Türkçe öğretimi başarı düzeyleri bakımından deneysel uygulama öncesinde denk olup olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun için araştırmada kullanılan Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (TÖYÖYÖ), Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) ve Türkçe Öğretimi Başarı Testi (TÖBT) veri toplama araçları öntest olarak araştırma grubuna uygulanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak deney ve kontrol grubundan toplanan öntest verilerinin normal dağılım sergileyip sergilemediği deney grubu için Kolmogorov-Smirnov, kontrol grubu için ise Shapiro-Wilk normallik testleri ile sınanmıştır. Buradan hareketle deney grubunun TÖYÖYÖ öntest (Kolmogorov-Smirnov Z= .075, p>.05), AGÖ öntest (Kolmogorov-Smirnov Z= .113, p>.05) ve TÖBT öntest (Kolmogorov-Smirnov Z= .103, p>.05) ortalama puanlarının ve kontrol grubunun TÖYÖYÖ öntest (Shapiro-Wilk= .964, p>.05), AGÖ öntest (Shapiro-Wilk= .959, p>.05) ve TÖBT öntest (Shapiro-Wilk= .949, p>.05) ortalama puanlarının normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

Normallik varsayımları karşılandıktan sonra deney ve kontrol grubunun TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest puanlarının denk olup olmadığını tespit edebilmek adına İlişkisiz Örneklemler için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT Öntest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öntestler	Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
TÖYÖYÖ	Deney	31	78.29	8.74	54	-.94	.351
	Kontrol	25	80.56	9.22			
AGÖ	Deney	31	72.74	11.38	40.06	-1.84	.072
	Kontrol	25	76.84	4.31			
TÖBT	Deney	31	13.23	1.99	54	-1.91	.061
	Kontrol	25	14.32	2.28			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun TÖYÖYÖ öntest [t(54)= -.94, p>.05], AGÖ öntest [t(40.06)= -1.84, p>.05] ve TÖBT öntest [t(54)= -1.91, p>.05] puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öntest-sontest olarak sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerini ölçmek amacıyla Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (Bulut ve Uzunoğlu, 2021); akademik güdülenmelerini ölçmek amacıyla Akademik Güdülenme Ölçeği (Bozanoğlu, 2004) ve Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla ise araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Öğretimi Başarı Testi kullanılmıştır.

TÖYÖYÖ, beşli likert tipindedir ve toplam 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .742'dir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı tekrar hesaplanmış ve .894 olarak bulunmuştur.

AGÖ, beşli likert tipindedir ve toplam 20 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbah-Alfa güvenirlik katsayısı .88'dir. Bu katsayı araştırma için tekrar hesaplanmış ve .853 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .87'dir.

TÖBT, 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Testin içerik geçerliğini sağlamak adına belirtke tablosu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliği için ise sınıf eğitimi ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman akademisyenlerin görüşü alınmıştır. Puanlama ve puanlayıcı güvenirliğini desteklemek adına puanlama yönergesi oluşturulmuştur (Balcı, Çiloğlugil ve İnceoğlu, 2019). Testin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler 3 puanlayıcı tarafından hazırlanan puanlama yönergesine göre puanlanmıştır. Testin güvenirliği için puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bunun için Kendall'ın uyum katsayısı analizi yapılmış ve puanlayıcılar arası uyum .88 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında ilk olarak TÖYÖYÖ, AGÖ ve TÖBT öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarına ve Türkçe öğretimi dersinin öğretim üyesine STÖ etkinliklerinin içeriği ve uygulama süreci hakkında açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra deneysel işlem sürecine geçilmiştir. Deney ve kontrol grubunda Türkçe öğretimi dersleri, dersin öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Türkçe öğretimi dersine ek olarak verilen STÖ etkinlikleri, deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarına haftada üç ders saati olacak şekilde altı hafta boyunca araştırmacı tarafından verilmiştir. Kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarıyla ise herhangi bir ek uygulama gerçekleştirilmemiştir. Uygulama sürecinin sonunda veri toplama araçları sontest olarak öğretmen adaylarına uygulanmış ve araştırmanın verileri toplanmıştır. Daha sonra deney grubuna verilen uygulama içerikleri kontrol grubu ile de paylaşılmıştır.

Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin İçeriği ve Hazırlanması

Çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin içeriği, Ters-Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modeline göre hazırlanmıştır. Bu noktada Türkçe öğretimi dersine yönelik teorik bilgi, sınıf öğretmeni adaylarına videolar yardımıyla çevrimiçi ortamda sunulmuş ve ders içi zaman STÖ etkinlikleri ile yürütülmüştür.

TYES modeline göre etkinlikler yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Fakat Covid-19 pandemi süreci gereği STÖ etkinlikleri çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Bu durumda TYES modeli, uzaktan eğitim sürecine entegre edilmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın hazırlanmasında ilk olarak araştırmacı tarafından dört temel dil becerisine yönelik ders notları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ders notları öncelikle PowerPoint sunusuna dönüştürülmüştür. Daha sonra Zoom aracılığıyla ders videoları haline getirilmiştir. Hazırlanan ders videoları, TYES modeli kapsamında her hafta işlenecek öğrenme alanına yönelik uygulama dersinden önce öğretmen adaylarına Google Classroom aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Ders videolarının ardından dört temel dil becerisinde sorun yaşadığı düşünülen ilkokul öğrencileri bir aile, öğretmen ve sınıf ortamı içerisinde kurgulanarak senaryolar yazılmıştır. Hazırlanan senaryolar, sınıf eğitimi alanında uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uygulamaya hazır hale getirilen senaryolar öncelikle PowerPoint aracılığıyla sunu haline getirilip daha sonra Zoom aracılığıyla senaryo videolarına dönüştürülmüştür. Senaryo videolarında öğrencilerin dinlediğini anlama sorularına verdikleri cevaplar, konuşma videosu, okuma videosu ve yazma ürününe yer verilmiştir. Aynı zamanda senaryo videolarının başında öğretmen adaylarının senaryoyu hangi unsurlara dikkat ederek inceleyeceklerine yönelik ipuçları verilmiştir. Öğretmen adaylarından öncelikle ders videolarını izleyip daha sonra senaryo videolarını izlemeleri istenmiştir.

Senaryoların hazırlanmasının ardından STÖ etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu etkinlikler sınıf eğitimi alanında uzman akademisyenin görüşüne sunularak etkinliklere son hali verilmiştir. Etkinliklerde genel hatlarıyla senaryoda yer alan öğrencinin öğrenme alanına yönelik yaşadığı sorunun altında yatan sebepler ortaya çıkarılmış, öğrenme alanına yönelik düzeyi veri toplama araçları kullanılarak tespit edilmiş, bu sorunu gidermek adına aşamalarına uygun olacak şekilde (öncesi, sırası ve sonrası) bir öğretim tasarlaması yapılmaya çalışılmış ve öğrenme alanında yaşanılan sorunu gidermek adına hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğinden bahsedilmiştir.

Özetle öğretmen adaylarından uygulama dersinden önce her hafta Google Classroom'a yüklenen dört temel dil becerilerine yönelik olarak hazırlanan ders videolarını izlemeleri ardından o hafta yüklenen öğrenme alanına yönelik senaryo videolarını izlemeleri istenmiştir. Daha sonra uygulama dersi öğretmen adaylarıyla STÖ etkinlikleri ile yürütülmüştür. Dinleme ve konuşma öğretimine iki hafta, okuma ve yazma öğretimine ise dört hafta ayrılmıştır. Bunun sebebi okuma ve yazma öğrenme alanlarının daha geniş konu alanını kapsamasıdır. Bu süreç altı hafta boyunca deney grubundaki öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırma kapsamında Türkçe öğretimi derslerine ek olarak yürütülen STÖ etkinliklerinin derse ek olarak öğretmen adaylarına uygulanmasının etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programından faydalanılmıştır ve .05 anlamlılık değeri dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol grubunun TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney u testinden; AGÖ ve TÖBT sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise İlişkisiz Örneklemler İçin t testinden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olmasına, STÖ etkinlikleri için uzman akademisyen görüşü almaya ve uygulama sonucunda deney grubu ile süreç boyunca paylaşılan materyallerin kontrol grubu ile de paylaşılmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik bilgileri veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 06.11.2020
Belge sayı numarası= 2020/17

Bulgular

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme cevap aramak için Mann Whitney u testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Deney ve Kontrol Grubu TÖYÖYÖ Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Ortanca	U	p
Deney	31	28.79	892.50	82	378.50	.882
Kontrol	25	28.14	703.50	84		

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır (U= 378.50, p>.05).

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme cevap aramak için İlişkisiz Örneklemler İçin t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Grubu AGÖ Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	31	75.26	11.39	45.95	-1.17	.248
Kontrol	25	78	5.69			

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır [$t_{(45.95)}$= -1.17, p>.05].

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme cevap aramak için İlişkisiz Örneklemler İçin t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Grubu TÖBT Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonucu

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	31	21.06	4.95	54	4.00	.000
Kontrol	25	16.52	3.04			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının TÖBT sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür [$t_{(54)}$= 4.00, p<.05]. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d= .264) sonucu ile bu farklılığın düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonucun sebebinin Tablo 2'de sunulduğu üzere kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest puan ortalamalarının deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest puan ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında yapılan İlişkili Örneklemler için t testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre deney grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının TÖYÖYÖ öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığa rastlanırken [t(30)= -3.16, p<.05] kontrol grubunda bu anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır [z= -1.52, p>.05]. Bu durum çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik özyeterliklerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

Nitekim alanyazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur. STÖ'nün profesyonel yeterliği, özyeterliği ve öğretmenlik mesleği özyeterlik algısını geliştirdiği sonucuna ulaşan çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Bektaş, 2020; Hursen ve Faslı, 2017; Tol, 2018). Bunun yanı sıra araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Klassen vd. (2020) İngiltere'de gerçekleştirdikleri çalışmalarında senaryoların öğretmen adaylarının özyeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşırlarken Avustralya'daki çalışmalarında senaryoların özyeterliği artırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın sebebini değişkenlerin özyeterlik ve öğretme özyeterliği olarak ele alınmasından ve STÖ etkinliklerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumda İngiltere'deki çalışma, araştırmanın bulgularını desteklerken Avustralya'daki çalışma, araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bahsedilen çalışmanın araştırmanın bulgularını desteklememesinin sebebi araştırmanın Türkçe öğretimi dersi kapsamında ele alınması ve STÖ etkinliklerinin ise Türkçe öğretimi dersi kapsamında hazırlanması olarak görülebilir. Bunun yanı sıra araştırmada belirli bir alana özgü özyeterlik (Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik) ele alınırken Klassen vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özyeterlik genel bir kavram olarak ele alınmıştır. Bahsedilen sebeplerin araştırmaların sonuçları arasındaki farklılığa sebebiyet vermiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının AGÖ sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Dolayısıyla çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Alanyazında STÖ'nün güdülenmeyi artırdığı (Karasu, 2019; Kocadağ, 2010; Süğümlü, 2009) ile ilgili ifadelere rastlanılmaktadır. Bu ifadeler araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Araştırma kapsamında STÖ etkinliklerinin akademik güdülenme üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanılamamasının sebebi, güdülenme düzeyinin oldukça fazla faktörden etkilenmesi olarak düşünülmektedir. Çünkü güdülenme düzeyi başarı ihtiyacı, öğrenme ilgisi, amaç belirleme ve amaçların gerçekçiliği ve işlevselliği gibi unsurlardan etkilenmektedir (Bozanoğlu, 2005). Dolayısıyla bahsedilen tüm bu unsurların araştırma kapsamında kontrol altına alındığını söylemek güçtür. Bu durumda kontrol altına alınamayan bu unsurların araştırmanın sonuçlarına etki ettiği düşünülmektedir. Bahsedilenlerin yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecinde çalışmaya adanmışlık durumlarının da bu sonuca sebebiyet verdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda alanyazında uzaktan eğitimde yaşanan en ciddi

sorunlardan birisi yaşanan güdülenme eksiklikleri olarak belirtilmektedir (Falowo, 2007; Galusha, 1998). Bu durumda araştırma grubunda yer alan 2. sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemisinin başlamasıyla birlikte üniversite öğrenimlerine başladıktan kısa bir süre sonra uzaktan eğitime geçmelerinin de akademik güdülenmelerine etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar da mevcuttur (Karcı, 2018; Klassen vd. 2020).

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu TÖBT sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Dolayısıyla çevrimiçi ortamda yürütülen STÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine yönelik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim alanyazında STÖ'nün öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı (Gossman, Stewart, Jaspers ve Chapman, 2007; Kocadağ, 2010; Siddiqui vd., 2008; Yalvaç, 2021) ve öğrenmeyi teşvik ettiği (Elliott-Kingston, Doyle ve Hunter, 2014) vurgulanmaktadır. Alanyazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Aslan, 2019; Bektaş, 2020; Bilgin, 2015; Ceylan, 2020; Çakır, 2017; Dönmez, 2019; Gülmez-Güngörmez, Akgün ve Duruk, 2016; Hilton, 2003; Hursen ve Faslı, 2017; Karaoğlan, 2019; Kanjilal, Khare, Naidu ve Menon, 2008; Karcı, 2018; Kemiksiz, 2016; Seddon, McDonald ve Schmidt, 2012; Stomp, 2003; Tol, 2018; Yalvaç, 2021; Yeniceli, 2016).

Bunun yanı sıra alanyazında araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Arabacıoğlu, 2012; Uçak, 2018). Bu durumun sebebinin araştırmalarda kullanılan iletişim ortamlarındaki farklılıktan, araştırma kapsamında ele alınan lisans derslerinin farklı olmasından, Arabacıoğlu (2012)'nun araştırmasının akademik başarıyı ölçmesinden ve Uçak (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle Türkçe öğretimi derslerinde öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi özyeterliklerini ve derse yönelik başarı düzeylerini geliştirmek adına STÖ etkinliklerinin kullanılabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra STÖ etkinlikleri, küresel salgın gibi pek çok farklı olağanüstü koşulda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması vb. uygulamaya dayalı derslerin aksaması halinde öğretmen adaylarını Türkçe öğretimi dersi kapsamında uygulamaya hazırlamada alternatif olabilir. STÖ etkinliklerinin etkisinin incelendiği farklı çalışma grubu ile lisans dersleri kapsamında ele alınan, bu derslere yönelik özyeterlik, başarı ve akademik güdülenme değişkenlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. STÖ etkinliklerinin kullanımı ile ilgili öğretim üyesi ve öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine incelemek adına daha az katılımcının yer aldığı daha uzun soluklu nitel araştırmalar ortaya koyulabilir. Çevrimiçi ortamda yürütülen ve yazılı olarak sunulan STÖ etkinliklerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. STÖ etkinliklerinin yürütülebileceği farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanıp bu ortamların etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara yer verilebilir.

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 = Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 06.11.2020
Belge sayı numarası= 2020/17

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, birinci araştırmacının ikinci araştırmacı tarafından yönetilen "Çevrimiçi Ortamda Yürütülen Senaryo Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Türkçe Öğretimi Öz Yeterliğe, Akademik Güdülenmeye ve Başarıya Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir. Çalışma birinci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ikinci araştırmacı tarafından yönetilmiştir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması olacak herhangi bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

Çalışmaya katılım sağlayan sınıf öğretmeni adaylarına teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

Anderson, E. S. ve Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model ofacademic success for at-risk high school students. *Journal of Educational Research, 90*(5), 259–268. DOI: 10.1080/00220671.1997.10544582.

Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı iletişim ortamlarıyla yürütülen senaryo temelli öğretim programının temel bilgi teknolojileri dersi erişilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aslan, S. (2019). The impact of argumentation-based teaching and scenario-based learning method on the students' academic achievement. *Journal of Baltic Science Education, 18*(2), 171-183.

Aşkın, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balcı, B., Çiloğlugil, B. ve İnceoğlu, M. M. (2019). Mantık tasarımı dersi için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(3), 66-95. DOI: 10.18026/cbayarsos.485525.

Bektaş, Ö. (2020). Scenario based learning developing proffesional competences of social studies pre service teachers. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(9), 1069-1125.

Bilgin, H. (2015). *Senaryo temelli öğretimle birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 83- 98.

Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 17–42. DOI: 10.1501/Egifak_0000000110.

Bulut, B. ve Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 5*(1), 49-61.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, V. K. (2020). *Senaryo temelli scratch öğretim programının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine, problem çözme ve programlama ünitesi erişilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Çakır, U. (2017). *Senaryo tabanlı eğitimin ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, N. Ü. (2019). *Türkçe eğitimi ve öğretiminde sınırlılıklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 265-279.

Denzine G. ve Brown R. (2015) Motivation to learn and achievement. In R. Papa (Ed.), *Media rich instruction* (pp. 19-33). New York: Springer, Cham Heidelberg.

Dönmez, P. (2019). *Sosyal bilgiler 6. sınıf tarih konularının öğretilmesinde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elliott-Kingston, C., Doyle, O. P. ve Hunter, A. (2014, August). Benefits of scenario-based learning in university education. In XXIX International Horticultural Congress on Horticulture: Sustaining Lives, Livelihoods and Landscapes (IHC2014): Plenary 1126 (pp. 107-114).

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(4), 182-202.

Erdem, A. ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 11-27.

Errington, E. P. (2011). Mission possible: Using near-world scenarios to prepare graduates for the professions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(1), 84-91.

Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal, 15*(3), 315-338.

Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology, 5*(3), 6–14.

Gossman, P., Stewart, T., Jaspers, M. ve Chapman, B. (2007). Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum. *Active Learning in Higher Education, 8*(2), 139-153. DOI: 10.1177/1469787407077986.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173*(173), 99-127.

Gülmez-Güngörmez, H., Akgün, A. ve Duruk, Ü. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Science, 48*(2), 459-475.

Hilton, G. L. (2003). Using scenarios as a learning and teaching strategy with students. *European Journal of Teacher Education, 26*(1), 143-153. DOI: 10.1080/0261976032000065599b.

Hursen, C. ve Faslı, F. G. (2017). Investigating the efficiency of scenario based learning and eeflective learning approaches in teacher education. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 264-279.

Kanjilal, U., Khare, P., Naidu, S. ve Menon, M. (2008). PCF5: Scenario based e-learning instructional design. 2 Şubat 2021 tarihinde http://wikieducator.org/images/2/29/PID_773.pdf adresinden alınmıştır.

Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaoğlan, B. (2019). *3. sınıf hayat bilgisi dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Karasu, A. (2019). *Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın 7. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Karcı, M. (2018). *STEM ekinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 175-181.

Kemiksiz, C. (2016). *6. sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Klassen, R., Bardach, L., Rushby, J. V., Maxwell, L., Durksen, T. L. ve Sheridan, L. (2020). The development and testing of an online scenario-based learning activity to prepare preservice teachers for teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, (104), 1-11. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103385.

Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publication.

Ömür, Y. E. ve Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2*(2), 41-55.

Özgenel, M. ve Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 131-146. DOI: 10.32329/uad.806826.

Özkal, N. (2013). Sosyal bilgilere ilişkin içsel ve dışsal güdülerin öz yeterlik başarı yönelimlerine göre yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(27), 98-117.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653133.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.), Development of Achievement Motivation (pp. 15-32). San Diego, CA: Academic Press.

Seddon, J. M., McDonald, B. ve Schmidt, A. L. (2012). ICT-supported, scenario-based learning in preclinical veterinary science education: Quantifying learning outcomes and facilitating the novice-expert transition. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(2), 214-231. DOI: 10.14742/ajet.870.

Siddiqui, A., Khan, M. ve Akhtar, S. (2008). Supply chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning. *Computers & Education, 51*(1), 252-261. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.05.008.

Stomp, L. (2003). Days of future passed 1: Staff development and the use of scenarios as a strategic tool. *European Journal of Teacher Education, 26*(1), 155-168. DOI: 10.1080/0261976032000065724.

Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1465-1484. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338840.

Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(25), 240-251.

Tol, H. Y. (2018). *Matematik konularının tarihsel gelişimlerinin senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile anlatılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tol, H. Y. ve Çenberci, S. (2019). Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik öz yeterlik algısı, tutum ve kaygılarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 149-159. DOI: 10.18506/anemon.523065.

Topçuoğlu-Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 233-249.

Uçak, E. (2018). Çevre dersinde uygulanan senaryo temelli öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 1867-1881. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13791.

Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 197-208.

Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalvaç, A. S. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.

Yeniceli, E. (2016). *Senaryo temelli öğretimin fen bilimleri dersindeki başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

It can be said that especially primary school prospective teachers have a lot of responsibility in the development of four basic language skills consisting of listening, speaking, reading and writing, which are at the focal point of mother tongue teaching. In this direction, the importance of the knowledge, skills and attitudes that primary school teachers have acquired in terms of how they teach their mother tongue during the undergraduate period becomes evident.

The mother tongue teaching in Turkey starts with the primary reading and writing lesson and continues as a Turkish lesson at later grade levels. Although teaching Turkish is very important, according to Taşkaya and Muşta (2008), there are problems in teaching Turkish lessons in Turkey. It is seen that teacher competencies are important in solving the problems and problems experienced in teaching Turkish. At this point, the self-efficacy of teachers and teacher candidates for teaching Turkish emerges.

All learners' beliefs in their competence and their cognitions about why they learn affect their motivation levels (Bozanoğlu, 2005). In this case, attention is drawn to the concept of motivation, and as a result of adapting motivation to educational environments, the concept of academic motivation emerges (Denzine & Brown, 2015: 20). Gömleksiz and Serhatlıoğlu (2013) state that high academic motivation of teacher candidates will bring them success in their professional lives. At this point the importance of motivating primary school prospective teachers academically is seen.

It can be said that self-efficacy affects motivation and thus success (Özkal, 2013). At this point, it can be said that not only the Turkish teaching self-efficacy and academic motivation of the primary school prospective teachers are important, but also the success levels of Turkish teaching. Because it is thought that primary school prospective teachers should have sufficient knowledge about Turkish teaching in order to be able to teach Turkish effectively and efficiently. Based on all the aforementioned, it can be said that there is a need for a learning activity aimed at improving the self-efficacy, academic motivation and success levels of the Turkish language teaching course of the primary school prospective teachers. The research was designed considering that this learning activity would be scenario-based learning (SBL) activities.

Method

The research was designed according to the quasi-experimental experimental model with pretest-posttest control group. The research was carried out with 56 primary school prospective teachers studying at the 2nd grade level in the education faculty of a state university in the spring semester of the 2020-2021 academic year. While determining the research group, convenient sampling method was preferred. In the research, self-efficacy scale for teaching Turkish, academic motivation scale and Turkish teaching achievement test were used as data collection tools. The SBL activities, which were given in addition to the Turkish language teaching lesson, were given to the experimental group by the researcher for six weeks, three hours a week. No additional application was made to the control group.

Result and Discussion

As a result of the research, no significant difference was found between the TÖYÖYÖ posttest scores of the primary school prospective teachers in the experimental and control groups. It is thought that the reason for this result may be due to the fact that the TÖYÖYÖ pretest mean scores of the primary school prospective teachers in the control group were higher than the TOYÖYÖ pretest mean scores of the primary school prospective teachers in the experimental group, as presented in Table 2. In addition, according to the t-test for Related Samples and Wilcoxon Signed Ranks test conducted within the scope of the research, there was a significant difference in favor of the posttest between the TÖYÖYÖ pretest-posttest scores of the primary school prospective teachers in the experimental group [$t(30)= -3.16$, $p<.05$] in the control group this significant difference was not found [$z= -1.52$, $p>.05$]. This shows that SBL activities conducted in the online environment significantly improve the self-efficacy of primary school prospective teachers towards teaching Turkish. As a matter of fact, there

are studies in the literature that support the findings of the research (Bektaş, 2020; Tol, 2018; Hursen & Faslı, 2017). In addition, there are studies in the literature that do not support the findings of the research. Klassen et al. (2020) study in Australia does not support the findings of the research.

As a result of the research, no significant difference was found between the AGÖ posttest scores of the primary school prospective teachers in the experimental and control groups. Therefore, it is seen that SBL activities carried out in the online environment do not have a significant effect on the academic motivation of primary school prospective teachers. In the literature, there are literature statements related to the fact that SBL increase motivation (Karasu, 2019; Kocadağ, 2010; Süğümlü 2009). These statements do not coincide with the findings of the study. There are also studies in the literature that support the findings of the research (Klassen et al. 2020; Karcı, 2018).

As a result of the research, a significant difference was found between the TÖBT posttest scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. Therefore, it has been concluded that SBL activities carried out in the online environment have a significant effect on the achievement levels of primary school prospective teachers in Turkish teaching lesson. There are studies supporting the findings of the research in the literature (Yalvaç, 2021; Bektaş, 2020; Ceylan, 2020; Aslan, 2019; Dönmez, 2019; Karaoğlan, 2019; Karcı, 2018; Tol, 2018; Çakır, 2017; Hursen & Faslı, 2017; Gülmez-Güngörmez et al., 2016; Kemiksiz, 2016; Yeniceli, 2016; Bilgin, 2015; Seddon et al., 2012; Kanjilal et al., 2008; Hilton, 2003; Stomp, 2003). In addition, there are studies in the literature that do not support the findings of the research (Uçak, 2018; Arabacıoğlu, 2012).

Ulu Aslan, E. ve Baş, B. (2022). Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 74-88.

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

Geliş/Received: 28.11.2021 Kabul/Accepted: 29.12.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi[*]

Emine ULU ASLAN[**]
Bayram BAŞ[***]

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eğlence amaçlı takip ettiği medya araçlarına yönelik bir medya okuryazarlığı ölçeği geliştirmektir. Araştırmada analizler öncesi, literatür taraması, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, ön deneme ve uygulama olmak üzere ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) farklı illere bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören 404 7.sınıf öğrencisine uygulanan ölçek formları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, 24 maddelik ölçeğin KMO değerinin .935 ve Barlett testinin $\chi 2$= 5048,392 ($p \leq .01$) olarak sonuçlanması verilerin AFA için uygun olduğunu kanıtlamıştır. AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapıda olduğu ve bu boyutun toplam varyansın %43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Tek boyutlu yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ilk örneklem grubundan farklı 234 ortaokul öğrencisine uygulanan ölçek formları üzerinde yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı ve uyum indekslerinin karşılaması gereken değerleri sağladığı belirlenmiştir (RMSEA=,078, GFI=,90, CFI=,93, NFI=,91). Bulunan değerler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, eğlence amaçlı medya, ölçek geliştirme

Developing a Media Literacy Scale Sensitive to Entertainment Purpose

Abstract

The aim of this study is to develop a media literacy scale for the media tools that secondary school students follow for entertainment purposes. Before the analysis in the research, the stages of scale development including literature review, interviews with teachers and students, creating an item pool, getting expert opinion, and pre-testing were followed. The exploratory factor analysis (EFA) of the scale was carried out on the scale forms applied to 404 7th grade students studying at public secondary schools in different provinces. In this analysis, the KMO value of the 24-item scale was .935 and the Barlett test $\chi 2$= 5048.392 ($p \leq .01$), proving that the sample group size was excellent, and the data were suitable for EFA. As a result of EFA, it was determined that the scale was in a one-dimensional structure and this dimension explained 43% of the total variance. To confirm the one-dimensional structure, confirmatory factor analysis (CFA) was performed on the scale forms applied to 234 secondary school students different from the first sample group. As a result of CFA, it was confirmed that the one-dimensional structure of the scale was confirmed and the fit indexes provided acceptable values (RMSEA=.078, GFI=.90, CFI=.93, NFI=.91). In line with the values found, it was concluded that the scale is valid and reliable.
Keywords: Media literacy, entertainment media, scale development

[*] Bu çalışma, Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen "Çocuk Medyasında Dönüştürülen Masalların Eleştirel Düşünme ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

[**] Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muş, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3569-9395.

[***] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3569-9395.

Giriş

21. yüzyılın okuryazarlık eğilimleri, teknolojinin gelişmesi ile medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi alanlara doğru kaymaktadır. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler, insanların bilimsel-teknolojik gelişmelere, sosyal entegrasyona, etkileşime uyum sağlayabilmeleri ve eğitim sistemlerini de bu doğrultuda planlamaları gerektiğini göstermektedir. Yeni dünya, öncekinden daha görsel ve yeni anlam kodları için daha fazla bilişsel beceri gerektirecek şekilde güçlenerek gelişimini sürdürmektedir. Bu sebeple dijital evrenin yeni iletişim kodları, medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme sürecini öğrenmenin her aşamasında gerçekleştirebilmeyi ve bunları yaşamla okul arasında etkileşim kurarak kullanabilmeyi gerektirir.

Küreselleşme olarak tanımlanan medyanın yol açtığı zaman ve mekânın yeniden düzenlenmesi durumu modern dünyayı dönüştürmüş ve halen dönüştürmekte olan daha geniş süreçlerin bir parçasıdır. Medya okuryazarlığı terimi bu sebeple literatürde farklı şekillerde kullanılır ve kesin sınırları yoktur. Fakat en genel tanımların temelinde, dünyanın farklı bölgelerinin birbirlerine olan bağımlılığına ve etkileşimin karmaşık biçimlerine yol açan bir sürece gönderme yapılmaktadır (Thompson 2008: 227). Medya okuryazarlığı tanımları, medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme; medya mesajları oluşturma, katılma ve yansıtma becerileri üzerinde şekillenir (Baker 2010; Hobbs 2013; Thoman 1995). Benzer şekilde medya okuryazarlığının medyaya ait bir bilgi, eğlence, zenginleştirme, büyüme, güçlendirme ve iletişim kaynağının kullanımı ve bu kaynaklara ilişkin gerekli yetkinliklerin kazanımı yönünde tanımları da mevcuttur (Wan ve Gut 2008: 179). "Medya eğitimi", "eleştirel medya okuryazarlığı", "medya okuryazarlığı" terimleri, insanların teknolojinin gelişimi ile birlikte popüler kültür, dijital medya ve bunların şekillendirdiği kültür hakkında kazanmaları gereken yeterlilikleri tanımlamak için kullanılan pek çok terimden yalnızca birkaçıdır. Günümüzde aktivistlerin, akademisyenlerin, kütüphanecilerin, iş liderlerinin, hükûmet yetkilileri ve yaratıcı medya profesyonellerinin kullandıkları "yeni okuryazarlıklar", "gençlik medyası", "bağlantılı öğrenme", "dijital medya ve öğrenme", "dijital vatandaşlık" terimleri "medya eğitimi" topluluğunun bir parçasıdır (Hobbs 2018: 6). Hepsi belirli becerileri amaçlar, bazı anahtar sorulara cevap arar ve karakteristik temel bileşenlerden oluşur.

Öğrenmenin özellikle çağımızda her yerde, günün her anında ve her şekilde gerçekleştiği göz önüne alındığında bugünün dünyasında öğrendiklerimizin ve nasıl öğrendiğimizin kaynaklarında ve içeriğinde büyük bir değişikliğe neden olan medya ile eğitim, eğlence ve öğrenme arasındaki yakınsamadır (Thoman ve Jolls 2004: 21). Yakınsama ile birden fazla medya platformu arasındaki içerik akışı, birden fazla medya endüstrisi arasındaki iş birliği ve istedikleri eğlence deneyimlerini aramak için neredeyse her yere gidecek olan medya izleyicilerinin göç davranışları kastedilmektedir (Jenkins 2006: 2). Bu bağlamda her türlü içeriğin ait oldukları ya da kapsadıkları alanlar da birbirlerine yakınlaşma eğilimi gösterir. Bu sebeple medya okuryazarlığı gelecekten daha çok bugünle ilgilidir ve eğitimin odak noktasında olmalıdır. Özellikle eğitim çerçevesinde düşünüldüğünde uygulamalar ve araştırmacılar sonucu, sınıf içinde ve dışında kullanılan medya içeriklerine karşı dikkate alınması gereken belirli unsurları Hobbs şu şekilde maddeler (1998: 266):

- Hem yazılı hem de görsel medyadaki temsillerin yapılandırılmış doğası hakkında farkındalık;
- Medya mesajlarının belirli amaç ve hedeflere sahip birkaç farklı kurum tarafından üretildiği ekonomik ve politik bağlam hakkında bilgi;
- İzleyicilerin mesajlardan anlam inşa etme yolları ve mesajları çeşitli biçimlerde seçme, yorumlama ve kullanma süreçlerinin çeşitliliği hakkında farkındalık ve bilgi.

Bu unsurlar literatürdeki diğer araştırmacıların saptadığı medya okuryazarlığına ilişkin gerçekleştirilen aşamalarla benzerlik göstermekle birlikte içeriği analiz etmenin yanında bunun nasıl yapılacağı bilgisi ve farkındalığının da önemini vurgulamaktadır. Çünkü okuduğumuz gazetelerden kullandığımız ders kitaplarına, haber bültenlerimizdeki fotoğraf ve video görüntülerine kadar tüm medya mesajları birer yapıdır ve üreticilerinin kendi değerleri, fikirleri ve savunmaları vardır. Analizin, değerlendirmenin ve sorgulamanın nasıl yapılacağı bilgisi bu yapıların üretim sürecinin de anahtarını verir. İzleyicilerin medyada anlam konusunda nasıl pazarlık ettiklerini anlamak, okuyucuyu "yazarlığın ikiz otoriteleri ve metnin kendisine" tabi kılan geleneksel mesaj analizi modellerinden uzaklaşan edebiyat eleştirisine dayanmaktadır (Hobbs 1998a: 269). Eğlence amaçlı medya içeriklerinin bu tür

eleştirel okuryazarlık sürecine dâhil edilmesi ve gerçekleşen öğrenme deneyimi, geleneksel eğitimin "metin öğretimi" yaklaşımında olduğu gibi öğrencilere içeriğin bilgisini doğrudan ezberlemek yerine metni araç olarak görüp onun biçimini de düşünmeye teşvik eden bir tartışma ortamını beraberinde getirir. Bunu gerçekleştirirken öğrenci metinle olan ilişkisini değiştirerek, onu olduğu gibi tüketmek ve alımlamak yerine kendisini aktif bir fikir işleyicisi konumuna yerleştirir. Ayrıca, popüler filmler, çizgi filmler, animasyonlar, reklamlar gibi medya metinleri öğrencilerin muhakemeye dayalı eleştirel düşünmelerini veya iletişim rahatsızlıklarını güçlendirmek için kullanıldığında, öğretmenler de medya okuryazarlığı pratiğine dahil olurlar (Hobbs 1998b: 49). Medyaya doymuş bir toplumda, okuryazarlık amacının, gençlere bilgi ve eğlenceyi değerlendirmek için gerekli olan eleştirel ve analitik beceriler kazandırarak onları yaşamlarını etkili bir şekilde yönetmeye hazırlamak olduğu düşünüldüğünde, bunun eğitiminin nasıl olacağı sorusunun cevabı elbette sınıf ortamında popüler kültür ve medya kullanımı ayrıca sınıf dışı etkinliklerde yüzleştikleri medya araçlarına karşı bir farkındalık geliştirmek olacaktır.

Medyanın olayların, anlatıların ve durumların bağlamlarını zaman ve mekânda değişimlerle aktarması, izleyicilerin belirli geleneksel, ideolojik ve söylemsel iletişim modlarının alıcıları olarak konumlanması, medya aracılığı ile anlam üretme sürecini deneyimlemeyi ve bu sürecin nasıl gerçekleştiğini anlamayı gerekli kılar. Medya içeriklerinin sınıf içi uygulamalarda kullanılması bu sürecin doğru yönetilmesi için çözüm yollarından biri olabilmektedir. Öğrencilerin önemli miktarda zaman alan kademeli bir süreç vasıtasıyla medya iletilerinin tipik özelliklerini tanımaya ve anlamaya başlaması, bu içeriklerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı üzerindeki etkisinin göstergesidir (Meibauer 2013: 39).

Medya ile başa çıkmak adına medya okuryazarlığı için birçok beceri tanımlansa da insanlar büyük miktarda bilgiyi işlemelerine izin veren rutinlere alıştıkça, günlük yaşamlarının neredeyse her saatinde film, video, dizi, reklam, sosyal medya gibi medya içerikleriyle karşılaştıkça, medyanın birey üzerindeki etkisi muazzam dereceye ulaşır. Bununla birlikte tüm medya üreticileri kendi izleyici kitleleri için mesajlarını iletebilecekleri teknikleri göz önünde bulundururlar. Ancak insanlar medyayı kendi amaçları için kullanırlar ve genellikle aşina oldukları için normal hale gelen tekrarlayan görüntülerin ve fikirlerin ikna edici doğası hakkında eleştirel düşünmezler (Gaines 2010: 15). Oysa medya aracılığı ile gerçekleştirilen "temsil"i gerçek olarak kabul etme alışkanlığını kırmak için eleştirel düşünmeyi içeriğe uygulamamız gerekir. Tüm medya araçlarının odak noktası iletişimin semiyotik doğasıdır. Bu sebeple medyadaki işaretler, okuyucunun/izleyicinin onu nerede ve ne zaman aldığının yanında, bir amaçtan kaynaklanan nesnelere, olaylara ve fikirlere yapılan göndermeleri de ifade eder. Yaşamın doğal akışında dahi kültürümüzün, dilimizin, yaşam geleneklerimizin kendine özgü işaretlerini yorumlar ve davranışlarımızı buna göre şekillendiririz. Gözlemlenebilir ya da varsayılabilir işaretlerin neler olduğu ya da hangi anlamları temsil ettiği gibi sorular sormak ve cevaplamak tek başına yeterli değildir. Medyada yineleme ve eleştirel düşünme, sürekli bir bilgi akışıyla başa çıkma stratejileri olarak öğrenilen davranışları anlama ve değiştirme alışkanlıklarını kırmak için beceri, farkındalık ve motivasyon gerektirir (Gains 2010: 25). Medya okuryazarlığı bu sebeple bizi değişen medya ve iletişim teknolojilerine uyum sağlamaya ve zihnimizi medyanın yeni işaretleri ve mesajları için açmaya teşvik eder. Kendimizi daha geniş bir mesaj çeşitliliğine açarak ve ardından bu mesajları yeni unsurlar için analiz ederek ve bu unsurları diğerlerinin anlaşılabilmesi için değerlendirerek medyaya karşı aktif bir konum elde ederiz.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamlarında takip ettiği, çokça vakit harcadığı ya da maruz kaldığı eğlence amaçlı medya araçlarına yönelik eleştirel düşünmeyi de hedef alan bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu ölçeğin geliştirilme ihtiyacı, alan yazındaki mevcut ölçeklerin sınırlandırılmış bu amaca yönelik olmamasından ve uygulamadaki hedef kitleyi karşılamamasından doğmuştur. Bu kapsamda geliştirilen ölçek beşli likert yapısına uygun olarak oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler "1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Likert ölçeklemesinin güçlü tarafı, ölçekte yer alan her bir önermenin, bir yandan ölçülmek istenilen içsel özelliğin ortaya çıkışına/belirlenmesine tek

tek katkıda bulunurken (yani ölçülmek istenilen içsel özelliğin bileşenleri olarak içsel özelliğin belirlenmesine katkı sağlamakta) diğer taraftan ölçülmek istenilen içsel özelliğe ilişkin bir toplam puan elde edilmesine de imkân sağlıyor olmasıdır (Bayat 2014: 15).

Araştırma grubu

24 maddelik eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeği Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 425 7.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. 21 adet ölçek formunun boş bırakıldığı, hatalı ya da eksik doldurulduğu tespit edilmiş bunlar değerlendirmeye alınmamış olup sonrasında 404 adet geçerli ölçek formu üzerinde ölçeğe ilişkin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için gerekli katılımcı sayısını tahmin etme yönergeleri şu noktalara odaklanır (Watkins 2021: 34): (a) mutlak katılımcı sayısı, (b) katılımcıların ölçülen değişkenlere oranı, (c) ölçülen değişkenlerin kalitesi ve (d) ölçülen değişkenlerin oranı. İlk durumda, Comrey ve Lee (1992'den aktaran Watkins 2021: 34) 100 katılımcının zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1.000 veya daha fazlasının mükemmel olduğunu öne sürmüşlerdir. Katılımcının değişkene oranı ile ilgili olarak, katılımcıların ölçülen değişkenlere oranını 5:1, 10:1 veya 20:1 olarak öneren çalışmalar mevcuttur (Benson ve Nasser 1998; Child, 2006). Bu görüşler doğrultusunda 24 maddelik bir ölçek için 404 kişilik bir çalışma grubu uygun görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1**.**
AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

İl	Kız	Erkek	Toplam	%
Bursa	34	30	64	15,84
İstanbul	64	52	116	28,72
Kocaeli	25	22	47	11,63
Manisa	15	20	35	8,66
Mardin	26	22	48	11,88
Muş	49	45	94	23,27
Toplam	213	191	404	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere uygulama grubundaki 404 öğrenciden %52,72'ü kız %47,28'si erkektir. Açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak doğrulayıcı faktör analizi için farklı bir örneklem grubuna uygulama yapılmış, bu grubun sayısının ölçeğin toplam madde sayısının on katını karşılamasına dikkat edilmiştir. 243 kişi ile gerçekleştirilen uygulama sonrasında 234 geçerli ölçek formuna ulaşılmış bu formlar üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA uygulama grubuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur (Tablo 2):

Tablo 1**.**
DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

İl	Kız	Erkek	Toplam	%
İstanbul	72	64	136	58,12
Muş	52	46	98	41,88
Toplam	124	110	234	100

Tablo 2'ye bakıldığında 234 kişilik uygulama grubunun %53'ünü kız öğrenciler %47'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Literatür taraması ve madde havuzu oluşturma

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk adımı olarak konu ile ilgili literatür incelenmiştir (Bazalgette 2012; Buckingham 2003; Diergarten, Möckel, Nieding ve Ohler 2017; Facione 1990; Freire 1998; Giroux

1991; Hobbs 2005, 2013 2018; Jolls ve Thoman 2008; Kellner ve Share 2005; Stuckey 2007; Thoman 1995; Thoman ve Jolls 2004; Whitley 2013). Ayrıca ölçeğin içerik ve kapsamını belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Literatür taramasında, ölçek konusu için hangi soruların/konuların değerlendirilmesi gerektiğine dikkat edilmiştir (DeVellis 2003'ten aktaran Karakoç ve Dönmez 2014: 41).

Madde havuzunun oluşturulması yapıya uygun durum-bağlam-ortam belirlendikten sonra, bunlara uygun davranışsal göstergeler belirlenmesiyle başlar, önceki kavramsal çerçeve ve içeriğe uygun bir madde formatının seçilmesi-belirlenmesiyle devam eder (Erkuş 2007: 18). Bu doğrultuda üretilen maddelerin kuramsal yapı ile onun üzerinde şekillenen ve ölçmesi amaçlanan davranışsal göstergelere uygun olması gerekir. Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin kuramsal yapıyı kapsaması ayrıca medya okuryazarlığı becerilerinin en çok ilgilendiği eleştirel okuryazarlık boyutunu temel alması amaçlanmıştır. Üretilen maddeler tasarlanırken hedef kitleye uygunluk ilkesi gözetilmiş, maddelerin anlaşılır olmasına, birden fazla yargı ve düşünce ifadesi belirtmemesine özen gösterilmiştir. İlk aşama sonunda toplam 33 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

Kapsam ve Görünüm Geçerliği İçin Uzman Görüşü Alma

Ölçeğin kapsam, görünüm ve dil geçerliliğini sağlamak için ölçek maddelerinin değerlendirilmesi amacıyla "kullanılmalı", "düzeltilmeli/değiştirilmeli", "çıkarılmalı" seçeneklerinden ve açıklamalar kısmından oluşan bir ölçek uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Ayrıca formun sonunda ölçekte yer alması gerektiği düşünülen maddelerin sorulduğu bir kısım bırakılmıştır. Form, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan yüksek lisansını tamamlamış iki Türkçe öğretmeni, ölçme değerlendirme alanında görev yapan bir öğretim üyesi, farklı illere bağlı üniversitelerde Türkçe Eğitimi ana bilim dalında görev yapan dört öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisi olmak üzere toplam 10 uzmana gönderilmiştir. Kapsam geçerliği için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe (1975: 567) tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerliği oranı; her bir maddeye "kullanılmalı/gerekli" diyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölümünün bir eksiği ile formüle edilir:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Kapsam geçerlik oranı başlangıç olarak 5 uzman için minimum 0,99 iken uzman sayısı artıkça düşmektedir. Bu oran 10 uzman görüşü için 0,62 olarak belirlenmiştir (Lawshe 1975: 568). Maddelerin gerekliliğinin, açıklığının ve özgüllüğünün değerlendirildiği bu aşamada bazı ifadelerin çıkarılması ve değiştirilmesi önerilmiştir. Bu doğrultuda ölçekten 0,62'nin altında kalan 9 madde çıkarılmış kalan 24 maddeden 7'si üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bu aşamanın sonunda pilot uygulama için 24 maddelik 5'li likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Uygulamadan önce ölçeğin son hali, anlaşılamayan ifadelerin olup olmadığını tespit etmek amacıyla, 7.sınıfta öğrenim gören 20 kişilik bir gruba ön deneme şeklinde uygulanmış, ölçek maddeleri gruba sesli bir şekilde okunmuş herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde SPSS 26.0; doğrulayıcı faktör analizinde LİSREL 8.8 programlarından yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

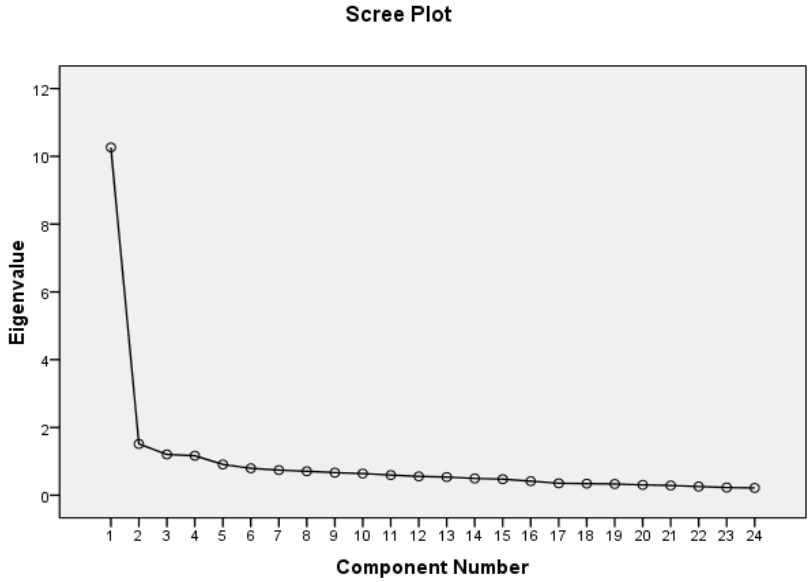
Uygulamadan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını görmek için ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. KMO değerinin 0.1'e yakın olması

yüksek oranda uygunluk içerdiği anlamına gelir (Tablo 4). Elde edilen değerlerin tasnifi şu şekildedir: 0.50-0.60 arası kötü, 0.60-0.70 arası zayıf, 0.70-0.80 arası orta, 0.80-0.90 arası iyi ve 0.90 üzeri için mükemmel olarak değerlendirilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018: 207). Ölçeğin KMO değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin KMO ve Barlett Testi

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.935
Bartlett's Test of Sphericity	Approx.Chi-Square	5048.392
	df	276
	Sig.	.000

Tablo 3'te belirtildiği üzere ölçeğin .935 KMO değerine ilişkin verilerin açımlayıcı faktör analizi için mükemmel derecede uyum gösterdiği görülür. Ayrıca ölçeğin toplam maddeleri için Cronbach's Alfa değeri 0.940 olduğundan verilerin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Eğer bu değer ,70 ve üzerinde bir değere sahip ise ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir (Seçer 2015). Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra faktör sayısının belirlenmesi için maddelerin özdeğer istatistiği, yamaç birikintisi grafiği ve faktörler bileşenlerinin toplam varyanstaki yüzdelik oranlarına bakılmıştır. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiğinin dikey kısımdaki değerler özdeğerleri yatay eksendeki değerler ise faktör sayısını belirtir. Özdeğerler, grafik içinde daire (yıldız, kare vb) işaretleri olarak çizilir ve ardışık değerler bir çizgi ile bağlanır. Grafikteki iniş eğilimi, faktörlerin toplam varyansa olan katkıları doğrultusunda kırılmalarla gösterilir ve bir noktadan sonra grafiğin eğiminde önemli bir düşüş yaşanarak düz bir şekil alır (Koçak, Çokluk ve Kayri 2016: 336). Faktör çıkarımı, bir "dirsek" (kırılma) oluşturduğu noktada durdurulmalıdır (Thampson 2004: 33). Kırılmadan önceki bileşen sayısı faktör sayısını belirlemede yardımcı olur. Bu yönteme göre kırılma noktasından sonraki faktörlerin varyansa katkıları değerlendirmeye alınmayacak büyüklüktedir. Eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin kırılma noktasının ikinci bileşene denk geldiği görülmektedir. Bu görüşler ışığında, şekil 1'de görüldüğü üzere kırılma noktasından önce bir bileşenin yer alması ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğunu gösterir. Fakat yamaç birikinti grafiği testi araştırmacılar tarafından faktör sayısının

belirlenmesinde çoğu zaman öznel bir değerlendirme ile sonuçlanır (Watkins 2021: 133). Bunun sonucunda her araştırmacıya göre yamaç birikinti grafiği farklı yorumlanabilir. Bu belirsizliği ortadan kaldırmak adına özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ve bunların ölçeğin toplam varyansını açıklamada ne kadarlık bir yüzdelik değere sahip olduğuna bakılır. Tablo 4'te bu değerlere ilişkin bilgilerin yer aldığı veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.
AFA Sonucu Faktör Özdeğerleri ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	10.502	43.757	43.757
2	1.529	5.006	49.068
3	1.192	4.965	54.083
4	1.146	4.774	58.941

Tablo 4'te özdeğeri 1'in üzerinde 4 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 10'un üzerindedir ve toplam varyansın %43'ünü açıklamaktadır. Diğer faktörlerin toplam varyansa katkılarının %5 ve altında kalması ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Sosyal bilimlerde ölçek maddelerinin, toplam varyansı %40 ile %60 arasında bir oranla açıklaması beklenmektedir (Can 2014). Bu bilgiye göre ölçeğin tek faktörlü yapısı tek başına toplam varyansın %43'ünü açıklamaya yettiğinden diğer faktörlerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan yük değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

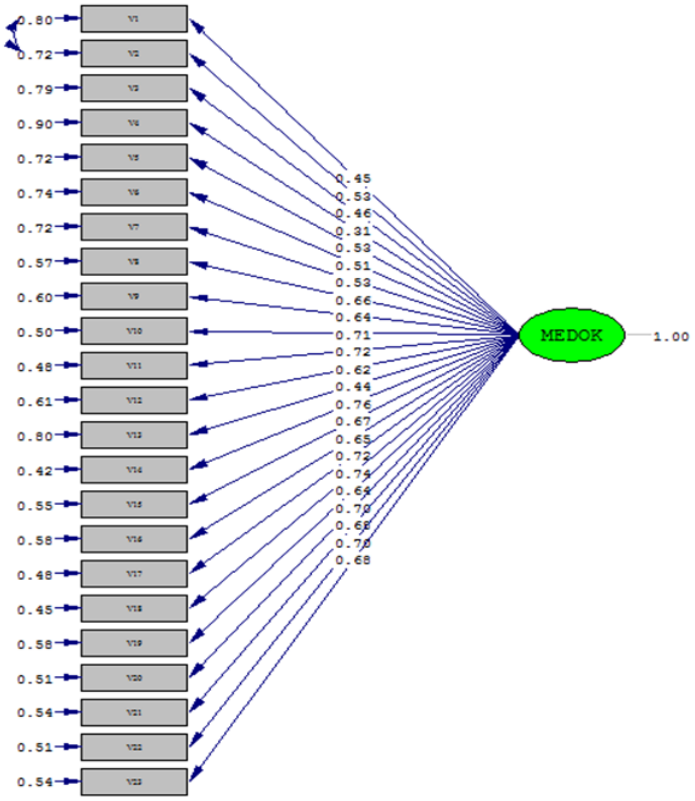
Tablo 5.
Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük değerleri			
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
M1	.771			
M2	.746			
M3	.741			
M4	.732			
M5	.716			
M6	.713			
M7	.713			
M8	.706			
M9	.704			
M10	.699			
M11	.670	-.388		
M12	.658	.324		
M13	.644			
M14	.634		-.470	.316
M15	.628			.343
M16	.626			.432
M17	.623			
M18	.611		-.473	
M19	.597			
M20	.587			
M21	.568	.398		
M22	.525		.376	
M23	.501			
M24	.467			

Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin faktör sayısını belirtmede karar verici olması için yüksek ve bütüncül bir yapıya sahip olması beklenir. Bu düzeydeki varyans dikkate çekicidir ve genel olarak, işaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır (Büyüköztürk 2002: 473; Watkins 2021). Tablo 6'da tek faktörlü yapıya ilişkin modelde maddelerin yük değerlerinin .450'den yüksek olduğu görülür. Bu tek faktörlü yapıya dair ölçme derecesinin iyi olduğunu gösterir. Ayrıca diğer faktörlere dağılan maddelerin yük ve binişiklik değerlerine de bakılmıştır. Bir maddenin binişik olması birden fazla faktörde kabul düzeyinin yüksek yük değeri vermesidir ve maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasında farkın .1'den küçük olması demektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018: 233; Seçer 2015). Bu veriler ışığında maddelerin tek faktörlü yapıyı ölçme derecesinin çok faktörlü yapıya göre daha yüksek olduğu ayrıca binişik madde olmadığı görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

234 kişilik uygulama grubuna ilk yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında RMSEA değeri iyi uyum değerinden yüksek çıkmış (0.92), modelin daha iyi bir uyum göstermesi için programın düzeltme indislerindeki öneriler dikkate alınmıştır. Öngörülen düzeltmeler sonucu, en yüksek değeri veren madde 1 ve madde 2 arasında gerekli modifikasyon yapılmıştır. Böylece modelin hatalarını düzeltmeye ilişkin öneriler modele eklenerek model yeniden test edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ölçeğin daha iyi uyum gösteren bir yapıya ulaştığı söylenebilir. Şekil 2'de test edilen tek faktörlü yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 2. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin DFA Diyagramı

Şekil 2'de görüldüğü üzere madde yük değerleri 0,31 ile 0,76 arasında değişmektedir. Çıkması beklenen ile var olan arasındaki değerin anlamlılığı hakkında bilgi sunan p değerinin doğrulayıcı faktör analizi için anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018). Elde edilen p=.000 değeri, p<.001 düzeyi için anlamlı bulunmuştur. Bunun üzerine gerçekleştirilen modifikasyonlar sonucu diğer uyum değerlerine de bakılmıştır. İlk olarak bakılan χ2/sd değeridir. Ki-kare istatistiğine

göre örneklem büyüklüğünden daha az etkilendiği için χ2/sd oranı ölçüt olarak alınmıştır (Şimşek 2007). "χ2" değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer iki veya altındaki oranlar için mükemmel uyum demektir. Beş ve daha az ise kabul edilebilir bir değerdir (Munro 2005'ten aktaran Evci ve Aylar 2017; Şimşek 2007). DFA sonucu ölçeğin uyum indeksleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 6).

Tablo 6.
Ölçeğin DFA Sonucu Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçek Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
X^2/df	3,87	3≤5	2≤ X2/sd≤3
CFI	0.93	.90 ≤ CFI ≤ .95	.95≤CFI≤1.00
NFI	0.91	.90 ≤ NFI ≤ .95	.95≤NFI≤1.00
IFI	0.93	.90 ≤ IFI ≤ .95	.95≤IFI≤1.00
GFI	0.90	.90 ≤ GFI ≤ .95	.95≤GFI≤1.00
RMSEA	0.78	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.00 ≤ RMSEA ≤ .05
SRMR	0.72	.05 ≤ SRMR ≤ .08	.00 ≤ SRMR ≤ .05

Kaynak: (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2018; Erkorkmaz vd. 2013; Sümer 2000; Şimşek 2007; Tabachnick ve Fidell 2015)

Ölçeğin DFA sonucu uyum indekslerine bakıldığında karşılaması gereken sınıflandırmaları sağladığı görülmüştür. Ölçeğin yapısının kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ve tek faktörlü yapısını doğruladığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, eğlence amacına duyarlı medya okuryazarlığı ölçeğinin geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarından oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından ölçek geliştirme süreci ihtiyaç analizi ile başlatılmıştır. Bu doğrultuda mevcut çalışmalar incelemeye alınmış, ülkemizde medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların genellikle iletişim bilimleri, radyo, televizyon ve sinema, gazetecilik, halkla ilişkiler ve tanıtım vb. gibi bölümlerde yürütüldüğü tespit edilmiştir (Aydoğdu 2015; Baş 2021; Civelek 2021; Dumlu 2018; Edin 2019; Filiz 2020; Koç 2016; Özmen 2020; Sönmez 2021; Tanrıkulu 2019; Tan 2015; Ulusoy 2018; Yıldız 2017). Eğitim alanında yürütülen medya okuryazarlığı çalışmalarının ise genellikle üniversite öğrencileri ve öğretmenlere yönelik olduğu, ortaöğretimi kapsayan çalışmaların da medya okuryazarlığı becerilerine "genel" anlamda hitap ettiği görülmüştür (Aksoy 2021; Aksu 2019; Dolanbay 2018; Erdem 2018; Erişti ve Erdem 2017; İnan 2013; Görmez ve Kardaş 2017; Özel 2018; Sayın 2015; Tanrıkulu 2014). Ayrıca Aydemir (2019)'in üniversite öğrencilerine hitap eden, toplumsal cinsiyet teması ile sınırlandırılan ve yeni bir ölçek geliştirmeyi içeren çalışması da incelenmiştir. İncelenen araştırmaların bazılarında nitel veri ölçme araçları kullanılmıştır. Medya okuryazarlığı ölçme araçlarının özel olarak eğlence amacını ölçme amacı ile oluşturulmaması ve hedef kitleye uygunluk göstermemesi sebebi ile araştırmacı yeni bir ölçek geliştirme yoluna başvurmuştur.

Yeni bir ölçek geliştirme kararı sonrası, literatür taraması, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma ve uygulama öncesi ön deneme olmak üzere sırasıyla ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Uzman görüşü ve ön deneme sonrası elde edilen 24 maddelik ölçek taslağı açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 404, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ilk uygulama grubundan farklı olarak 234 kişiye uygulanmıştır. 5'li likert tipi ile oluşturulan ölçek için alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan ise 120'dir. AFA ile elde edilen veriler sonucu ölçeğin tek boyutlu yapıda ve güvenilir olduğu ve DFA için gerekli şartları sağladığı tespit edilmiştir. DFA sonucunda ise ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmış ve kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Bu analizler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Dünyanın giderek dijitalleşmesi, iletişimin salt yüz yüze ile sınırlı kalmaması ve her türlü iletişim kodlarının her geçen gün daha da yoğun olmak üzere şekil ve içerik değiştirerek insanlara ulaşması

okuryazarlık eğilimlerimizin ve buna bağlı olarak becerilerimizin de değişmesi yönünde etkili olmaktadır. Üstelik dünyayı etkisi altında bırakan son yüzyılın en büyük dönüm noktalarından biri olan pandemi ile birlikte eğitim başta olmak üzere her alanda (eğlence, pazarlama, iş hayatı vb.) bu iletişim kodları ile ilişkimiz güçlenmiş ve bu kodların okuryazarlığına ilişkin sorumluluklarımız artmıştır. Bugün çocuklar için "eğlence" artık eğitimden ayrı düşünülemez duruma gelmiş, eğitim araçları da bu duruma yönelik şekil almıştır. Çocukları eğlence amacı ile ulaştıkları medyadan koparmak imkânsız hale geldiğinden, eğitmenler, aileler ve eğitim kurumları olarak yapılması gereken bu medya iletilerine dair farkındalık oluşturmak ve onları eğitim sürecine akıllıca dahil etmektir. Öğrenmenin kalıcılığını ancak bu şekilde bir iş birliği ile hep birlikte öğrenme ve üretme sürecine dönüşecek "eğitim" sağlayabilecektir. Bu sebeple geliştirilen bu ölçeğin bu amaca hizmet etme yönünde alan yazına 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 = Yıldız Teknik Üniversitesi
Karar tarihi= 05.08.2021
Belge sayı numarası= E.2108050416

Uygulama İzni

Kurul adı = Millî Eğitim Bakanlığı
Karar tarihi=01.09.2021
Belge sayı numarası= E17480297-605.01-30557829

Yazarların Katkı Oranı

1.yazarın katkı oranı %60; 2. Yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum veya ilişki bulunmamaktadır

Kaynaklar

Aksoy, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algı düzeyleri ve görüşleri: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Aksu, Y. (2019). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Aydemir, S. (2019). *Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. H. H. Jacobs (Ed.). In *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World* (p.133-152)**.** USA: ASCD.

Baş, M. N. (2021). *Ergenlik çağındaki çocukların internet oyunları oynama alışkanlıklarının sosyal medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1-24.

Bazalgette, C. & Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy***,** *47*(2), 95-102.

Benson, J. & Nasser, F. (1998). On the use of factor analysis as a research tool. *Journal of Vocational Education Research*, *23*(1), 13–33.

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Oxford: Polity Press.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Child, D. (2006)**.** *Essentials of factor analysis* (Third edition). New York: Continuum.

Civelek, Ş. (2021). *Eleştirel medya okuryazarlığı bağlamında meslek liseleri gazetecilik alanı öğrencilerinin sosyal medyayı haber mecrası olarak kullanımlarının diğer öğrencilerle karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LİSREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Diergarten, A. K., Möckel, T. Nieding, G. & Ohler, P. (2017). The impact of media literacy on children's learning from films and hypermedia. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 48, 33–41.

Dolanbay, H. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dumlu, A. (2018). *Katılımcı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi bağlamında AB ülkelerinde medya okuryazarlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Edin, P. G. (2019). *Avrupa mevzuatı ile karşılaştırmalı olarak Türkiye'de medya okuryazarlığı ve karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdem, C. (2018). *Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erişti, B. ve Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, *8*(39), 249-267.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Science***,** *33*(1), 210-23.

Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, *13*(40), 17-25.

Evci, N. ve Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi***,** *4*(10), 389-412.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: The Delphi Report*. Millbrae CA: California Academic Press.

Filiz, H. (2020). *Medya okuryazarlığı ve aile değerleri bağlamında televizyonun Türk aile yapısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Freire, P. & Macedo, D. P. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Gaines, E. (2010). *Media Literacy and semiotics*. New York: Palgrave Macmillan.

Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries***.** New York: State University of New York Press.

Görgülü Aydoğdu, A. (2015). Eleştirel farkındalık yaratmada yeni medya okuryazarlığı ve yeni medya bilinci üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Görmez, E. ve Kardaş, M. N. (2017). Etkili medya eğitimi uygulamaları için bir ölçek geliştirme çalıştırması. *Turkish Studies*, *12*(4), 167-186.

Hobbs, R. (1998a). Teaching with and about film and television. *Journal of Management Development, 17*(4), 259-272.

Hobbs, R. (1998b). The Simpsons meet Mark Twain: Analyzing popular media texts in the classroom. *The English Journal*, *87*(1), 49-51.

Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, *55*(4), 865-871.

Hobbs, R. (2013). Improvization and strategic risk-taking in informal learning with digital media literacy. *Learning, Media and Technology*, *38*(2), 182-197.

Hobbs, R. (2018). Media education, copyrigt and fair use. R. Hobbs (Ed). In *The Routledge Companion to Media Education, Copyright, and Fair Use* (p.3-21). New York: Routledge.

İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. US: New York University Press.

Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49.

Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *In Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *26*(3): 369–386.

Koç, E. (2016). *Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi için bir uygulama önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, k1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 13*(1), 330-359.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology, 28*(4), 563-575.

Meibauer, B. K. (2013). Introduction: New perspectives in children's film studies. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, *5*(2), 39-44.

Özel, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Özmen, C. (2020). *Türkiye'de medya okuryazarlığı ve geleceği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sönmez, G. (2021). *Türkiye'de kamunun halkla ilişkiler uygulamaları: Medya okuryazarlığı örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Stuckey, H. & Kring, K. (2007). Critical media literacy and popular film: Experiences of teaching and learning in a graduate class. *New Directions For Adult And Continuing Education,* 15, 25-33.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı***.** (M. Baloğlu, Çev. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: Öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tanrıkulu, S. (2019). *Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere katkısı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Thoman, E. (1995). *Operational definition of media literacy*. Los Angeles: Center for Media Literacy.

Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, *48*(1), 18-29.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications.* Washington: American Psychological Association.

Thompson, J. B. (2008). *Medya ve modernite*. (S. Öztürk, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Ulusoy, A. (2018). *Dijital medya okuryazarlığı, gereksinimler ve yenilikçi uygulamalar üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Wan, G. & Gut, D. M. (2008). Media use by Chinese and U.S. secondary students: Implications for media literacy education. *Theory Into Practice*, 47, 178-185.

Watkins, M. W. (2021). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS***.** New York: Routledge.

Whitley, D. (2013). Learning with Disney: Children's animation and the politics of innocence. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, *5*(2), 75-91.

Yıldız, A. (2017). *Ebeveynlerde medya okuryazarlığı yeterliliği: Ankara saha araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

The literacy trends of the 21st century is shifting towards areas such as media literacy and digital literacy with the development of technology. Rapid changes in science and technology show that people need to adapt to scientific-technological developments, social integration and interaction and plan their education systems accordingly. The new world continues to evolve, becoming stronger than before and requiring more cognitive skills for new meaning codes. For this reason, the new communication codes of the digital universe require developing media literacy skills, performing the critical thinking process at every stage of learning, and using them in education with different activities by interacting between life and school.

Method

This study aims to develop a scale that also targets critical thinking about the entertainment media tools that secondary school students follow, spend a lot of time and are exposed to in their daily lives. The need to develop this scale has arisen because the existing scales in the literature are not intended for this limited purpose and do not meet the target audience in practice. The scale developed in this context was created in accordance with the five-point Likert structure. Accordingly, the items in the scale were graded as “1= Strongly Disagree, 2=Disagree, 3= Undecided, 4=Agree, 5=Strongly Agree”. The strength of Likert scaling is that each proposition in the scale, on the one hand, contributes to the emergence/determination of the internal feature to be measured, on the other hand, it also allows obtaining a total score for the internal feature that is desired to be measured (Bayat 2014: 15).

Result and Discussion

This research consists of the development, reliability and validity studies of the media literacy scale sensitive to entertainment purposes. The scale development process was initiated by the researchers with needs analysis. In this direction, existing studies were examined. Findings show that in Turkey, media literacy studies were carried out mostly in the departments like communication sciences, radio, television and cinema, journalism (Aydoğdu 2015; Baş 2021; Civelek 2021; Dumlu 2018; Edin 2019; Filiz 2020; Koç 2016; Özmen 2020; Sönmez 2021; Tanrıkulu 2019; Tan 2015; Ulusoy 2018; Yıldız 2017). It was observed that media literacy studies carried out in the field of education are generally aimed at university students and teachers, and studies covering secondary education also address media literacy skills in a "general" sense (Aksoy 2021; Aksu 2019; Aydemir 2019; Özel 2018; Dolanbay 2018; Erdem 2018; Erişti ve Erdem 2017; Görmez ve Kardaş 2017; İnan 2013; Sayın 2015; Tanrıkulu 2014). Qualitative data measurement tools were used in some of the studies examined. The researchers resorted to developing a new scale because the media literacy measurement tools were

not created specifically to measure the purpose of entertainment and were not suitable for the target audience.

After the decision to develop a new scale the stages of scale development were followed including literature review; interviews with teachers and students; creating an item pool; getting expert opinion; and pre-testing before the application. The 24-item draft scale, which was obtained after expert opinion and pre-testing, was applied to 404 participants for exploratory factor analysis (EFA) and to 234 people for confirmatory factor analysis (CFA), different from the first application group. The lowest score that can be obtained for the scale created with a 5-point Likert type is 24 and the highest score is 120. As a result of the data obtained with EFA, it was determined that the scale was unidimensional and reliable and provided the necessary conditions for CFA. As a result of CFA, the single-factor structure of the scale was confirmed and it was seen that it had acceptable fit indices. The results of these analyses showed that the scale was valid and reliable.

The increasing digitalization of the world, the fact that communication is not limited to face-to-face mode, and that all kinds of communication codes reach people by changing their form and content, becoming more and more intense with each passing day, are effective in changing our literacy tendencies and accordingly our skills. Moreover, with the pandemic, one of the biggest turning points of the last century that left the world under its influence, our relationship with these communication codes has strengthened and our responsibilities regarding the literacy of these codes have increased in every field (entertainment, marketing, business life, etc.), especially in education. Today, "entertainment" for children has become inseparable from education and educational tools have adjusted themselves to this situation. Since it has become impossible to detach children from the media they reach for entertainment purposes, what needs to be done as educators, families and educational institutions is to raise awareness of these media messages and to involve them wisely in the education process. In this way, "education", which will turn into a learning and production process together with cooperation, will be able to provide permanence, only. For this reason, it is thought that this scale will contribute to the literature in order to serve this purpose.

Ek-1. Eğlence Amacına Duyarlı Medya Okuryazarlığı Ölçeği

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Medya içeriklerindeki bilgilerin doğruluğunu sorgularım.					
2	Medya içeriklerindeki bilgilerin güvenirliğini sorgularım.					
3	Medya araçlarında karşılaştığım içerikleri başka kaynaklardan doğrulama ihtiyacı duyarım.					
4	Amacıma uygun, farklı türde medya araçlarını (televizyon, sinema, sosyal medya, dergi vb.) takip ederim.					
5	Eğlence amaçlı takip ettiğim medya araçlarının (film, dizi, video vb.) içerik (konu, karakterler, dönem, iletiler vb.) özellikleri üzerine düşünürüm.					
6	Eğlence amaçlı takip ettiğim medya araçlarında (film, dizi, video vb.) içeriği desteklemek amacı ile kullanılan teknik özellikler (ses, görüntü, efekt vb.) üzerine düşünürüm.					
7	Eğlence amaçlı takip ettiğim medya araçlarındaki (film, dizi, video vb.) karakterlerin (kahramanların) özellikleri (fiziki, psikolojik vb.) dikkatimi çeker.					

8	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki karakterleri, temsil ettikleri roller (Cinsiyet, aile, meslek vb.) açısından sorgularım.					
9	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki iletilerde ön yargı olup olmadığını sorgularım.					
10	Eğlence amaçlı medya içeriklerinde kullanılan dile (dil ve anlatım, bakış açısı vb. yönünden) dikkat ederim.					
11	Eğlence amaçlı medya içeriklerinin toplumsal duyarlılıkla ilişkisine dikkat ederim.					
12	Haklarımın farkında olarak (Özel hayatın gizliliği, doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü vb.) medyaya erişirim.					
13	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki olaylar ve durumlarla günlük hayatımda sıklıkla karşılaşırım.					
14	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki bazı davranış ve iletiler toplumlar tarafından farklı değerlendirilir.					
15	Eğlence amaçlı medya araçlarında ön plana çıkarılan yaşam tarzlarını (bakış açılarını, değerleri vb.) fark ederim.					
16	Eğlence amaçlı medya araçlarında hangi yaşam tarzlarının (bakış açılarının ve değerlerin vb.) göz ardı edildiğini fark ederim.					
17	Eğlence amaçlı medya iletilerini kimlerin (kurumlar, insanlar vb.) oluşturduğunu sorgularım.					
18	Eğlence amaçlı medya iletilerinde ilgimi çekmek için kullanılan teknikleri fark ederim.					
19	Eğlence amaçlı bazı medya iletilerini benim dışımdaki insanlar benden farklı şekilde anlayabilir.					
20	Eğlence amaçlı medya iletilerindeki yazıların, konuşmaların ve görsellerin birbirleri ile olan tutarlılığını sorgularım.					
21	Medya iletilerinin eğlence dışında hangi amaçlarla oluşturulduğunu sorgularım.					
22	Eğlence amaçlı medya araçlarındaki karakterlerin üzerimde bıraktığı etkiyi fark ederim.					
23	Arkadaşlarımla izlediğimiz filmler, diziler, videolar ve TV programları üzerine okulda/okul dışında konuşuruz.					
24	Ailemle izlediğimiz filmler, diziler, videolar ve TV programları üzerine konuşuruz.					

Aydoğan, İ. ve Gelbal, S. (2022). Okuma becerilerini yordayan özelliklerin belirlenmesi: Genetik algoritma kestirimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 89-103.

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

Geliş/Received: 01.12.2021 Kabul/Accepted: 16.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma Becerilerini Yordayan Özelliklerin Belirlenmesi: Genetik Algoritma Kestirimi*

*İzzettin AYDOĞAN***
*Selahattin GELBAL****

Öz

Bu araştırmayla öğrencilerin okuma becerilerini yordayan özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, PISA 2015 uygulamasına katılan 42 farklı ülkeden 5232 on beş yaş grubu öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, PISA 2015 programı verileri üzerinden sağlanmış olup, genetik algoritmalar yöntemi kestirimine dayalı regresyon modeli esasıyla analiz edilmiştir. Genetik algoritmalar yöntemi ile okuma becerilerini en iyi derecede yordayan değişkenlerden oluşan regresyon modeli için değişken seçim işlemi yapmak istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet, baba eğitim durumu, evde internet kullanımı, evde konuşulan dil, sahip olunan e-kitap okuyucu sayısı, okuma becerisini ölçen maddeleri yanıtlama hızı ve evdeki kitap çeşitliliği ve sayısı değişkenlerinin öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Yordama düzeyi anlamlı bulunan değişkenlerdeki farklılaşmanın öğrencilerin okuma becerilerinde de anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, yordayıcı özellikler, regresyon, genetik algoritmalar

Determination of the Features Predicting Reading Skills: Genetic Algorithms Estimation

Abstract

The current study aimed to determine the features predicting students' reading skills. The study group of the study was comprised of 5232 students aged 15 years from 42 countries participating in the PISA 2015 application. The data of the study were obtained over the PISA 2015 program and analyzed by using the regression model based on the genetic algorithms method estimation. It was intended to perform a feature selection process for the regression model, which consisted of the variables that best predicted reading skills with the method of genetic algorithms. The results obtained revealed that the variables of gender, father's education level, use of the internet at home, the language used at home, the number of e-book readers, the speed at which the items measuring the reading skill was responded and the number and variety of the books at home significantly predicted the students' reading skills. The variation in the variables whose prediction power was found to be significant was understood to lead to a significant variation in reading skills.
Keywords: Reading skills, predictor features, regression, genetic algorithms

Giriş

Modern dünyaya ayak uydurmak için gerekli olan öğrenmelere metinsel öğeleri okuyarak ulaşılabileceği uzun zamandan beri kabul edilen bir durumdur (Kintsch, 1998). İnsanlar, gerek okul ve okul dışı ortamlardaki eğitim süreçlerinde; gerekse iş hayatlarında ihtiyaç duydukları bilgi ve

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, ayd.izzet@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5908-1285

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, gelbal@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5181-7262

birikimleri okuma sayesinde elde etmektedirler (Yalçın, 2018). Okuma davranışı, ses ve harf arasındaki bağlantının kurulmasıyla başlayan, harflerin birleşmesiyle oluşturulan hecelerin ve bu hecelerin bir araya gelerek kelimeleri oluşturmasıyla devam eden ve kelimeler arasındaki bütünlüğün ifade ettiği cümle yapılarının elde edilmesiyle sonuçlanan bir süreçtir (Adams, 1990, s. 109-110). Grabe ve Stoller (2011, s. 3) okumayı, yazınsal bir ifadeden anlam oluşturma ve bu anlamları uygun şekilde yorumlama yeteneği olarak ifade etmektedir.

Okuma becerileri; bilgiye ulaşma ve bilgiyi geliştirmenin yanı sıra, bireylerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerini yakından etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011). Coşkun (2002) okumayı; görme, algılama, yorumlama, değerlendirme, analiz etme gibi bir takım üst zihinsel süreçlerin bütünleştiği, bireylerin kültürlenmesi, çevresini tanıması ve anlaması, bilgi yüklenmesinde rol oynayan bir araç ve dil becerisi olarak ifade etmektedir. Okuma bireylere; kelimelerin anlaşılması ve tanınması, kelime dağarcığının genişlemesi, anlamlandırma, değerlendirme ve eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesi, farklı görüşler geliştirme, yorum ve sorgulama yeteneğinin gelişmesi gibi özellikler kazandırmaktadır (Sever, 1995, s. 18). Bunun yanında, okuma bireyler için önemli bir yaşam becerisi olarak tasvir edilmektedir. Bu becerileri gelişmeyen bireylerin toplumsal olaylara anlam vermesi, olaylar arasındaki kurguyu anlaması, sorgulama yetisine sahip olması, problem durumlarına karşı çözüm yolları üretmesi beklenemez (Kutlu, 2004). Benzer şekilde, okuma ve anlama becerisi gelişmeyen bireylerden akademik düzeyde başarı beklemek yersiz olacaktır (Özçelik, 1987, s. 102). Gelişmişliğin göstergesi ve dinamiği olarak kabul edilen bilginin işlenmesi, okuma alışkanlığına bağlı bir süreç olarak kabul görmektedir (Özdemir, 1993). Yakın geçmişe kadar toplumların gelişmişlik düzeyinde ölçüt okur-yazar oranı iken; günümüzde bunun yerini okuduğunu anlama olgusu almıştır. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), PISA (Programme for International Students Assessment) gibi uluslararası standartlarda yapılan büyük ölçekli sınavlarda okuduğunu anlama ve anlama dayalı çıkarım yapma becerilerinin ölçülmesine yer verilmesi bu duruma kanıt olarak gösterilebilmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015).

Okuma becerileri ile ilişkili özelliklerin belirlenmesi amacıyla yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, Adaba'nın (2016) çalışmasında okumaya ayrılan süre ve evde bulunan okuma kaynaklarının; Giambona ve Porcu'nun (2015) çalışmalarında evde bulunan kitap sayısı, cinsiyet, internet kullanımı ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin; Harju-Luukkainenen, Vettenrante, Ouakrim-Soivio ve Bernelius'un (2016) çalışmalarında evde konuşulan dilin; Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) çalışmalarında cinsiyet, sınıf düzeyleri, okudukları kitap sayısı, ebeveynlerin okuma alışkanlığı ve internet kullanımının; Pitoyo'nun (2020) çalışmasında okumaya ayrılan süre, kütüphane ve internet erişiminin; Rajchert, Zultak ve Smulczyk'ın (2014) çalışmalarında cinsiyetin okuma becerileri için yordayıcı unsur olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Williams'a (2003, s. 159) göre okuma hızı okuduğunu anlama açısından çok önemli olup, hızın düşük olması okuduğunu anlama etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmanın amacı, okuma becerileri ile ilişkileri literatürce desteklenen bu özelliklerin okuma becerilerini yordama düzeyinin karmaşık ve büyük veri yapısı üzerinden araştırılmak istenmesidir. Farklı ülkelerden öğrencilerin yer aldığı ve gözlem sayısının fazla olduğu PISA uygulamasından üretilen veri grubuyla; cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim durumları, internet kullanımı, evde konuşulan dil, okuma becerilerini ölçen maddeleri yanıtlama hızları, evdeki kitap sayısı ve türü, okulda okuma becerileri için ayrılan haftalık ders saati, dijital araç kullanımı gibi özelliklerin okuma becerileriyle ilişkisinin araştırılması araştırmanın odağını oluşturmaktadır. PISA, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilere uygulanan dünya çapında bir ölçme ve değerlendirme programıdır. Fen, matematik ve okuma becerilerinin ölçülmesinin yanında öğrenci, öğrenme ortamları ve ailelere yönelik demografik bilgiler de toplanmaktadır. PISA programı, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinliği ve etkililiği üzerine gerek eğitimci ve araştırmacılara, gerekse politikacılara önemli bilgiler sunmaktadır (OECD, 2017, s. 25).

Yordanan değişkenin okuma becerileri ve yordayıcı değişkenlerin yukarıda belirtilen özeliklerin olduğu en iyi doğrusal regresyon modelinin genetik algoritma yöntemiyle optimize (en iyileme) edilmesi araştırmadaki hedef durumun açıklaması olacaktır. Diğer bir ifadeyle, araştırmada

okuma becerilerini en iyi derecede yordayan değişkenlerden oluşan regresyon modeli için değişken seçimi (feature selection) işleminin gerçekleşmesi planlanmaktadır. Regresyon analizlerinin; yordayıcı değişkenlerin seçilmesi, regresyon modelini tanımlayan fonksiyonun belirlenmesi ve modeldeki parametrelerin kestirilmesi olmak üzere üç temel kullanımı söz konusudur (Paterlini ve Minerva, 2010; Yang, Chuang, Jeng ve Tao, 2011). Genetik algoritmalar, regresyon modellerinde en iyi modelin oluşturulması ya da model için en iyi yordayıcı değişkenlerin seçilmesinde kullanılan bir tekniktir (Vasant, 2013; Žegklitz ve Pošík, 2015). Genetik algoritmalar, sezgisel arama yaklaşımına dayanmakta olup canlıların biyolojik gelişiminden esinlenerek, doğal seçim mekaniği ve doğal genetiğe bağlı arama yapan olasılık temelli bir yöntemdir. İçinde bulunduğu grubun özelliklerine bağlı olarak, güçlü olan bireylerin hayatta kalması esasına dayanır. Canlılardaki gen yapısına benzer şekilde kodlama esasıyla oluşan kromozom düzeni prensibiyle çalışır. Çeşitli değişim ve gelişimlerden etkilenen bireyler arasından dayanıklılık gösterenlerin birleşmesiyle bir sonraki nesil oluşturulur (Gen ve Cheng, 1996, s. 1-3). Başlangıçta tüm bireyler başlangıç popülasyonunu oluşturur ve çözüm için belirlenen uygunluk fonksiyonu değerine göre uygun bireyler seçilerek bir sonraki popülasyona aktarılır. Bu işlem tekrarlanarak birkaç nesil sonra optimal çözümü temsil eden bireylere ulaşılmış olunur (Goldberg, 1989, s. 10-11). Genetik Algoritmaları diğer temel yöntemlerden ayıran önemli özelliklerinden biri diğer yöntemlerin deterministik, genetik algoritmaların ise olasılık esasına dayanmasıdır; bu sayede en yüksek uygunluk değerine sahip bireyler seçilebilmektedir. Ayrıca genel anlamda ikili kodlama prensibiyle çözüm üreten bir yöntem olması da ayrıcalıklı yönünü oluşturmaktadır (Örkcü, 2009). Leardi, Boggia ve Terrile (1992); Minghua, Qingxian, Benda ve Feng (2017); Paterlini ve Minerva (2010); Tolvi (2004) ve Trejos, Villalobus-Arias ve Espinoza'nın (2016) farklı problem durumları üzerinden genetik algoritma yöntemini regresyon modellerinde optimal model (değişken) seçimine ilişkin çalışmalarından elde edilen sonuçlar, bu yöntemin başarısını ortaya koymaktadır.

Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde okuma becerisinin hem bireyler hem de toplumlar açısından önemli bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Sorgulama, eleştirme, araştırma, yorum yapabilme, değerlendirme yetisine sahip olma, çıkarım yapabilme gibi üst düzey bilişsel becerilerin okuma ve okuduğunu anlama yeteneğiyle ilişkilendirildiği dikkate alındığında bu becerilerin öneminin oldukça fazla olduğu söylenebilmektedir. Günümüz gereksinimlerinden olan bilginin işlenmesi ve en verimli şekilde kullanılmasının ülkelerin gelişmişlik düzeyini önemli ölçüde etkilemekte ve okuyan, anlayan, çıkarım yapan, araştıran, eleştiren, sorgulayan, analiz ve sentez yetilerini geliştiren bireylerin arzulanan birey profili oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okuma becerilerini yordayan özelliklerin büyük ve karmaşık bir veri grubu aracılığıyla araştırılıyor olmasının ulaşılacak sonuçlar açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmayla, PISA 2015 uygulamasına katılan öğrenci verilerinden yararlanılarak oluşturulan veri grubu için, öğrencilerin okuma becerilerini yordayan değişkenler ve bu değişkenlere ait özellikler nelerdir?, sorusuna cevap aranacaktır. Bunun yanında analiz yöntemi olarak kullanılan genetik algoritma tekniğinin araştırma probleminin çözümlenmesinde diğer araştırmalardan farklı olarak alanyazına sağlayacağı katkının önem arz edeceği söylenebilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okuma becerilerini yordayan özelliklerin neler olduğu belirlenmek istenmektedir. Bu bağlamda, iki değişken arasındaki önemli ölçüdeki ilişkiden hareketle, değişkenlerin birinden diğer değişkenin yordanıyor olduğu araştırmalar korelasyonel (ilişkisel) araştırmalara örnek olmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 337). Yordayıcı değişken iki ya da daha fazla olduğunda, araştırma çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 186).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, PISA 2015 uygulamasından elde edilen verilerden yararlanılarak, okuma becerileri ile ilgili çoktan seçmeli maddeleri aynı sırada cevaplayan öğrencilerin seçilmesi esasıyla oluşturulmuştur. Bu işlem için öğrencilerin en çok yanıtladığı kitapçık olması ve yanıtlama

sürelerinin kaydedilmesi gibi araştırmanın amacına uygun koşulları içerdiğinden, bilgisayar tabanlı test (computer based) uygulamasıyla yanıtlanmış olan 36. kitapçığın bir formu tercih edilmiştir. Bu formu 9396 öğrenci yanıtlamıştır. Araştırmanın yordanan ve yordayıcı değişkenlerinin bir araya getirildiği veri setinde kayıp verilerin liste bazında veri silme yöntemiyle silinmesi sonucunda 5232 öğrenci verisiyle araştırmanın çalışma grubu elde edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait ülke bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Ülkelere Göre Öğrenci Sayıları

Ülke	*N*	Ülke	*N*	Ülke	*N*
Almanya	68	Hollanda	104	Litvanya	123
Avusturalya	215	Hong Kong	109	Lüksemburg	63
Avusturya	100	İrlanda	141	Macaristan	88
Belçika	138	İspanya	99	Makao	102
Birleşik Devletler (ABD)	86	İspanya (Bölgeler)	485	Norveç	91
Birleşik Krallık	221	İsrail	81	Polonya	135
Çekya	100	İsviçre	122	Portekiz	114
Çin	191	İtalya	184	Rusya	79
Çin Taipei (Tayvan)	173	İzlanda	50	Singapur	127
Danimarka	117	Japonya	108	Slovakya	96
Estonya	112	Kanada	309	Slovenya	112
Finlandiya	123	Karadağ	48	Türkiye	81
Fransa	102	Kore	105	Yeni Zelanda	65
Hırvatistan	101	Letonya	97	Yunanistan	87

Araştırma, çalışma grubunu oluşturan 42 farklı ülkeden 2699'u kız (%51,6) ve 2533'ü erkek (%48,4) olmak üzere toplam 5232 öğrenci verisiyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yordanan değişkeni olan okuma becerilerini PISA 2015 uygulamasındaki 36. kitapçıkta yer alan 19 çoktan seçmeli maddeye verilen cevaplara ait öğrenci ham puanları toplamı temsil etmektedir. Ham puanlar hesaplanırken doğrular 1 ve yanlış ve boş yanıtlar 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri olan özellikler ise öğrencilerin PISA 2015 programındaki ilgili maddelere verdiği yanıtlardan elde edilen; cinsiyet, evde internet kullanımı, e-kitap okuyucu sayısı, evdeki kitap türü ve sayısı, evde konuşulan dil, okuma becerilerine yönelik okutulan haftalık ders saati, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve maddeleri yanıtlamak üzere ayrılan toplam süre olarak sıralanmaktadır. Ayrılan toplam süre dakika cinsinden değerlendirilmiştir. Yordanan değişken olan okuma becerilerini oluşturan maddelerin PISA uygulaması kodları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Okuma Becerilerine İlişkin Maddelerin PISA Kodları

Madde	Kod	Madde	Kod
1	CR067Q01S	11	CR083Q04S
2	CR102Q07S	12	CR442Q07S
3	CR220Q01S	13	CR245Q01S
4	CR220Q02S	14	CR245Q02S
5	CR220Q04S	15	CR101Q01S

6	CR220Q05S	16	CR101Q02S
7	CR220Q06S	17	CR101Q03S
8	CR083Q01S	18	CR101Q04S
9	CR083Q02S	19	CR101Q05S
10	CR083Q03S		

Yordayıcı değişkenlere ilişkin PISA uygulaması kodları Tablo 3'te sunulmuş olup yanıtlama sürelerine ait kodlar Tablo 2'de sunulan her madde kodunun ilk sekiz karakterine TT ikili karakterinin eklenmesiyle ifade edilmektedir.

Tablo 3.
Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Maddelerin PISA Kodları

Değişken	Kod	Değişken	Kod
Cinsiyet	ST004D01T	Sınıf düzeyi	ST001D01T
İnternet kullanımı	ST011Q06TA		ST005Q01TA01-5
Konuşulan dil	ST022Q01TA	Anne eğitim düzeyi	ST006Q01TA01
E-kitap okuyucu sayısı	ST012Q08NA		ST006Q02TA01
	ST011Q07TA01		ST006Q03TA01
	ST011Q08TA01		ST007Q01TA01-5
Kitap türü	ST011Q09TA01	Baba eğitim düzeyi	ST008Q01TA01
	ST011Q10TA01		ST008Q02TA01
	ST011Q11TA01		ST008Q03TA01
	ST011Q12TA01	Kitap sayısı	ST013Q01TA
Haftalık ders saati	ST059Q01TA		

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, PISA 2015 programına katılan öğrencilere ait verilerden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin regresyon modeli esasıyla genetik algoritmalar yöntemiyle analiz edilmesinden önce analize hazır hale getirilmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda PISA veri setinden 36. kitapçığı kullanan öğrencilere ait regresyon modelinin değişkenlerinden oluşan alt veri seti SPSS programı kullanılarak ayıklanmıştır. Ayıklanan veri setindeki kayıp veriler liste bazlı veri silme (listwise deletion) yöntemiyle temizlenmiştir (Enders, 2010, s. 39). Bu işlemler sonrasında regresyon modelinin yordanan ve yordayıcı değişkenlerini içeren 5232 öğrenciye ait araştırmanın veri seti elde edilmiştir.

Regresyon modelinin analiz edilmesinde kullanılan genetik algoritmalar gibi makine öğrenmesine dayalı yöntemlerde modelde yer alan tüm değişkenlerin sayısal (numeric) değerde olması gerekir. Bu durum kategorik yapıdaki değişkenlerin sayısal kodlamalara dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Bu amaçla kullanılan popüler tekniklerden biri sıralı kodlama (ordinal encoding) tekniğidir. Sıralı kodlama tekniğinde kategorik değişkene ilişkin düzeyler 1-2-3 gibi tamsayılarla ifade edilerek dönüşüm gerçekleştirilir (Brownlee, 2020, s. 241-243). Bu nedenle regresyon modelinde yer alan kategorik değişkenler sıralı kodlama esasıyla sayısal değerlere dönüştürülmüştür.

Genetik algoritmalar yöntemi parametrik istatistik yöntemlerinin gerektirdiği normalite, doğrusallık, homojenlik gibi sayıltıları gerektirmediğinden (Altunkaynak, 2009; Şen ve Öztopal, 2001), analiz için her hangi sayıltı testi uygulanmamıştır. Veriler *R* programı ortamına aktarılmış ve diğer analiz işlemleri bu platformda gerçekleştirilmiştir. Problem durumunun çözümlenmesi için gerçekleştirilen analizler; caret (Kuhn vd., 2021), GA (Scrucca, 2021), mlbench (Leisch ve Dimitriadou,

2021); modelr (Wickham ve Rstudio, 2020); recipes (Kuhn, Wickham ve Rstudio, 2021) ve rsample (Silge, Chow, Kuhn, Wickham ve Rstudio, 2021) paketleri aracılığıyla sağlanmıştır.

Genetik Algoritmalar

Charles Darwin'in Evrim Teorisi ilkeleri esas alınarak doğayı taklit etme ve güçlü olanın hayatta kalması prensibine dayanan genetik algoritmalar, doğal seçim ve arama yöntemidir. Canlıların biyolojik gelişiminden esinlenerek, doğal seçim mekaniği ve doğal genetiğe bağlı arama yapan olasılık temelli bir yöntemdir. İçinde bulunduğu grubun özelliklerine bağlı olarak, güçlü olan bireylerin hayatta kalması esasına dayanır. Canlılardaki gen yapısına benzer şekilde kodlama esasıyla oluşan kromozom düzeni prensibiyle çalışır. Çeşitli değişim ve gelişimlerden etkilenen bireyler arasından dayanıklılık gösterenlerin birleşmesiyle bir sonraki nesil oluşturulur (Michaleweich, 1996, s. 13-15).

Genetik Algoritmalar; Darwin'in savunduğu biyolojik süreci yapay ortamlarda modelleyerek, fonksiyonlara en iyi çözümü üreten algoritmalardır. Eşit sayıda gen içeren kromozomlar birey rolüyle popülasyonları oluşturur. Kromozomlar, problemlerin çözümüne yönelik verilerin depolandığı yapılardır. Çözümü sağlayacak parametreler yan yana dizilerek gen yapısını oluşturmak üzere kromozomlara kodlanırlar. Parametre sayısı kromozom uzunluğunu belirlerken aynı zamanda problemin çözümünü sağlayacak bir çözüm önerisi anlamına gelmektedir (Michaleweich, 1996, s. 14-15). Genetik Algoritmalar ile bir probleme yönelik çözüm süreci genetik algoritma operatörlerinin işletilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu operatörler çözüm uzayının taranarak en iyi çözümün bulunmasını sağlayan adımlar içermektedir. Bu operatörler; kopyalama, çaprazlama ve mutasyon olarak sıralanmaktadır (Goldberg, 1989, s. 10).

Problemin çözüm sürecinde her bir birey (kromozom) için bir uygunluk değeri hesaplanır. Uygunluk değerinin hesaplanması çözüm için geliştirilen amaç (uygunluk) fonksiyonu üzerinden gerçekleşir. Problemin yapısına göre amaç fonksiyonunun maksimum ya da minimum uygunluk değeri çözüm için esas alınır (Haupt ve Haupt, 1998, s. 30). Hesaplanan uygunluk değerlerine göre bireyler güçlü ya da zayıf olarak sınıflandırılır. Evrim mantığı esasıyla, güçlü bireylerin çoğalmalarının sağlanması adına hayatta kalma olasılıkları artırılırken; zayıf bireylerin ölme olasılıkları artırılarak yok olmaları sağlanır. Operatörler aracılığıyla iterasyonlar izlenerek, güçlü olan bireylerin üremesiyle çoğalan yavru bireylerle yeni bir popülasyon oluşturulur. İstenilen iterasyon sayısı ya da durdurma koşulu sağlandığında üreme ve iterasyon durdurularak en iyi uygunluk değerine ulaşılmış olur. Ulaşılan bu uygunluk değeri problemin çözüm noktası olarak belirlenir (Michaleweich, 1996, s. 17).

Genetik Algoritma yöntemi ile bir problemin çözümünü sağlayan işlem adımları aşağıdaki gibi sıralanır (Karakoca, 2009, s. 12):

1. Adım: Parametre değişim aralıkları, uygunluk fonksiyonu, çaprazlama ve mutasyon olasılıkları, popülasyon büyüklüğü gibi başlangıç değerleri belirlenir.
2. Adım: Başlangıç popülasyonu oluşturulur.
3. Adım: Popülasyonun uygunluk değerleri hesaplanır.
4. Adım: Sonlandırma koşulları sağlandıysa 8. adım'a, sağlanmadıysa 5. adım'a gidilir.
5. Adım: Kopyalama operatörü uygulanır.
6. Adım: Çaprazlama operatörü uygulanır.
7. Adım: Mutasyon operatörü uygulanır.
8. Adım: En iyi çözüm kaydedilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Oluşturulan modelin analiz sonuçlarına yönelik uyum ve performans bilgilerine araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada kamusal erişime açık durumda olan, kişisel bilgi ve etik değerlerin uluslararası standartlarda korunduğu PISA verileri kullanıldığından etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Araştırmanın problem durumu olan, PISA 2015 uygulamasına katılan öğrenci verilerinden yararlanılarak oluşturulan veri grubu için, öğrencilerin okuma becerilerini yordayan değişkenler ve bu değişkenlere ait özellikler nelerdir?, ifadesine yanıt aramak doğrultusunda elde edilen betimsel özelliklere ve oluşturulan regresyon modelinin genetik algoritma yöntemi esasıyla analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Genetik algoritmalar yöntemi esasıyla analiz edilen ve yordanan değişkenin okuma becerileri; yordayıcı değişkenlerin ise cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, evde internet kullanımı, evde konuşulan dil, sahip olunan e-kitap okuyucu sayısı, evdeki kitap türü ve sayısı, okuma becerilerini ölçen maddeleri yanıtlama hızları, okulda okuma becerileri için ayrılan haftalık ders saati ve sınıf düzeyi olan regresyon modelinin değişkenlerine ilişkin betimsel özellikler Tablo 4a ve Tablo 4b'de sunulmuştur.

Tablo 4a.

Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler

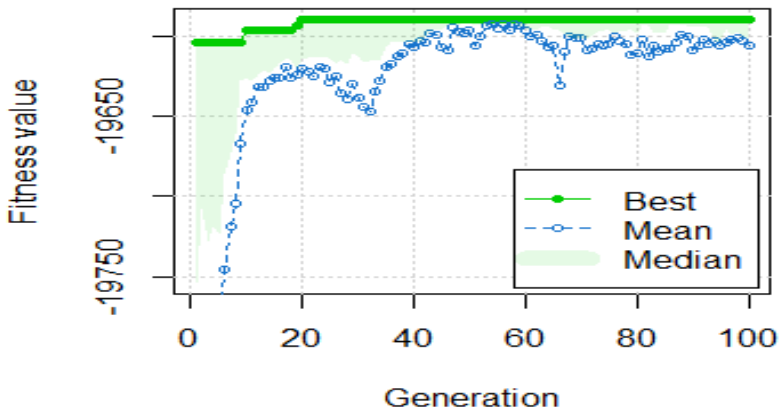
Değişken		*N*	%	Değişken		*N*	%
Cinsiyet	Kız	2699	51.6	İnternet kullanımı	Var	5072	96.9
	Erkek	2533	48.4		Yok	160	3.1
Anne eğitim düzeyi	Tamamlamadı	83	1.6	Konuşulan dil	Test dili	4683	89.5
	İlkokul	229	4.4		Diğer	549	10.5
	Ortaokul	739	14.1	Sınıf düzeyi	7	13	.2
	Lise	1313	25.1		8	164	3.1
	Yüksekokul	743	14.2		9	1718	32.9
	Lisans	981	18.8		10	2995	57.2
	Lisansüstü	1144	21.9		11	336	6.4
Baba eğitim düzeyi	Tamamlamadı	74	1.4		12	6	.1
	İlkokul	256	4.9	Kitap sayısı	0-10	520	9.9
	Ortaokul	884	16.9		11-25	747	14.3
	Lise	1240	23.7		26-100	1581	30.2
	Yüksekokul	775	14.8		101-200	1029	19.7
	Lisans	867	16.6		201-500	888	17
	Lisansüstü	1136	21.7		501-üstü	467	8.9

Tablo 4b.

Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler

Değişken	*N*	Min.	Maks.	Ortalama	S. sapma
Okuma becerileri	5232	0	19	13.14	3.8
Yanıtlama süresi	5232	2.65	38.38	16.98	4.52
E-kitap okuyucu sayısı	5232	0	3	.35	.67
Kitap türü	5232	0	6	4.11	1.61
Haftalık ders saati	5232	2	10	4.43	1.41

Genetik algoritmalar yöntemi gibi makine öğrenmelerine dayalı yöntemlerde kestirimlere yönelik yanlı hatalar üretilmesi problemi olarak açıklanan aşırı uyum sorunlarının önüne geçmek için veri seti eğitim (training) ve test (testing) seti olmak üzere iki alt gruba ayrılır (Kushchu, 2002; Žegklitz ve Pošík, 2015). Bu nedenle, verilerin %70'i eğitim seti (*n*=3663) ve %30'u test seti (*n*=1569) olmak üzere (Ahmed ve Elaraby, 2014; Pahmi, Saepudin, Maesarah, Solehudin ve Wulandari, 2018) ikiye ayrılarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Regresyon modeli, eğitim seti verileri kullanılarak analiz edilmiş daha sonra oluşturulan modelin farklı veri grupları için performans düzeyinin belirlenmesinde test ve tüm veri seti kullanılmıştır. Genetik Algoritmalar yöntemiyle gerçekleşen analizde; başlangıç topluluğu büyüklüğü 50, maksimum nesil sayısı 100, mutasyon işlemi olasılığı .1, çaprazlama işlemi olasılığı .8 ve elitizm sayısı 2 olarak belirlenen ikili kodlama esasına dayalı genetik işlemler uygulanmıştır. Uygunluk (amaç) fonksiyonu olarak, en iyi regresyon modelinin belirlenmesini sağlayan değişkenlerin seçimi amacıyla model uyum kriteri olarak Bayes Bilgi Kriteri (BIC) kriterini en küçük yapan fonksiyon kullanılmıştır (Minghua vd., 2017; Trejos vd., 2016). Analizde kullanılan *R* programı GA paketi uygunluk (amaç) fonksiyonunu maksimum yapma özelliği gösterdiğinden, minimum BIC değerine ulaşmak adına negatif BIC değerinin maksimum değerinin elde edilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda en iyi model için BIC değeri -19,638.64 olarak saptanmış olup uygunluk (amaç) fonksiyonu değeri olan BIC kriterinin belirlenmesinde gözlenen iterasyonlar Şekil 1 ile sunulmuştur.



Şekil 1. Uygunluk (Amaç) Fonksiyonun Belirlenmesinde Gözlenen İterasyonlar

Genetik algoritmalar yöntemine ait kestirim özellikleri ve en iyi regresyon modeli için seçilen değişkenlere ilişkin bilgileri içeren *R* programı analiz çıktısı Şekil 2'de sunulmuştur.

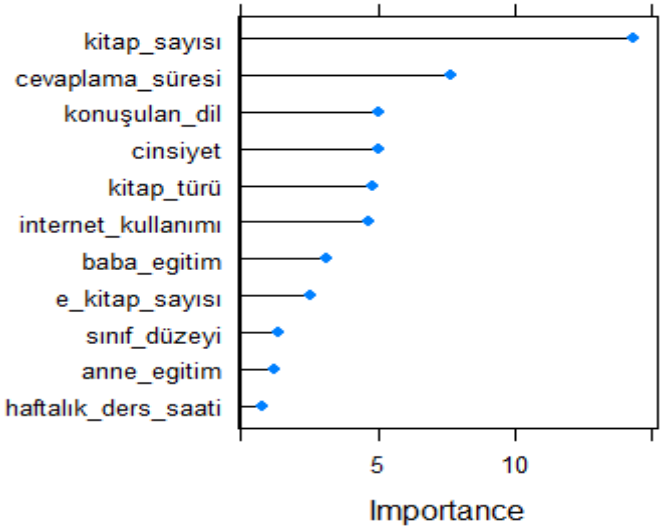
```
-- Genetic Algorithm -------------------

GA settings:
Type                =  binary
Population size     =  50
Number of generations =  100
Elitism             =  2
Crossover probability =  0.8
Mutation probability  =  0.1

GA results:
Iterations             = 100
Fitness function value = -19638.64
Solution =
     sınıf_düzeyi cinsiyet internet_kullanımı e_kitap_sayısı kitap_sayısı konuşulan_dil cevaplama_süresi
[1,]            0       1                  1              1            1            1                 1
     haftalık_ders_saati anne_egitim baba_egitim kitap_türü
[1,]                   0          0           1          1
```

Şekil 2. Genetik Algoritmalar Analizi *R* Programı Ekran Alıntısı

İkili kodlamaya dayalı genetik algoritmalar yöntemine yönelik analizlerde seçilen değişken 1; seçilmeyen değişken ise 0 kodlanarak çıktı olarak sunulur. Şekil 2 incelendiğinde, en iyi regresyon modeli için okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin; cinsiyet, internet kullanımı, e-kitap okuyucu sayısı, evdeki kitap sayısı, evde konuşulan dil, okuma becerilerini ölçen maddeleri yanıtlama hızları, baba eğitim düzeyi ve evde bulunan kitap türü sayısı olmak üzere sekiz özelliğin olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi, okuma becerileri için ayrılan haftalık ders saati ve anne eğitim düzeyi değişkenleri ise model için okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamamıştır. Yordayıcı değişkenlerin 0 ile 15 değerleri arasında ölçeklenen regresyon modeli için önem dereceleri Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Yordayıcı Değişkenlerin Önem Düzeyi

Şekil 3 incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan en önemli değişkenin evde bulunan kitap sayısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişkeni önem sırasına göre; okuma becerilerini ölçen maddeleri yanıtlama hızları, evde konuşulan dil, cinsiyet, evdeki kitap türü sayısı, evde internet kullanımı, baba eğitim düzeyi, sahip olunan e-kitap okuyucu sayısı takip etmektedir. Önem derecesi en düşük olan üç değişken; sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin ise öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Eğitim veri seti üzerinden oluşturulan regresyon modelinin performansı eğitim seti, test seti ve tüm veri seti için R^2, RMSE ve MAE metrikleri ile araştırılmış (Özdemir, 2017; Paterlini ve Minerva, 2010) olup, bilgiler Tablo 5 ile sunulmuştur.

Tablo 5.
Regresyon Modelinin Veri Setleri İçin Performans Metrikleri

Veri seti	*N*	R^2	RMSE	MAE
Eğitim seti	3663	.1527	3.47	2.78
Test seti	1569	.1524	3.55	2.88
Tüm veri seti	5232	.1527	3.49	2.81

Eğitim seti verileriyle analiz edilen optimal regresyon modelinin performansının ifade edildiği Tablo 5 incelendiğinde, eğitim seti için ulaşılan performans metrikleri değerlerinin farklı veri seti özelliğinde olan test verisi ve tüm veri seti için yakın değerlerde olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda, oluşturulan modelin farklı veri yapılarında benzer derecede performans gösterdiği sonucu çıkarılabilmektedir. Ayrıca eğitim seti üzerinden elde edilen değerler dikkate alındığında, öğrencilerin

okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin okuma becerilerindeki değişkenliğin %15.27'sini (R^2=.1527) açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

PISA 2015 uygulaması verilerinden yararlanılarak oluşturulan veri grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesinin genetik algoritmalar esasıyla en iyi (optimal) regresyon modelinin kestirilmesi amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda; öğrencilerin okuma becerilerini sekiz değişkenin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan özelliklerden üçü; öğrencilerin sahip oldukları e-kitap okuyucu sayısı, evlerinde bulunan kitap sayısı ve türü olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin sahip oldukları e-kitap okuyucu sayısı, ulaşabildikleri kitap sayısı ve kitap türü çeşitliliği öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açmaktadır. Alanyazında benzer amaçla yapılan çalışmalar incelendiğinde, Adaba (2016); Dadandı, Dadandı ve Koca (2018); Giambona ve Porcu (2015); Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) ve Torres'in (2019) yapmış oldukları çalışmalarda araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğrencilerin ulaşabildikleri kitap sayısı ve türünün okuma becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Mustadi ve Amri (2020) ve Pitoyo (2020) çalışmalarında ise evde ya da okulda kütüphane bulunmasının okuma becerileri için yordayıcı bir unsur olduğu gözlenmektedir. Ayrıca Bozkuş (2021); Dadandı ve diğerleri (2018) ve Gumus ve Atalmis (2011) çalışmalarında dijital araç kullanımının okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan diğer iki değişken cinsiyet ve evde konuşulan dil olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin cinsiyetleri ve evde konuştukları dilin eğitim aldıkları (test dili) dilden farklı olması öğrencilerin okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmaktadır. Lazarus (2020); Rajchert ve diğerleri (2014); Temizyürek ve diğerleri (2013); Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemi ve Ahonen'in (2018) çalışmalarında cinsiyetin okuma becerileri için yordayıcı bir unsur olduğu gözlenmektedir. Cheung, Sit, Soh, Ieong ve Mak (2014) ve Harju-Luukkainen ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında ise evde konuşulan dilin eğitim dilinden farklı olmasının öğrencilerin okuma becerileri açısından farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan diğer değişken öğrencilerin internet kullanımı olmuştur. Öğrencilerin evlerinde internet kullanma imkânına sahip olup olmaması okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmaktadır. Giambona ve Porcu (2015); Kurnaz ve Yıldız (2015) ve Pitoyo'nun (2020) çalışmaları bu sonucu desteklemektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerini yordayan bir diğer özellik baba eğitim düzeyi olup, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin babalarının farklı eğitim kademelerinden mezun olmasının okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmaktadır. Giambona ve Porcu (2015); Kurnaz ve Yıldız (2015); Tebekana ve Cishe (2015); Torres (2019) ve Torres, Ordonez ve Calvo (2021) çalışmalarında ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma becerilerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yordama düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunan son değişken öğrencilerin okuma becerilerini ölçen maddeleri yanıtlama hızları olmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçen maddelere verdikleri yanıtlar için harcadıkları toplam sürenin okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmaktadır. Carretti, Toffalini, Saponaro, Viola ve Cornoldi (2019); Dyson ve Haselgrove (2001) ve Uysal ve Bilge'nin (2018) çalışmalarında okuma hızının okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrencilerin okuma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin okuma becerilerindeki değişkenliğin %15,27'sini açıkladığı saptanmış olup, ulaşılan sonuçların alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet, evde internet kullanımı, evde konuşulan dil, sahip oldukları e-kitap okuyucu sayısı, baba

eğitim düzeyi, okuma becerilerini ölçen maddeleri yanıtlama hızları, evdeki kitap türü ve sayısının farklılaşması öğrencilerin okuma becerilerinde de farklılaşmaya yol açtığı 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 Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışma çıkar çatışması teşkil edecek herhangi bir durum içermemektedir.

Kaynaklar

Adaba, H. (2016). Assessing factors affecting the students reading speed and comprehension: Manasibu secondary school grade nineth in focus: Western Wallagga Zone. *International Journal of Language and Linguistics*, *4*(5), 165-182.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Ahmed, A. B. ve Elaraby, I. S. (2014). Data mining: A prediction for student's performance using classification method. *World Journal of Computer Application and Technology*, *2*(2), 43-47.

Altunkaynak, A. (2009). Sediment load prediction by genetic algorithms. *Advances in Engineering Software*, *40*(9), 928-934.

Bozkuş, K. (2021). Digital devices and student achievement: The relationship in PISA 2018 data. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(3), 1560-1579.

Brownlee, J. (2020). *Data preparation for machine learning: Data cleaning, feature selection, and data transforms in Python*. Machine Learning Mastery.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. bs.). Ankara: Pegem.

Carretti, B., Toffalini, E., Saponaro, C., Viola, F. ve Cornoldi, C. (2020). Text reading speed in a language with a shallow orthography benefits less from comprehension as reading ability matures. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(Suppl 1), 91-104.

Cheung, K. C., Sit, P. S., Soh, K. C., Ieong, M. K. ve Mak, S. K. (2014). Predicting academic resilience with reading engagement and demographic variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea, and Singapore from the PISA perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(4), 895-909.

Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları, 9*(5), 41-51.

Dadandı, P.U., Dadandı, İ. ve Koca, F. (2018). PISA Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(2), 1239-1252.

Dyson, M. C. ve Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, *54*(4), 585-612.

Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis.* New York: The Guilford Press.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. bs.). New York: McGraw-Hill.

Gen, M. ve Cheng, R. (1997). *Genetic algorithms and engineering design.* New York: Wiley.

Giambona, F. ve Porcu, M. (2015). Student background determinants of reading achievement in Italy. A quantile regression analysis. *International Journal of Educational Development*, *44*(C), 95-107.

Goldberg, D. E. (1989). *Genetic algorithms in search, optimization and machine learning.* Massachusetts: Addison-Wesley.

Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education Limited.

Gumus, S. ve Atalmis, E. H. (2011). Exploring the relationship between purpose of computer usage and reading skills of Turkish students: Evidence from PISA 2006. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, *10*(3), 129-140.

Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Ouakrim-Soivio, N. ve Bernelius, V. (2016). Differences between students' PISA reading literacy scores and grading for mother tongue and literature at school: A geostatistical analysis of the finnish PISA 2009 data. *Education Inquiry*, *7*(4), 29413.

Haupt, R. L. ve Haupt, S. E. (1998). *Practical genetic algorithms*. USA: Willey-Interscience Publication.

Karakoca, A. (2009). *Çok değişkenli lineer olmayan modellerde genetik algoritma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163–182.

Kuhn, M., Wickham, H. ve RStudio. (2021). Preprocessing and feature engineering steps for modeling. R package version 0.1.17. https://cran.r-project.org/web/packages/recipes/index.html adresinden erişildi.

Kuhn, M., Wing, J., Weston, S., Williams, A., Keefer, C., Engelhardt, A., Cooper, T., Mayer, Z., Kenkel, B., R Core Team, Benesty, M., Lescarbeau, R., Ziem, A., Scrucca, L., Tang, Y., Candan, C. ve Hunt, T. (2021). Classification and regression training. R package version 6.0-90. https://cran.r-project.org/web/packages/caret/index.html adresinden erişildi.

Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(3), 53-70.

Kushchu, I. (2002). Genetic programming and evolutionary generalization. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, *6*(5), 431-442.

Kutlu, Ö. (2004, Mayıs). *Türkiye'de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi.* Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *2*(1), 131-139.

Lazarus, K. (2020). Socio-demographic factors affecting reading comprehension achievement among secondary school students with learning disabilities in Ibadan, Nigeria. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education, 8*(1), 145-157.

Leardi, R., Boggia, R. ve Terrile, M. (1992). Genetic algorithms as a strategy for feature selection. *Journal of Chemometrics*, *6*(5), 267-281.

Leisch, F. ve Dimitriadou, E. (2021). Machine learning benchmark problems. R package version 2.1-3. https://cran.r-project.org/web/packages/mlbench/index.html adresinden erişildi.

Michalewicz, Z. 1996. *Genetic algorithms + data structures = evolution programs* (3. bs.). USA: Springer.

Minghua, S., Qingxian, X., Benda, Z. ve Feng, Y. (2017). Regression modelling based on improved genetic algoritm. *Tehnicki vjesnik/Technical Gazette*, *24*(1), 63-70.

Mustadi, A. ve Amri, F. (2020, December). Factors affecting reading interest of elementary school students. *2nd Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy (YICEMAP 2019)* içinde (s. 15-21). Atlantis Press.

OECD. (2017). *PISA 2015 Technical report*. Paris: OECD Publishing.

Örkcü, H. H. (2009). *Ayırma analizine matematiksel programlama ve yapay sinir ağları yaklaşımları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve genel öğretim yöntemi.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.

Özdemir, E. (1993). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Özdemir, M. (2017). Genetik algoritma ile doğrusal regresyonda tahmin amaçlı model seçimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 213-233.

Pahmi, S., Saepudin, S., Maesarah, N., Solehudin, U. I. ve Wulandari (2018). Implementation of CART (classification and regression trees) algorithm for determining factors affecting employee performance. *2018 International Conference on Computing, Engineering, and Design (ICCED*) *6-8 September 2018* içinde (s. 57-62). Bangkok: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).

Paterlini, S. ve Minerva, T. (2010, June). Regression model selection using genetic algorithms. *Proceedings of the 11th WSEAS International Conference on Nural Networks and 11th WSEAS International Conference on Evolutionary Computing and 11th WSEAS International Conference on Fuzzy Systems* içinde (s. 19-27). World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).

Pitoyo, A. (2020). A meta-analysis: Factors affecting students' reading interest in Indonesia. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, *7*(7), 83-92.

Rajchert, J. M., Żułtak, T. ve Smulczyk, M. (2014). Predicting reading literacy and its improvement in the polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait and state-anxiety, socio-economic status and school-type. *Learning and Individual Differences*, 33, 1-11.

Scrucca, L. (2021). Genetic algorithms. R package version 3.2.2. https://cran.r-project.org/web/packages/GA/index.html adresinden erişildi.

Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Silge, J., Chow, F., Kuhn, M., Wickham, H. ve RStudio. (2021). General resampling infrastructure. R package version 0.1.1. https://cran.r-project.org/web/packages/rsample/index.html adresinden erişildi.

Şen, Z. ve Öztopal, A. (2001). Genetic algorithms for the classification and prediction of precipitation occurrence. *Hydrological Sciences Journal*, *46*(2), 255-267.

Tebekana, J. ve Cishe, E. N. (2015) Socio-cultural background factors affecting the grade 3 learners' acquisition of english literacy (reading) skills in Mthatha Education District of South Africa. *International Journal of Educational Sciences, 8*(3), 557-562.

Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 114-150.

Tolvi, J. (2004). Genetic algorithms for outlier detection and variable selection in linear regression models. *Soft Computing*, *8*(8), 527-533.

Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. ve Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, *41*(1), 122-139.

Torres, L. R., Ordóñez, G. ve Calvo, K. (2021). Teacher and student practices associated with performance in the PISA reading literacy evaluation. *Frontiers in Education*, 6, 167.

Torres, R. C. (2019). Factors affecting the reading comprehension of intermediate level learners: Basis for an intervention program. https://www.researchgate.net/profile/Rossana-Torres/publication/351451654_Factors_Affecting_the_Reading_Comprehension_of_Intermediate_Level_Learners_Basis_for_An_Intervention_Program/links/609918dc299bf1ad8d8e381b/Factors-Affecting-the-Reading-Comprehension-of-Intermediate-Level-Learners-Basis-for-An-Intervention-Program.pdf adresinden erişildi.

Trejos, J., Villalobos-Arias, M. A. ve Espinoza, J. L. (2016). Variable selection in multiple linear regression using a genetic algorithm. *Handbook of research on modern optimization algorithms and applications in engineering and economics* içinde (s. 133-159). IGI Global.

Uysal, P. K. ve Bilge, H. (2018). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(2), 161-172.

Vasant, P. M. (2013). *Meta-heuristics optimization algorithms in engineering, business, economics, and finance*. Hershey, PA: IGI Global.

Wickham, H. ve RStudio. (2020). Modelling functions that work with the pipe. R package version 0.1.8. https://cran.r-project.org/web/packages/modelr/index.html adresinden erişildi.

Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* içinde (s. 293–305). New York: The Guilford Press.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *51*(1), 183-201.

Yang, C. Y., Jeng, J. T., Chuang, C. C. ve Tao, C. W. (2011, June). Constructing the linear regression models for the symbolic interval-values data using PSO algorithm. *Proceedings 2011 International Conference on System Science and Engineering* içinde (s. 177-181). IEEE.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Žegklitz, J. ve Pošík, P. (2015, July). Model selection and overfitting in genetic programming: Empirical study. *Proceedings of the Companion Publication of the 2015 Annual Conference on Genetic and Evolutionary Computation* içinde (s. 1527-1528).

Extended Abstract

Introduction

People acquire the knowledge and experience they need both in school and out-of-school educational processes and in their business life through reading (Yalçın, 2018). Reading skills appear as a factor that significantly affects the academic, social and individual development of individuals, as well as how information is accessed and developed (Temizyürek, Çolakoğlu & Coşkun, 2013; Yıldız & Akyol, 2011). While the criterion for the development level of societies was the literacy rate until the recent past, today it has been replaced by the phenomena of reading comprehension and making inferences. This can be proved by the fact that the measurement of reading skills is included in the large-scale exams (PISA, PIRLS) held in international standards (Kurnaz & Yıldız, 2015).

Given that reading skills are an important phenomenon for both individuals and societies, in the current study, it is aimed to investigate the extent to which the variables of gender, grade level, educational status of parents, internet use, language spoken at home, response time to items measuring reading skills, the number and type of books at home, amount of time allocated for reading skills at school and use of digital tools significantly predict students' reading skills by means of the data obtained from the PISA application in which students from different countries participate and the number of observations is high. In this context, it is intended to optimize the best linear regression model in which the predicted variable is reading skills and the predictor variables are the ones mentioned above through the genetic algorithms model, which has yielded good results in the previous studies focused on the selection of the best model (variables) in regression analyses (Leardi, Boggia, & Terrile, 1992; Minghua, Qingxian, Benda, & Feng, 2017; Paterlini & Minerva, 2010; Tolvi, 2004; Trejos, Villalobus-Arias & Espinoza, 2016). In other words, it is intended to perform a feature selection process for the regression model, which consists of the variables that best predict reading skills. In this connection, an answer to the question "What are the variables best predicting students' reading skills and the features of these variables for the study group constituted by using the student data derived from the PISA 2015 application?" was sought.

Method

The study group of the current study was formed on the basis of choosing students who answered the multiple-choice items related to reading skills in the same order, using the data obtained from the PISA 2015 application. For this process, a form of the 36th test booklet, which was answered with a computer-based test application, was used, as it contained conditions suitable for

the purpose of the research, such as being the booklet that students answered the most and recording of the response times. A total of 9396 students answered this form. As a result of deleting the missing data with the listwise deletion method in the data set in which the predicted and predictor variables of the study were brought together, the research continued with the data of a total of 5232 students, of which 2699 were female (51.6%) and 2533 were male (48.4%).

Reading skills, which are the predicted variable of the current study, represent the sum of the students' raw scores obtained from their answers given to the 19 multiple-choice items in the 36th booklet in the PISA 2015 application. While calculating the raw scores, each correct answer was assigned 1 point while each wrong or blank answer was assigned 0 point. The predictor variables of the current study were listed as gender, use of the internet at home, the number of e-book readers, variety and number of books at home, language used at home, class hours allocated to the teaching of reading skills at school, mother's education level, father's education level, grade level and amount of total time allocated for answering the questions.

The regression model, which was created to produce a solution to the problem situation of the current study, was analyzed on the basis of the genetic algorithm method. Since the genetic algorithms method does not require the assumptions such as normality, linearity and homogeneity required by parametric statistical methods (Altunkaynak, 2009; Şen & Öztopal, 2001), no assumption tests were applied for the analysis. The data were transferred to the R program environment and the analysis processes were carried out on this platform.

Result and Discussion

In machine learning-based methods such as the genetic algorithms method, the data set is divided into two subgroups as training and testing in order to avoid overfitting problems, which are explained as the problem of producing biased errors for predictions (Kushchu, 2002; Žegklitz & Pošík, 2015). For this reason, the analyses were carried out by dividing the data into two; 70% as training set (*n*=3663) and 30% as testing set (*n*=1569). The regression model was analyzed using the training set data, then the testing and the whole data set were used to determine the performance level of the model for different data groups. In the analysis performed by the genetic algorithms method, genetic operations based on binary coding were applied with the initial population size of 50, the maximum number of generations of 100, the probability of mutation operation of .1, the probability of crossover operation of .8 and the number of elitism of 2. As the fit (objective) function, the function that makes the BIC criterion the least was used as the model fit criterion in order to select the variables that enable the determination of the best regression model (Minghua et al., 2017; Trejos et al., 2016).

According to the results obtained, the variables that predicted the students' reading skills significantly were listed as follows; the number of books at home, total time allocated to answering the items, use of the internet at home, the number of book types at home, gender, language spoken at home, father's education level and the number of e-book readers. The performance of the regression model created on the training data set was investigated with R^2, RMSE and MAE metrics for the training set, testing set and the whole data set. It was observed that the performance metrics values obtained for the training set were close to the values obtained for the testing data set and for the whole data set with different characteristics, so the model created was found to have exhibited similar performances in different data structures. In addition, considering the value obtained on the training set, it was understood that the variables that predicted the students' reading skills significantly explained 15.27% (R^2=.1527) of the variance in reading skills.

It has been observed that the results obtained in the current study are largely consistent with the results of similar studies in the literature. In this regard, it can be argued that the variation in the variables (such as gender, use of the internet at home, language spoken at home, the number of e-book readers, father's education level, the speed at which they answered the items measuring reading skills and the number and types of books at home) can be said to lead to a variation in students' reading skills.

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

Geliş/Received: 01.10.2021 Kabul/Accepted: 03.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hazırlıkların Yazma Sürecindeki İşlevleri*

Ahmet DEMİREL[**]
Halit KARATAY[***]

Öz

Bu araştırmanın amacı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli (PYDM) çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarının yazma sürecindeki işlevlerine ilişkin öğretmen adaylarının deneyimlerini ve algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun bir biçimde tasarlanmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla seçilen otuz öğretmen adayıdır. Araştırmada 4+1 PYDM çerçevesinde hazırlık çalışmaları yapma deneyimine sahip öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilmiştir. Katılımcıların hazırlık çalışmalarının yazma sürecindeki işlevlerine yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda hazırlık aşamasının kendinden sonraki yazma süreçlerinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hazırlık çalışmalarının belirsizlikleri engelleyerek ve yazarın üretkenliğini artırarak daha nitelikli metinler ortaya çıkarılmasında belirleyici bir rolü olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu aşamanın yazara konu ile ilgili bilgi ve veri sağlayarak onun yazmaya daha hazır bir hale gelmesini, böylece yazma isteği duymasını ve daha akıcı bir şekilde yazmasını sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Hazırlık, yazma becerisi, süreç temelli yazma, 4+1 PYDM

The Functions of Preparatory Activities within the framework of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model in the Writing Process

Abstract

This study aims to reveal the experiences and perceptions of pre-service teachers regarding the functions of the pre-writing stage carried out within the framework of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model (PWEM) on the writing process. The study is qualitative by design and employed the phenomenology methodology. The study group consists of thirty teacher candidates selected through criterion sampling. Interviews were conducted using a semi-structured interview form to reveal the experiences of the participants on the functions of the pre-writing stage in the writing process. The results showed that the pre-writing stage was important for the successful implementation of the writing processes that followed. It was seen that the pre-writing stage could play a decisive role in creating more qualified texts by preventing ambiguities and increasing the productivity of writers. It was also seen that this stage could provide writers with information and data on the topic, enabling them to become prepared to write and increasing both their willingness to write and fluency in writing.
Keywords: Pre-writing, writing skill, process-based writing, 4+1 PWEM

* Bu çalışma, birinci yazarın "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Nevşehir, ahmetdemirel38@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2249-565X

*** Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, halitkaratay@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1820-0361

Giriş

Yazma, yazma sürecini etkileyen unsurların ustaca yönetilmesini gerektiren, hedefe yönelik olarak gerçekleştirilen ve kendi kendini sürdüren bir bilişsel faaliyettir. Yazma başkalarını etkilemek için güçlü bir yol, güçlü bir araçtır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2012). Graham (2006) yazmanın farklı amaçlar için gerçekleştirilen bir eylem olduğunu belirtmiş ve yazmayı farklı amaçlara ulaşılması amacıyla başvurulabilecek çok yönlü bir araç olarak tanımlamıştır. Yazma bilgi verme, duygu ve düşünceleri ifade etme, eğlenme gibi birçok farklı amaç için gerçekleştirilen bir faaliyettir. Arıcı ve Ungan (2015) yazmanın kişisel, toplumsal ve uğraşsal bir eylem olduğunu vurgulamış ve yazmanın insanlarla iletişim kurmak için kişisel bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yazmayı konuşma, okuma ve dinlemeden ayıran temel farklarından biri kalıcı olmasıdır. Yüzyıllardır bilgi ve kültürün aktarılmasında kullanılan en temel becerilerden biri yazma becerisidir. Tüm bunlar yazma becerisin insan yaşamında önemli bir yeri olduğunu ve hayatın her alanında ihtiyaç duyulan işlevsel bir beceri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yazma becerisi en son kazanılan dil becerisi olmakla birlikte aynı zamanda en zor öğrenilen dil becerilerinden biridir. Kişinin eğitim öğretim ortamlarında veya iş ortamında kendisini yazılı olarak iyi bir biçimde ifade edebilmesi önemlidir. Bu nedenle yazma becerisi günümüzde insan hayatının her alanında olduğu gibi okul ve iş hayatında da önemli bir yer tutmaktadır.

Tarihsel olarak Rohman (1965), Emig (1971) ve Murray (1972) tarafından yazma süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalar yazmayı süreç olarak ele alan sonraki çalışmalara ışık tutmuştur. Bununla birlikte yazmanın bir süreç olarak ele alınmaya başlanması ve bu süreçlerin araştırılması Flower ve Hayes (1981)'in yazmaya yönelik ortaya koyduğu bilişsel süreç modelinden sonra hız kazanmıştır. Flower ve Hayes (1981) ortaya koyduğu bu bilişsel modelde yazmanın üç temel süreçte meydana geldiğini ileri sürmüştür. Onlara göre yazma; planlama (planning), yazıya aktarma (translating) ve gözden geçirme (reviewing) olmak üzere üç temel süreçten meydana gelmekte ve bu süreçlerin kendi içerisinde alt işlemleri bulunmaktadır. Daha sonraları yazmayı bir süreç olarak ele alan süreç temelli yazma yaklaşımlarında yer alan aşamalar Flower ve Hayes (1981) tarafından ortaya konan bu süreçlerle kısmen farklılık gösterse de temelde bu süreçlerle benzer bir biçimde sunulmuştur (Bayat, 2014; Karatay, 2011).

Seow (2002) yazma sürecini planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme olmak üzere dört aşamada ele alırken Karatay (2011) 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nde yazma süreçlerini hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve paylaşma olarak ele almış ve bu modelin süreç temelli yaklaşımı esas aldığını belirtmiştir. Nabhan (2019) ise yazmanın aşamalarını ön yazı, planlama ve organizasyon, taslak hazırlama, yansıtma, akran/öğretmen değerlendirmesi, düzeltme, son okuma ve yayına hazırlama olarak ele almıştır. Görüldüğü gibi süreç temelli yazma yaklaşımında yazma süreçlerinin ele alınışları ufak farklılıklar göstermekle birlikte temelde benzerlik taşımaktadır. Bu yönüyle süreç temelli yazma temelde yazmanın belirli başlı süreçleri ile birlikte ele alınarak değerlendirilmesini benimseyen bir yaklaşımdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı içerisinde yazma süreçlerini, süreçlerin birbiri ile ilişkisini ele alış biçiminden kaynaklı yukarıda da bahsedilen farklılıklardan hareketle farklı yazma öğretim ve değerlendirme uygulamaları ve önerileri ortaya çıkmıştır.

Süreç temelli yazma yaklaşımını benimseyerek yazma süreçlerini ele alan hemen hemen bütün çalışmalarda yazma öncesinde hazırlık, planlama gibi süreçlerin benimsendiği söylenebilir. Bu süreçler kimi kaynaklarda da ön yazma (pre-writing) olarak ele alınmaktadır (Rohman, 1965; Tompkins, 2005; Mogahed, 2013). Yazma öncesinde gerçekleştirilen bu süreçlerin yazma performansı (Baaijen, Galbraith ve de Glopper, 2014) ve ortaya konan yazılı ürünler (Brodney, Reeves ve Kazelskis, 1999) üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Mogahed (2013) özellikle genç yazarların yazmaya başlarken ve yazarken sıkıntı çektiklerini bu nedenle yazma öncesi gerçekleştirilen aktivitelerin önemli olduğunu belirtmiştir. Murray (1982) yazma süresinin en az %70'inin hazırlık için harcanması gerektiğini belirtmiştir. Karatay (2011) hazırlık aşamasının etkili bir yazılı anlatım için önemli olduğunu ifade etmiştir. Doğan (2020) ise hazırlık aşamasının süreç temelli yazmanın ilk ve belki de en önemli aşaması olduğunu belirterek bu aşamanın yazma gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Hazırlıksız olarak başlanılan işlerde karışıklık ve belirsizliklerin olabileceği gibi hazırlıksız olarak başlanılan yazma süreçlerinde de karmaşa ve belirsizlik meydana gelebilir.

Hazırlık; yazma konusu, amacı, yazı türü ve hedef kitle belirleme çalışmalarının yapıldığı yazma sürecinin ilk aşamasıdır. Aydın (2019)'a göre yazmaya başlamadan önce gerekli hazırlıkların yapıldığı bu aşama yazma sürecinin ilk ve en önemli aşamasıdır. Tompkins (2017) bu aşamayı sporcuların maça çıkmadan önce yaptıkları ısınma hareketlerine benzeterek yazma sürecinde harcanan zamanın büyük bir kısmının hazırlığa ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Hazırlık aşamasında konu belirlenmeli, konu sınırlandırılmalı ve yazma amacı belirlenmelidir (Doğan, 2020; Karatay, 2011). Bu belirlemelerin hazırlık aşamasında yapılması yazma sürecinin ilerleyen aşamalarında ortaya çıkabilecek belirsizliğin ve karmaşanın önüne geçecektir. Ayrıca bu aşamada konu ve amacın belirlenmesi yazarın yazmanın ilerleyen süreçlerine yönelik duyduğu kaygıyı da azaltabilir. Bu aşamada yazılacaklar hakkında düşünme, konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunma, konu ile ilgili araştırma ve okuma yapma, konu ile ilgili neler söylenebileceğini belirleme, yazılacak metin türü ve türün özellikleri hakkında bilgi toplama gibi etkinliklerin yapılması ilerleyen yazma süreçlerinin daha başarılı bir biçimde yürütülmesi açısından önemlidir. Aşağıda Karatay (2011) ve Doğan (2020) gibi araştırmacılar tarafından hazırlık aşamasında takip edilmesi önerilen aşamalar tek tek ele alınmıştır.

Konunun belirlenmesi: Hazırlık aşamasında yapılabilecek işlemlerin başında yazma konusunun belirlenmesi gelmektedir (Tompkins, 2017). Yazılı anlatımda başarılı olmanın ölçütlerinden biri iyi konu seçimidir (Karatay, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Konu seçiminin yazma akıcılığı (Cohen, 2013), yazma performansı (Bonyadi, 2014), fikir üretimi (Hidi ve McLaren, 1991) gibi unsurlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Konu seçiminde öğrenci ilgi ve isteği mümkün olduğunca göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle konu seçiminde öğrencilerin aktif bir biçimde katılım göstermeleri için gerekli ortamın oluşturulması ve öğrencilerin aktif katılıma teşvik edilmesi önemlidir. Tompkins (2017) bu aşamada yazma konusunun öğrencinin kendi tarafından seçilmesinin daha fazla ilgi ve istekli olmalarını sağlayabileceğini belirtmiştir. Ancak Karatay (2011) özellikle yazmaya yeni başlayan ilköğretim çağındaki öğrencilerin konu seçiminde zorlanabildiğini ve bunun da yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirilmesine yol açabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle Doğan (2020) hazırlık aşamasında öncelikle konu seçimine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulayarak konu seçiminde öğrenciye görelik ilkesinin göz önünde bulundurulması gerektiğine değinmiştir. Sonuç olarak konu seçiminde öğrenci ilgi ve isteği göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak konu seçiminde zorlanılması hâlinde öğretmenler öğrencilerine gerekli rehberliği ve desteği sağlamalıdır. Seçilen konuların güncel olması, öğrencilerin ilgi alanına girmesi, konunun öğrenci seviyesine uygun olması yazma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi açısından yararlı olacaktır. Bu nedenle konu seçiminde öğretmenler bu hususları göz önünde bulundurarak öğrencilere rehberlik etmelidir.

Konunun sınırlandırılması: Hazırlık aşamasında konu seçiminden sonra konunun sınırlandırılması başka bir deyişle konunun genel çerçevesinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu işlem konunun hangi yönlerine değinilmesi hangi yönlerine değinilmemesi gerektiği hakkında fikir vererek yazma sürecinde yazara yardımcı olacaktır. Karatay (2011) konu sınırlamasının düşüncelerin zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Konunun sınırlandırılması yazıda gereksiz konuları girilmesinin ve konu dağınıklığının önüne geçecektir. Bu aşamada öğretmen konunun nasıl sınırlandırılabileceğini uygulamalı olarak göstermeli ve gerekli durumlarda seçilen konuların sınırlandırılabilmesi için öğrencilerine rehberlik yapmalıdır. Doğan (2020) özel konularda konu sınırlarının daha belirgin olduğunu belirterek bu konularda bilgilerin ve düşüncelerin belli bir çerçevede ortaya konduğuna değinmiş ve bu durumun anlatımda dağınıklığı engellediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla konunun özelleştirilmesi başka bir deyişle konunun sınırlandırılması yazma sürecinde karmaşanın ve konu dağınıklığının önüne geçilmesi açısından önemlidir.

Yazma amacının belirlenmesi: Bu aşamada yazının amacı belirlenir (Tompkins, 2017). Karatay'a (2011) göre yazarın konuya olaya veya duruma bakış açısı yazma amacını belirlemektedir. Konu sınırlandırılmasının ardından yazma amacının belirlenmesi ileriki süreçler açısından büyük önem taşımaktadır. Raimes (1983) yazı niteliği üzerinde önemli olan bileşenlerden birinin yazma amacı olduğunu belirtir. Yazma amacı yazma sürecini ve yazma sürecinde gerçekleştirilecek uygulamaları bütünüyle etkileyebilir (Tompkins, 2017). Yazma amacı yazara süreç boyunca ne yapması gerektiği,

nelere önem vererek yazısında yer vermesi gerektiği hakkında fikir verir. Yazma amacı yazının türüne de işaret edecek ve yazma sürecini bütünüyle etkileyecektir. Flower (1988) okuma ve yazmada amaçların ve amaç belirlemenin öneminden bahsetmiştir. Doğan (2020)'a göre yazma amacı belirlendiğinde ortaya koyulan düşünceler ve bilgilerden hangilerinin nasıl kullanılabileceği belirgin bir hâl alamaya başlamaktadır. Nauman, Stirling ve Borthwick (2011) yazıyı nitelikli yapan unsurlar üzerine gerçekleştirdiği araştırmada yazma amacının yazının niteliği bakımından önemine değinmiştir. Bu nedenle yazma sürecinin başında yazma amacının belirlenerek bu amaç doğrultusunda hareket edilmesi, yazma sürecinde karşılaşılabilecek karmaşanın ve belirsizliklerin önüne geçerek daha nitelikli ürün metinlerin oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Hedef kitlenin belirlenmesi: Hedef kitle yazarın yazısını kimin için oluşturduğunu ifade eder. Diğer bir deyişle yazının ulaşması hedeflenen kitleyi ifade etmektedir. Yetenekli yazarlar hedef kitlenin ihtiyaçlarının analiz ederek buna göre yazabilir. Okuyucunun ilgi ve ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi yazının okuyucuya hitap etmemesi ile sonuçlanacaktır. Bu durum ise yazma eyleminin amacına ulaşmasını engelleyecektir. Flower (2000) yazarın kendisi ile okur arasındaki bilgi, tutum ve ihtiyaçlardan kaynaklı farklılıkları azaltacak bir ortak zemin oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için yazdıklarımızı kimin okuyacağını kesin olarak bilemesek bile yazarken aklımızda bir hedef kitlenin olması önemlidir. Çünkü yazarken nerelere değinilip nelere değinilmeyeceği ve kullanılan dil hedef kitleye göre şekillenecektir. Bu nedenle yazma sürecinin başında hedef kitlenin belirlenerek buna göre hareket edilmesi yazıların hedef kitleye hitap edebilmesi, böylece değer kazanması açısından önemlidir.

Metin türünün belirlenmesi: Metin, doğru sözcüklerin cümle içerisinde doğru kullanılması ve bu cümlelerin bir araya gelmesi sonucunda anlamsal açıdan bir bütünlük oluşturmasıyla ortaya çıkan bir yapıdır (Sarar Kuzu ve Soytürk, 2019). Metin türünün belirlenmesinde en etkili olan unsurların başında yazının amacı gelmektedir. Yazının amacı metnin türünü belirlemede önemli rol oynar. Örneğin amaç geçmişte yaşanmış bir olayı anlatmak ise bunu yapmaya en uygun metin türü muhtemelen öyküleyici metinler olacaktır. Tavşanlı (2018) öğrencilerin tüm metin türlerinde nitelikli ürünler ortaya koyabilmesi için isteksiz davranılan metin türleri ile ilgili eğlenceli yazma etkinlikleri yapılması gerektiğini belirtmiştir. Metin türü yazma sürecinde gerçekleştirilecek adımları da etkileyebilir. Örneğin bilimsel bir makale yazarken takip edilen adımlar ile bir masal yazarken takip edilen adımlar birbirinden farklılık gösterebilir. Bu nedenle yazma sürecinin başında metin türünün belirlenmesi yazara yapılacaklar hakkında yol gösterecektir.

Yukarıda da görüldüğü gibi konunun belirlenmesi ve sınırlandırılması, yazma amacının, hedef kitlenin ve metin türünün belirlenmesi hazırlık aşamasında gerçekleştirilen belli başlı işlemlerdir. Bu işlemler gerçekleştirilirken tartışma, soru cevap, beyin fırtınası, kümeleme gibi öğrenciyi yazma sürecinin içine katarak aktif kılan tekniklerin kullanılması yararlı olacaktır. Mogahed (2013) yazma öncesinde diğer bir deyişle hazırlık aşamasında beyin fırtınası, serbest yazma, listeleme, kümeleme, görüşme, soru cevap gibi aktivitelerin yararlı olacağını belirtmiş ve bu aşamada grafik organize edicilerden, kavram haritalarından, diyagramlardan yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Karatay (2011) hazırlık aşamasında beyin fırtınası, tartışma, soru cevap, kümeleme gibi tekniklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu aşamanın verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi ilerleyen süreçlerin zorlanılmadan, sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesine katkı sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen yazma eğitiminin yazma başarısı (Tavşanlı, 2019; Bayat, 2014; Dilidüzgün, 2013), yazma tutumu (Tavşanlı, 2019), yazma kaygısı (Bayat, 2014) gibi unsurlar üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte süreç temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde hazırlık çalışmalarının önemi araştırmacılar (Balcı, 2017; Doğan, 2020; Karatay, 2011; Mogahed, 2013; Rohman, 1965) tarafından vurgulanmıştır. Ancak süreç temelli yaklaşım anlayışıyla gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarının yazma sürecindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik yapılmış olan bağımsız bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada alanyazındaki bu boşluktan yararlanılarak hazırlık aşamasının yazma sürecindeki etkileri ele alınmış ve böylece hazırlıkların yazma sürecindeki işlevinin katılımcı deneyimlerinden hareketle ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirdikleri hazırlıklı yazma deneyimlerinden hareketle hazırlığın yazma sürecindeki işlevlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun bir biçimde yürütülmüştür. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim bireylerin deneyimleri sonrasında geliştirdikleri algı ve anlamları sorgulayan bir nitel araştırma desenidir (Ersoy, 2017).

Çalışma grubu

Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken 4+1 PYDM kapsamında hazırlıklı yazma çalışmaları deneyimine sahip olma durumu ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Bu nedenle araştırmada 4+1 PYDM kapsamında hazırlıklı yazma çalışmaları yapmış olan otuz Türkçe öğretmeni adayı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada ölçüt örneklemeye başvurulduğu söylenebilir. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın amacı 4+1 PYDM çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlık çalışmaları hakkındaki deneyimleri ortaya çıkarmak olduğu için çalışma grubunda 4+1 PYDM çerçevesinde hazırlıklı yazma çalışmaları gerçekleştirmiş olma ölçütünü karşılayan katılımcılar yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu hazırlıklı yazma çalışmaları yapmış olan katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların bir ilgi alanında hem sabit seçenekli yanıtlar hem de derinlemesine bilgi almalarına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması amacı ile bu form Türkçe eğitimi alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler ve yapılan ön görüşmeler sonucunda forma son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde amaç hazırlıklı yazma çalışmaları yapan katılımcıların bu çalışmalarının yazma süreçlerindeki işlevlerini kendi deneyimlerinden hareketle ortaya çıkarmak olduğundan veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Türnüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının önceden planladığı soruları hazırladığını ve görüşmelerin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla görüşmeleri şekillendirebildiğini belirtmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere araştırma hakkında bilgi vermek amacı ile gönüllü bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılardan onay alınmış ve gönüllülük durumları göz önüne alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler üç haftalık bir süreçte tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimleyici fenomenoloji kullanılarak çözümlenmiştir. Betimleyici fenomenolojide veri analizi genellikle deneyimlerin betimlenmesi üzerine kurgulanmaktadır (Ersoy, 2017). Verilerin analizinde MAXQDA 20 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Veriler iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sürecinde uyumun sağlanması amacı ile kod kitabı hazırlanmıştır. Süreç sonunda ise iki farklı kodlayıcının yaptığı kodlamalar için kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum hesaplaması çalışmada güvenirliğin sağlanması amacı ile gerçekleştirildiği için analiz sonuçlarına aşağıda yer alan geçerlik ve güvenirlik başlığı altında yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması amacı ile bu form Türkçe eğitimi alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimler ve yapılan ön görüşmeler sonucunda forma son hâli verilmiştir. Formun güvenirliği içinse bu form aracılığı ile altı Türkçe öğretmeni adayı ile görüşme gerçekleştirilmiş, daha sonra adaylardan alınan yanıtların tutarlığı incelenmiştir. Sonuç olarak formun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Verilerin analizinde güvenirliği sağlanması amacı ile görüşmelerden elde edilen veriler yazılı olarak MAXQDA nitel veri analizi programına aktarılmış ve kodlamalar iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Daha sonra bu iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uyum incelenmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994)'ın formülü kullanılmıştır. Sonuç olarak kodlayıcılar arası uyumun .89 olduğu görülmüştür. Miles, Huberman ve Saldana (2014) kod şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak kodlayıcılar arası uyumun .85 ile .90 aralığında olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla çalışmada yeterli düzeyde kodlayıcılar arası uyum sağlandığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırma verileri sunulurken şeffaflığın sağlanması amacı ile kodlamalar altında yer alan doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

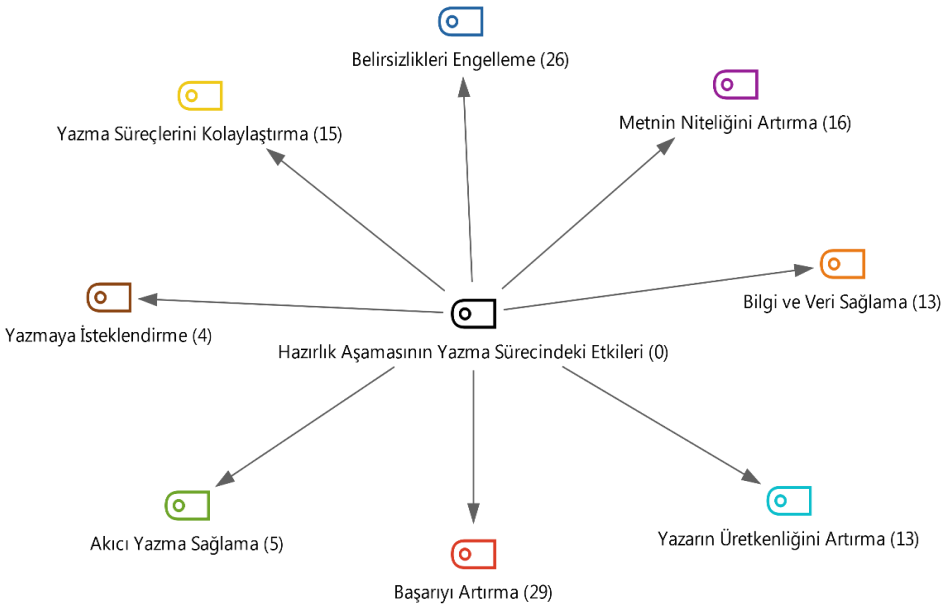
Kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 19.02.2021

Belge sayı numarası= 2021.03.68

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda hazırlık aşamasının yazma sürecindeki işlevlerine ilişkin elde edilen kodlar aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Hazırlık Aşamasının Yazma Sürecindeki İşlevleri

4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hazırlıkların Yazma Sürecindeki İşlevleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarına göre hazırlık aşamasının yazma sürecindeki işlevleri şunlardır:

a. Belirsizlikleri engelleme: Hazırlık aşamasında metne ve yazma sürecine yönelik kararlar alınmakta, böylece yazma sürecinde yapılacaklara ilişkin belirsizlikler ortadan kalkmaktadır.

b. Metnin niteliğini artırma: Hazırlık aşamasında konuya ilişkin okumaların, araştırmaların ve fikir alışverişlerinin yapılması metnin niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır.

c. Bilgi ve veri sağlama: Hazırlık aşamasında metnin konusu, türü, amacı hakkında beyin fırtınası, tartışma gibi tekniklerle bilgi alışverişinin yapılması yazma konusu ile ilgili bilgi ve veri sağlamaktadır.

d. Yazarın üretkenliğini artırma: Hazırlık aşamasında yazarın konu ile ilgili bilgi ve veri toplaması yazarın yazma sürecindeki üretkenliğini artırmaktadır.

e. Başarıyı artırma: Hazırlık aşamasında yapılan okumalar, araştırmalar ve fikir alışverişleri yazma başarısını artırabilmektedir.

f. Akıcı yazma sağlama: Hazırlık aşamasında konunun ve yazma amacının belirlenmesi ve bunlarla ilgi bilgi toplanması yazma sürecindeki belirsizlikleri engelleyerek akıcı yazma imkânı sunmaktadır.

g. Yazmaya isteklendirme: Hazırlık aşamasında yazma amacının, konunun ve metin türünün belirlenmesi ve bunlarla ilgili okuma, araştırma ve fikir alışverişlerinin yapılması yazarın kendisini yazmaya hazır hissetmesini ve yazmaya istek duymasını sağlamaktadır.

h. Yazma süreçlerini kolaylaştırma: Hazırlıklar yazma konusu ile ilgili bilgi sağlayarak planlama, düzenleme ve düzeltme gibi yazmanın diğer süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Katılımcılar hazırlık aşamasında metnin konusunu, türünü ve amacını belirlediklerini, konuyla ilgili araştırma ve okuma yaptıklarını, ayrıca arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda hazırlık aşamasının yazma sürecinde belirsizlikleri engellediğini, metnin niteliğini artırdığını, konuya ilişkin bilgi ve veri sağladığını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre hazırlıklar yazarın üretkenliğini ve yazma isteğini artırmaktadır. Benzer şekilde katılımcılara göre hazırlıklar belirsizlikleri gidererek akıcı yazmayı sağlamakta ve yazma süreçlerinin daha kolay bir şekilde tamamlanmasına katkı sunmaktadır. Aşağıda hazırlık aşamasının yazma sürecindeki bu işlevleri ayrıntıları ile birlikte tek tek ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar ile birlikte sunulmuştur.

Belirsizlikleri engelleme: Katılımcılardan bazıları gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarının yazma sürecindeki belirsizliklerin önüne geçtiğini ifade etmişlerdir. Onlara göre hazırlıklar konu ve metin hakkında bilgi vererek belirsizliklerin engellemektedir. Katılımcıların bu koda ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Ders sürecinde yaptığımız yazmaya hazırlık çalışmaları ile zihnimizde bir plan oluşturuyoruz. Oluşturduğumuz bu plan sayesinde yazacağımız metne nasıl yaklaşacağımızı, cümlelerimizi nasıl oluşturacağımızı, kâğıt düzeninin nasıl olması gerektiğini belirlemiş oluyoruz" (ÖA3).

"Yazmaya yönelik hazırlıklar yazma işini planlı hale getirmemi sağladı öncelikle. İşi ciddiye almayı sağlıyor. Önceden daha gelişigüzel yazabiliyordum aklıma sonradan gelen düşünceleri aktarırken neyi nereye yazacağımı bilemeyip giriş, gelişme ve sonuç kısımlarında karışıklık yaşayabiliyordum" (ÖA8).

"Hazırlık yapmadan doğrudan yazıya başlamak daha içine hangi malzemelerin koyulacağını bilmeden yemek yapmaya başlamak gibidir. Bu nedenle hazırlık yapmamız yararlı oluyor" (ÖA30).

Metnin niteliğini artırma: Bazı katılımcılar yazma öncesinde gerçekleştirilen hazırlıkların metnin niteliği üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre yazmaya hazırlık çalışmaları metnin daha nitelikli ve daha kaliteli hâle gelmesinde ve konu bütünlüğünün sağlanmasında etkili olmaktadır. Katılımcıların bu koda ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Yazma sürecime baktığımda, şimdiye kadar birçok yazma süreci içerisinde bulundum ve bu süreçlerde hazırlığımı çok detaylı ve düzgün yaptığım yazılarımın diğer yazılarıma göre daha güzel ve etkili olduğunun farkına vardım" (ÖA5).

"Ben daha önce hazırlık aşamasını yapmıyordum ve yazılarım daha özensiz, daha kısa ve daha kalitesizdi." (ÖA10).

"Yazmaya hazırlık süreci yazı yazmamı kolaylaştırdı. Yazıya hazırlıklı olarak başlamak ise yazımın daha derli toplu olmasını sağladı"(ÖA16).

Bilgi ve veri sağlama: Katılımcılar yazma öncesinde gerçekleştirilen hazırlıkların konuya ve metne ilişkin bilgi ve veri sağlama açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda yer alan ifadeler hazırlık çalışmalarının yazara metin için bilgi ve veri toplama imkânı sağladığını göstermektedir. Katılımcıların bu ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Ders sürecinde yaptığımız yazmaya hazırlık çalışmalarının yazma sürecime olumlu bir şekilde etki ettiğini düşünmekteyim. Hazırlık aşaması, benim için bir bakıma kişisel deneyimlerimi ortaya koyabildiğim, farklı kişilerin düşüncelerinden yararlanabildiğim, bunlara ek olarak anlatmak isteğim konuyla ilgili bilgi topladığım oldukça faydalı ve elverişli bir süreçti" (ÖA24).

"Bir yazıya başlamak için gerekli olanların en başında veri gelmektedir. Yazmaya hazırlık çalışmaları yazı için gerekli olan veriyi bize sunmaktadır" (ÖA25).

"Yaptığım hazırlık çalışmaları yazı yazmaya hazır hale gelmemi, metin yazabilecek bilgiye sahip olmamı daha sağlam ve nitelikli metinler oluşturmamı sağladı" (ÖA30).

Yazarın üretkenliğini artırma: Katılımcılardan bazıları hazırlığın üretkenlik üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir. Diğer bir deyişle katılımcılara göre yapılan hazırlıklar yazma sürecinde üretken olunabilmesi açısından etkilidir. Katılımcıların bu koda ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Ben daha önce hazırlık aşamasını yapmıyordum ve yazılarım daha özensiz, daha kısa ve daha kalitesizdi. Yazmaya hazırlık olmadığında yazı yazmam zorlaşıyor" (ÖA10).

"Hazırlıklar sayesinde artık daha çok yazabiliyor ve daha çok üretebiliyorum. Ayrıca yazı yazarken daha pratik düşünme fırsatları oluşturabiliyorum" (ÖA20).

"Yaptığım hazırlık çalışmaları yazı yazmaya hazır hale gelmemi, metin yazabilecek bilgiye sahip olmamı daha sağlam ve nitelikli metinler oluşturmamı sağladı. Ayrıca hacim olarak daha hacimli ürünler ortaya koymama yardımcı oldu. Daha fazla fikir üretebiliyor ve daha fazla yazabiliyorum" (ÖA30).

Başarıyı artırma: Katılımcılardan bazıları hazırlık çalışmalarının yazma başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda yer alan katılımcı ifadelerine göre hazırlık çalışmaları yazmaya hazırbulunuşluk sağlamakta böylece yazma başarısını artırmaktadır. Katılımların bu görüşlerine ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Hazırlık çalışması, yazma sürecinde planlı bir şekilde hareket ederek yazma sürecindeki aşamaları doğru bir şekilde gerçekleştirmemde etkili oldu" (ÖA1).

"Yaptığımız bu hazırlık çalışmalarının beni yazma sürecine daha hazır hale getirdiğini düşünüyorum. Beni yazma sürecine daha fazla güdülediğini ve böylece ortaya daha iyi yazılar çıkarmamı sağladığını fark ediyorum. Konfüçyüs'ün de dediği gibi başarı hazırlığa bağlıdır ve hazırlık olmadan başarısızlıkların ortaya çıkması kesindir" (ÖA29).

Akıcı yazma sağlama: Katılımcılar hazırlıkların akıcı yazmanın sağlanması açısından önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre katılımcılar hazırlıkların akıcı yazma üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Yazmaya hazırlık olmadığı zaman, yazmadan önce epey bir düşünmem ve kafa yormam gerekiyor. Ancak hazırlıklarla daha hızlı ve doğru yazabildim" (ÖA10).

"Yazmaya hazırlık çalışmaları yaparak yazma sürecimin daha hızlı ve daha etkili olduğunu gördüm" (ÖA16).

"Neyi, nerede yazacağımı daha iyi bildiğim için bocalamadan ve daha anlamlı yazılar oluşturabildim" (ÖA17).

Yazmaya isteklendirme: Bazı katılımcılar hazırlıkların kendilerini yazmaya isteklendirme noktasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre hazırlık çalışmaları onların yazmaya hazırbulunuşluğunu artırarak yazmaya isteklendirmektedir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Hazırlık aşamasında amacımı belirlemem yazma sürecimi olumlu yönde etkiledi çünkü amacım beni yazı yazmaya daha da motive etti" (ÖA16).

"Hazırlıkların beni yazma sürecine daha fazla güdülediğini ve böylece ortaya daha iyi yazılar çıkarmamı sağladığını fark ediyorum" (ÖA29).

"Hazırlıkların bizi yazmaya karşı daha istekli ve bilinçli hale getirdiğini söyleyebilirim" (ÖA30).

Yazma süreçlerini kolaylaştırma: Katılımcılar hazırlıkların yazma süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Onlara göre hazırlıklar yazma sürecinde konuya ve metne ilişkin bilgi ve veri sağlayarak yazma süreçlerinin kolay bir biçimde tamamlanması açısından önemlidir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

"Yazmaya hazırlık çalışmaları bizi yazıya hazırlar. Yazmaya başlamadan önce konu ve tür hakkında tartışmak yazma esnasında bana kolaylıklar sağlıyor" (ÖA10).

"Yazacağım konuya karar vermek, bu konuyla ilgili bilgiler toplamak, konuya ilişkin türü belirlemek yazma sürecimi kolaylaştırdı" (ÖA11).

"Hazırlık çalışmalarının yazma sürecini daha planlı ve kolay hale getirdiğine inanıyorum. Metne hâkimiyeti sağlıyor. Metnin yazılış amacına ışık tutarak yol gösterici oluyor" (ÖA15).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular gerçekleştirilen hazırlık çalışmalarının yazar, metin ve yazma süreci üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre hazırlık bir başka deyişle ön yazma çalışmaları yazma sürecini olumlu etkilemekte böylece daha nitelikli yazılı anlatım ürünlerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Mahnam ve Nejadansari (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada yazma öncesi etkinliklerin yazma başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Zaid (2011) web tabanlı ön yazma aktivitelerinin yazma performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte yazma öncesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma performansı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Baaijen, Galbraith ve Glopper, 2014). Bu bulgular araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Tüm bunlar yazma öncesinde gerçekleştirilen yazmaya hazırlık çalışmalarının hem yazma sürecine hem de ürün metne olumlu yansımalarının olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları hazırlık sürecinin ortaya konan ürün metin üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir. Buna göre hazırlık aşaması yazara metin için bilgi ve veri toplama imkânı sağlamakta böylece metnin niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır. Başka bir deyişle hazırlık aşamasında toplanan bilgi ve veriler yazarın daha nitelikli fikirler ortaya koymasına böylelikle nitelikli metinler oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Mogahed (2013) yazma öncesi aktivitelerin fikir üretilmesine katkı sunduğunu ve bu açıdan yazmanın önemli bir süreci olduğunu ifade etmiştir. Crossley, Muldner ve McNamara (2016) ise fikir üretiminin yazma teorilerinin önemli bir bileşeni olduğunu ve yaratıcılıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yazma öncesinde gerçekleştirilen hazırlıkların ortaya konan yazılı ürünler üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Brodney, Reeves ve Kazelskis, 1999). Tüm bunlar hazırlıkların yazma sürecindeki fikir üretimi ve bu süreçteki yaratıcılık açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Bulgular hazırlık sürecinin yazarı da etkilediğini göstermiştir. Buna göre hazırlıklar yazarın yazma başarısını artırmakta, yazmaya daha çok istek duymasını sağlamakta ve yazma sürecindeki üretkenliğini artırabilmektedir. Hazırlıklar metnin konusunun, türünün ve amacının belirlendiği ve bunlarla ilgili bilgilerin toplandığı bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreç yazarın metnin konusu, türü ve amacı hakkında daha çok bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum ise yazma isteğini artırabileceği gibi yazarın fikir üretimini de kolaylaştırabilmektedir. Aydın (2019) sağlıklı bir hazırlık sürecinin yazma başarısını artıracağını ifade etmiştir. Zheng ve Dai (2012) yazma öncesi etkinliklerin söylemek istenilenlerin belirlenmesine ve fikir üretilmesine katkı sunabileceğini ifade etmektedir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde hazırlık sürecinin fikir üretimi ve yazma başarısı açısından önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yazma öncesi gerçekleştirilen hazırlık sürecinin yazarın yazmaya hazırbulunuşluğu için önemli olduğu ve daha iyi yazma performansı göstermesine katkı sunduğu söylenebilir.

Bulgular hazırlık sürecinin yazmanın diğer süreçleri açısından da önemli olduğunu göstermiştir. Nitekim bulgulara göre hazırlıklar yazma sürecine yönelik belirsizlikleri engellemekte böylelikle daha kolay ve akıcı bir yazma sürecinin gerçekleştirilmesinde rol oynamaktadır. Yapılan hazırlıklar metnin konusunun, amacının, türünün ve hedef kitlesinin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu durum ise yazma sürecinin daha akıcı bir biçimde sürdürülmesine olanak tanımaktadır. Dickinson (2014) konu seçiminin yazma akıcılığı üzerinde etkili olduğunu görmüştür. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Çünkü hazırlık aşaması konu seçiminin netleştirildiği aşamadır. Zheng ve Dai (2012) yazma öncesi etkinliklerin özgür düşünce üretimini teşvik edebileceğini belirtmiştir. Özgür düşünce üretimi ise akıcı yazmayı beraberinde getirecektir. Doğan (2020) gerçekleştirdiği çalışmada hazırlığın bütün yönleri ile ele alındığında bunun, yazma sürecinin diğer aşamalarını da olumlu yönde etkileyeceğini ve süreci hızlandıracağını ifade etmiştir. Bu yönü ile Doğan tarafından dile getirilenlerle bu çalışmada elde edilen bulguların uyumlu olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmada elde edilen bulgular hazırlıkların yazmanın diğer süreçlerini kolaylaştırabildiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular hazırlıkların akıcı bir şekilde yazılarak daha kısa sürede yazının sonlandırılmasına da katkı sunabileceğini göstermektedir. Erbilen'in (2020) gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları yazma öncesi etkinliklerin yazma başarısı ve yazma isteği üzerinde olumlu etkinlerinin olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Mahnam ve Nejadansari (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da yazma öncesi etkinliklerin yazma başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da bulgular yazma öncesinde yapılan hazırlıkların yazarın üretkenliğini ve başarısını artırdığını göstermiştir. Bu yönü ile Doğan, Erbilen, Mahnam ve Nejadansari tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile bu araştırmanın bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte Murray (1982) ve Tompkins (2017) hazırlıkların yazmanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli olduğunu, bunun için hazırlık yapabilmeleri amacıyla öğrencilere yeterli zamanın verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da bulgular hazırlıkların yazma başarımı ve ürün metin üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında gerçekleştirilen hazırlıkların yazma başarımı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle hazırlık sürecinin ürün metin, öğrenci ve yazma başarımı üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle hazırlıkların başlıca işlevlerinin şunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

1. Hazırlık süreci metnin amacının, konusunun ve türünün belirlendiği ve buna göre bilgi edinme yollarına başvurulduğu süreçtir. Dolayısıyla bu süreç metne ve yazmanın diğer süreçlerine yönelik belirsizliklerin giderilmesinde etkili olabilmektedir. Metne ve sürece yönelik belirsizliklerin giderilmesi ise yazma başarımını olumlu etkilemekte ve daha nitelikli metinlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

2. Hazırlık aşamasında yazının konusu ve türü belirlendikten sonra konu ve tür ile ilgili bilgi edinme yollarına başvurulmaktadır. Bu durum öğrencinin konuyla ve türle ilgili bilgisini artırmakta, ona yazarken kullanabileceği veriler sağlamaktadır. Böylece hazırlıklar fikir üretimini ve yazma başarımını olumlu etkileyebilmektedir. Fikir üretiminin artması ise akıcı yazmayı ve yazma başarımını beraberinde getirmektedir.

3. Hazırlıklar öğrencinin konu ile ilgili bilgisini artırmaktadır. Bu durum yazarın yazmaya olan isteğini de artırabilmektedir. Hazırlık aşamasında yazar konu bilgisinin artması ile birlikte taslak oluşturma, geliştirme gibi diğer süreçleri daha kolay bir şekilde yürütebilmekte, bu süreçlerde daha iyi başarım gösterebilmektedir.

Bu araştırma yazma süreçlerinden ilki olarak benimsenen hazırlık aşamasının üretilen metnin ve yazma sürecinin niteliği açısından önemini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre gerçekleştirilen hazırlık çalışmaları yazarın konu ile ilgili bilgi ve veri toplamasını sağlayarak yazma sürecini daha başarılı bir şekilde yönetmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca hazırlıklar yazarın hem

psikolojik hem de fiziksel olarak yazmaya hazır olmasını sağlamaktadır. Hazırlık sürecinin yazar ve süreç üzerindeki bu yansımaları ortaya konan ürün metin üzerinde de belirleyici olmaktadır. Hazırlıklar sayesinde yazar metnin konusu ile ilgili yeterince bilgi ve veri toplama imkânı bulmakta böylece daha nitelikli metinler ortaya çıkarabilmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Her şeyden önce yazmanın bir süreç olduğu ve bu sürecin ortaya konan ürün metin üzerinde belirleyici olduğu unutulmamalıdır. Nitekim bu araştırmada yazma süreçlerinden biri olarak ele alınan hazırlık aşamasının yazar, metin ve yazma süreci üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler yazma süreçleri ve bu süreçlerin nasıl yönetilebileceği hakkında öğrencilerine bilgi ve beceri kazandırılmalıdır.

2. Öğretmenler yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapma konusunda öğrencilerine örnek olmalı ve bu konuda onlara alışkanlık kazandırmalıdır. Nitekim bu çalışmanın sonuçları hazırlıkların yazma başarımı ve ortaya konan ürün metin açısından önemli olduğunu göstermektedir.

3. Alanyazında beyin fırtınası, tartışma, soru cevap gibi tekniklerin hazırlık aşamasında kullanılabileceği belirtilmektedir. Hazırlık aşamasında kullanılan bu gibi yöntem ve tekniklerden farklı olarak ne gibi yöntem ve tekniklerin, uygulamaların, etkinliklerin ortaya konabileceği ve bunların etkililiğinin araştırılması alana 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 = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 19.02.2021

Belge sayı numarası= 2021.03.68

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

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı.* Pegem Akademi.

Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (ss. 73-99). Ankara: Pegem Akademi.

Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, *33*, 81-91. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001

Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(3), 1133-1141. https://doi.org/10,12738/estp.2014.3.1720

Bonyadi, A. (2014). The effect of topic selection on EFL students' writing performance. *Sage Open*, *4*(3). https://doi.org/2158244014547176

Brodney, B., Reeves, C., & Kazelskis, R. (1999). Selected prewriting treatments: Effects on expository compositions written by fifth-grade students. *The Journal of Experimental Education, 68*(1), 5-20. https://doi.org/10.1080/00220979909598491

Büyüköztürk Ş., Kiliç Çakmak E., Akgün O. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, J. (2013). The impact of topic selection on writing fluency: Making a case for freedom. *Journal of NELTA*, *18*(1-2), 31-40. https://www.nelta.org.np/uploads/upload/c3FUNk.pdf

Crossley, S. A., Muldner, K., & McNamara, D. S. (2016). Idea generation in student writing: Computational assessments and links to successful writing. *Written Communication*, *33*(3), 328-354. https://doi.org/10.1177/0741088316650178

Dickinson, P. (2014). The effect of topic-selection control on EFL writing fluency. *Journal of Niigata University of International and Information Studies*, *17*, 15-25. https://core.ac.uk/download/pdf/229976052.pdf

Dilidüzgün, S. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, *52*, 189-210. https://eric.ed.gov/?id=EJ1060398

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık*". Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 326- 342. https://doi.org/10.16916/aded.677716

Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. https://eric.ed.gov/?id=ED058205

Erbilen, M. (2020). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. İçinde A. Saban ve A. Ersoy (Edt.). *Eğitimde nitel araştırmalar desenleri*, (ss. 81-138). Anı Yayıncılık.

Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, *50*(5), 528-550. https://eric.ed.gov/?id=ED298493

Flower, L. (2000). Writing for an audience. In P. Eschholz, A. Rosa, & V. Clark (Eds.), *Language awareness: Readings for college writers* (pp. 139-141). (8ª ed.). Boston.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387. https://www.jstor.org/stable/356600

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, *26*(1), 1-15. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2

Hidi, S. E., & McLaren, J. A. (1991). Motivational factors and writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, *6*(2), 187-197. https://www.jstor.org/stable/23423405?seq=1#metadata_info_tab_contents

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(13), 192-207. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19571/208612

Mahnam, L., & Nejadansari, D. (2012). The effects of different pre-writing strategies on Iranian EFL writing achievement. *International Education Studies*, *5*(1), 154-160. https://doi.org/10.5539/ies.v5n1p154

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.

Mogahed, M. M. (2013). Planning out pre-writing activities. *International Journal of English and Literature*, *4*(3), 60-68. https://doi.org/10.5897/IJEL12.120

Murray, D. M. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet, 71*(3), 11-14. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402614.pdf#page=18

Murray, D. M. (1982). *Learning by teaching*: *Selected articles on writing and teaching.* NJ: Boynton/ Cook.

Nabhan, S. (2019). Bringing multiliteracies into process writing approach in ELT classroom: Implementation and reflection. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture, 4*(2), 156-170. http://dx.doi.org/10.30659/e.4.2.156-170

Nauman, A. D., Stirling, T., & Borthwick, A. (2011). What makes writing good? An essential question for teachers. *The Reading Teacher*, *64*(5), 318-328. https://doi.org/10.1598/RT.64.5.2

Raimes, A. (1983) *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, *16*(2), 106-112. https://www.jstor.org/stable/354885

Sarar Kuzu, T. ve Soytürk, E. (2019). Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının metindilbilimin metin üretim evreleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 12-29. https://dergipark.org.tr/en/pub/chedar/issue/45464/535651

Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In Jack C. Richards, & Willy A. Renandya, (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current practice.* (p. 315-320). New York: Cambridge University Press.

Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 32-47. https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/414359

Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Tompkins, G. E. (2005). *Language Arts Patterns of Practise (6. edition)*. New Jersey: Pearson Publishing.

Tompkins, G. E. (2017). *Literacy for the 21st century: A balanced approach (7. edition)*. NJ: Pearson Education.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel biraraştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zaid, M. A. (2011). Effects of web-based pre-writing activities on college EFL students' writing performance and their writing apprehension. *Journal of King Saud University-Languages and Translation, 23*(2), 77-85. https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.003

Zheng, S., & Dai, W. (2012). Studies and Suggestions on Prewriting Activities. *Higher Education Studies*, *2*(1), 79-87. http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n1p79

Extended Abstract

Introduction

Writing is a goal-directed and self-sustaining cognitive activity that requires skillful management of the elements that affect the writing process. It is a powerful way to influence others, and a powerful tool (Graham, Gillespie & McKeown, 2012). Graham (2006) stated that writing is an action performed for different purposes and defined writing as a versatile tool that could be used to achieve different purposes. Writing is an activity carried out for many different purposes such as giving information, expressing feelings and thoughts, and having fun. For this reason, writing skill has an important place in school and business life, as it is in every field of human life today.

The processes employed in pre-writing, including planning are adopted in almost all studies that adopt a process-based approach to writing. These processes, carried out before writing, have an impact on writing performance (Baaijen, Galbraith, & de Glopper, 2014) and on the written products

(Brodney, Reeves, & Kazelskis, 1999). Mogahed (2013) stated that especially young writers had difficulties in starting and writing and that pre-writing activities were thus important. Murray (1982) stated that at least 70% of writing time should be spent on pre-writing activities. Karatay (2011) stated that the pre-writing stage was important for written expression to be effective. Doğan (2020), on the other hand, stated that the pre-writing stage was the first and perhaps the most important stage in process writing and that this stage was important for the development of writing. Confusion and uncertainty could result in writing efforts that started without preparation.

Determining and limiting the topic, determining the purpose, targeting the audience, and choosing the text type are the main operations carried out during the pre-writing phase. While performing these processes, it will be useful to use techniques such as discussion, question-answer, brainstorming, and clustering, each of which makes student writers active by involving them in the writing process. Mogahed (2013) stated that activities such as brainstorming, freewriting, listing, clustering, interviewing, and question and answer would be beneficial during the pre-writing phase, and stated that graphic organizers, concept maps, and diagrams could be used at this stage. Similarly, Karatay (2011) stated that techniques such as brainstorming, discussion, question and answer, and clustering could be used in the pre-writing phase. Performing this stage efficiently will contribute to the successful execution of the subsequent processes.

It is stated that teaching writing, adopting a process-based writing approach, is effective on factors such as writing success (Tavşanlı, 2019; Bayat; 2014; Dilidüzgün, 2013), writing attitude (Tavşanlı, 2019), and writing anxiety (Bayat; 2014). In addition, the importance of pre-writing in process writing was emphasized by researchers (Karatay, 2011; Doğan, 2020; Mogahed, 2013; Rohman, 1965). However, it is seen that there is no independent study that aims to reveal the effects of process-based pre-writing on the writing process. To fill this gap in the literature, this study focused on the effects of the pre-writing phase in the writing process to reveal the functions of pre-writing in the writing process.

Method

The study was carried out using the phenomenology methodology and is thus qualitative by design. The phenomenology design focuses on facts that we are aware of but do not have a deep and detailed understanding of (Yıldırım & Şimşek, 2016). In determining the study group, having experience in pre-writing activities was the criterion. Thirty Turkish teacher candidates who had done pre-writing activities were selected based on that criterion. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. To provide content validity, a semi-structured interview form, used as the data collection tool, was sent to three experts in the field of Turkish language teaching. The interview form was modified and finalized in accordance with the feedback from the field experts and the pilot interviews. The data were collected through semi-structured interviews. The data were analyzed using descriptive phenomenology. Data analysis in descriptive phenomenology is generally built on the description of experiences (Ersoy, 2017). The MAXQDA software was used in the analysis of the data. During the data analysis, codes were formed by two independent researchers. A codebook was prepared to ensure reliability in the coding process. At the end of the process, the inter-rater reliability was calculated by using the formula suggested by Miles and Huberman (1994). The inter-rater reliability was .89.

Results and Discussion

The findings showed that the pre-writing phase was as important as the other processes in writing. The results showed that pre-writing activities prevented ambiguities regarding the writing process and thus, made the writing process easier and more fluent. As the pre-writing stage helps writers determine the writing purpose, text type, and target audience, it allows the writing process to continue more fluently. Dickinson (2014) found that topic selection had an effect on writing fluency. As stated, in this study topic selection was made in the pre-writing stage. Zheng and Dai (2012) stated that pre-writing activities could encourage the production of free thought. Free thought production leads to fluent writing. Doğan (2020) stated that when all aspects of pre-writing are

covered thoroughly, they positively affect the other stages of the writing process and accelerate it. It may be stated that the findings of this study are in line with those expressed by Doğan. The findings showed that pre-writing could facilitate other processes of writing, accelerate the writing process, and contribute to the completion of writing in a shorter time. Erbilen (2020) showed that pre-writing activities had positive effects on writing success and students' willingness to write. Similarly, the findings of the study conducted by Mahnam and Nejadansari (2012) showed that pre-writing activities had a significant effect on writing success. In this study, the findings showed that the preparatory activities made before writing increased the productivity and success of the writer. Murray (1982) and Tompkins (2017) stated that pre-writing was important for successful writing and that students should be given sufficient time for pre-writing. The findings of this study showed that pre-writing had positive effects on writing performance and the product text. Thus, it may be argued that as the pre-writing stage had positive effects on the other processes of writing, it was important in terms of the overall success in writing.

Based on the findings of this study, it was concluded that the pre-writing stage had many positive effects on the produced text, the student writer, and writing success. This study reveals the importance of the pre-writing phase in terms of the quality of the produced text and the writing process. According to the results, pre-writing activities enable the author to collect information and data on the subject and manage the writing process more successfully. In addition, pre-writing activities ensure that the writer becomes ready to write both psychologically and physically. These effects of the pre-writing stage on the writer and the process are also decisive on the product text. Thanks to pre-writing, writers find the opportunity to collect enough information and data about the subject of the text, and more qualified texts are produced. In sum, the results of this study show that the pre-writing stage is important in terms of writing performance.

Bozgün, K. ve Akın Köstereliоğlu, M. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 119-135.

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

Geliş/Received: 14.10.2021 Kabul/Accepted: 22.12.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu*

*Kayhan BOZGÜN***
*Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU****

Öz

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde yazma motivasyonlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesinde öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği ve öğrenci bilgi formudur. Verilerin analizi SPSS 22 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden; yazma motivasyonu ortalama puanlarındaki farklılıkları test etmek için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yazmada içsel motivasyon puan ortalamalarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlardan yazma içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük kitap okumanın yazma motivasyonu üzerinde .11'lik bir etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitimi düzeyine göre yazma motivasyonunda bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma faaliyetlerini sürdürmede veya yerine getirmede içsel bir motivasyon sergiledikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ilkokul öğrencileri

Writing Motivation of Primary School Fourth Grade Students

Abstract

The study aims to examine the writing motivation of primary school fourth-grade students. In the study, survey design, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample consisted of 582 primary school fourth-grade students living in the center, villages, and towns of a city located in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. Data collection tools were The Elementary School Motivation Scale and the student information form. Analysis of the data was performed using the SPSS 22 software. To determine the demographic characteristics of the students, descriptive statistics were used. To test the differences in the participants' writing motivation mean scores, t-test and one-way ANOVA analyzes were employed. The findings showed that the participants' mean scores of intrinsic motivation in writing were higher than their extrinsic motivation, that the sub-dimensions of their writing motivation had reciprocal relationships, that the female students had higher levels of intrinsic motivation in writing than the male students, that the students who read books daily had higher levels of intrinsic motivation in writing than those who read a little or never. It was also determined that daily reading had an effect size of .11 on writing motivation. No difference was found in the students'

* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Amasya, kayhanbozgun@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9239-2547

*** Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, mkostereli@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9213-9135

writing motivation in terms of pre-school education and parental education levels. It was concluded that the fourth-grade students had intrinsic motivation in maintaining or performing their writing activities.
Keywords: Writing motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, primary school students

Giriş

Yazma, ilk başta karalamalar ile başlayan daha sonra çizgi çalışmaları, harf, kelime ve cümle yazma olarak devam eden gelişimsel aşamalardan oluşan bir beceridir. Akyol (2020) yazmayı düşüncelerin ifade edilmesinde gerekli sembol ve işaretlerin devinişsel olarak üretilme süreci olarak tanımlamaktadır. Yazma bireyin ihtiyaçlarını, sosyal ilişkilerinde duygu, düşünce ve isteklerini yazı dili ile aktardığı; okuma faaliyeti ile birlikte okullarda kazandırılan bir beceridir (Er, 2019). Okuma becerisi ile yakından ilişkili olan bu beceri kullanılarak bir metnin okunduktan sonra yazılmasıyla kalıcı bir öğrenme sağlanır. Okuma becerisi kadar önemli olan bu beceri sayesinde derslerde başarılı olmanın temelleri atılır.

Yazma becerisi bireyin hayatının her alanında yararlanabileceği bir beceridir. Bireyin kalıcı öğrenmeleri, okuduklarını yorumlaması, okuduklarından notlar çıkararak yazması öğrenme eylemine ilişkin motivasyonu ile ilişkilendirilebilmektedir (Fellows, 1994). Okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya yönelik olarak okuma becerisi, yazma faaliyetleri (not tutma, özetleme ve benzeri) ile ilişkilendirildiğinde öğrenmede birlikte kullanılan iki dil becerisidir. Yazma becerisi kullanıldıkça kalıcı öğrenmelerin de arttığı bilinmektedir (Fellows, 1994). Okuma ve yazma faaliyetlerine istek oldukça öğrenme daha yararlı hâle gelebilmekte, dolayısıyla gönüllü öğrenme faaliyeti gerçekleşebilmektedir (Sekman, 2011). Bireyin yazma becerisini etkili kullanabilmesi için içsel motivasyona sahip olması gerekmektedir (Göçer, 2014). Ülkemizde öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında 2005 yılında "tutum" ve "değerler" olarak bulunan iki öğrenme alanına 2013 yılı öğretim programında motivasyon ve sorumluluğun eklenmesi (Karatay, Timur ve Timur, 2015), motive olmadan ve sorumluluk almadan kalıcı öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini düşündürmektedir.

Yazma, okuma faaliyeti ile karşılaştırıldığında alışkanlığı zor kazanılan bir dil becerisidir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Öğrenciler yazma hareketlerine ilişkin becerileri okul öncesi dönemden başlayarak öğrenmelerine karşın bazı öğrencilerde yazma alışkanlığı geliştirmede ve yazmayı istekle sürdürmede sorunlar olabildiği görülmektedir. Bunun sonucunda da yaşantı ürünü ve kalıcı olmayan bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Kalıcı öğrenmede yazarak öğrenmenin olumlu etkisi vardır. Yazma alışkanlığı kazanımı ilgi, istek gerektiren bir beceridir (Göçer, 2014).

Yazma sürecinde birey kendi kendine öğrenmektedir. Davranış psikologlarına göre elle yazarken, beyindeki özel bir sinirsel devre aktifleşerek elle yazılmış kelimeler yoluyla beyinde kendi kendine öğrenme ve deneyimleme gerçekleşmektedir (James ve Engelhardt, 2012). Bu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bunlar, elle yazma ve fikir geliştirme arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Berninger ve diğerleri, 2006). İlkokul öğrencilerine de bu alışkanlık doğru kazandırıldığında küçük yaşlardan itibaren sistemli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkısı olacağı tahmin edilmektedir. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi'ne (1969) göre en iyi öğrenilen şeylerin kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenilenler olduğunun belirtilmesi öğrencilerin okudukça ve okuduklarını yazdıkça daha iyi öğrenme sağlayabileceğini göstermektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte son yıllarda öğretmenler, verdikleri ödevlerde öğrencilerin okuma ve araştırma yapmadan internetten kopyala yapıştır yöntemi ile hazır bilgiyi kopyalayarak ödevlerini yapmış gibi görünmelerinden yakınmaktadırlar. Hatta ödevi el yazısını şart koşmadan basılı formatta getirebilme seçeneği sunulduğunda birçok öğrencinin el ile yazmadan hazır bilgiyi çıktı şeklinde sınıfa getirdiği öğretmenler tarafından dile getirilmektedir (Ersoy ve Anagün, 2009). Bu durum okuma ve yazmaya yönelik motivasyonu engelleyebilmesi bakımından endişe vericidir. Bu soruna neden olabilecek faktörler, isteksizlik, ilgisizlik, beceriyi kullanma sıklığı olabilir.

Yazma becerilerinin gelişiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler olmak üzere üç gelişimsel boyut önemli rol oynamaktadır. Bu çoklu gelişimsel özelliğinden de anlaşılacağı gibi yazma üzerinde zaman ve emek harcanarak geliştirilen bir faaliyet niteliğindedir. Fiziksel ve zihinsel becerilerin birlikte yoğun ve karmaşık olarak kullanılmasını gerektiren yazma becerisinde sadece bilişsel ve

devinişsel alanlara sahip olmak yeterli olmamaktadır. Yazma sürecinde beyindeki duyuşsal ve devinişsel becerileri yöneten bölgeler birlikte etkinleşmektedir. Bu becerileri kullanarak birey yazı yazdığında el hareketlerini hassas biçimde kontrol edebilmektedir. Yazmada devinişsel becerilerin yanında duyuşsal becerilerin de rol oynaması beyne bilgilerin daha kolay kaydedilmesini sağlamaktadır. Bu süreç sonunda öğrenme faaliyeti kolaylaşmaktadır. Bu bilgilerden anlaşıldığı gibi yazma sürecinde dikkat, ilgi, istek, tutum, inanç, motivasyon gibi duyuşsal özellikler de öne çıkmaktadır (Doğan, 2020; James, 2017). Yazma becerileri konusunda kendine güvenmeyen öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmadıkları ve tercihlerine bırakıldığında yazma faaliyetinden kaçınabildikleri ortaya çıkmıştır (Pajares, Johnson ve Usher, 2007).

Motivasyon

Motivasyon organizmayı belli bir eyleme sürükleyen itici güç ve ruhsal-fiziksel etkinliklerdir (Budak, 2016). Motivasyonun 2000'li yılların başlarında çocukların okul etkinliklerine nasıl yansıdığı, başarıyı ve öğrenmeyi ne düzeyde etkilediği ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Guay Marsh, Dowson ve Larose, 2005). Akademik başarıya ulaşmada bilişsel gelişimin yanında bireyin duygusal özelliklerinin de rol oynadığının araştırmacılarca gözlenmesi sonucunda motivasyon gibi çok boyutlu yapılar konusundaki çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Motivasyon sadece öğrencinin akademik bir etkinliğe başlaması veya katılması değil, aynı zamanda o etkinlikten doyum alarak içsel ilgi duymasını ve onu sürdürme becerisini gösterebilmesidir. Motivasyon bir kişilik özelliği olarak da kazanılabilir. Örneğin, futbol oynamayı çok seven bir öğrencinin okuldan çıktıktan sonra futbol oynamak için düzenli olarak zaman ayırması onun futbola karşı motivasyonu olduğunu gösterir (Slavin, 2015). Hoşlanılan sonuçlar bir davranışın yapılma sıklığını artırmakta; hoşlanılmayanlar ise azaltmaktadır.

Yeni yüzyıl becerileri olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinden olan girişimci, yaratıcı, meraklı olma; sözlü ve yazılı iletişime önem verme ve iş birlikli çalışmaya yatkın olma gibi beceriler (Wagner, 2008) çağdaş eğitim anlayışı içerisine kazandırılmak istenmektedir. Dördüncü sanayi devrimi ile birlikte alanyazına giren Eğitim 4.0 hareketine göre öğrenmede bilişsel gelişimin yanında bilişsel olmayan faktörlerin de etkili olması (Thomson ve diğerleri, 2018) ve öğrenmenin anlamlı ve yaşantı ürünü olmasından hareketle öğrencilerin bu yaşantılara katılımını etkileyeceği düşünülen duyuşsal alanlar ile ilgili çalışmalar da yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de motivasyon alanındadır.

Öz belirleme kuramı, öğrencilerin yaşamları ya da özerklik gelişimlerinden sorumlu olduklarını açıklamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Kurama göre içsel ve dışsal motivasyon olarak iki düzeyde motivasyon türü bulunmaktadır. İçsel motivasyon öz belirleme kuramının en üst seviyesinde yer alır. Başka bir deyişle bu seviyedeki birey, öz kararlılık veya özerklik derecesini en iyi biçimde yansıtır. İçsel motivasyon, bireyin kendi iyiliği için bir faaliyete katılması ve ondan zevk almasıdır. Bir faaliyette bulunurken kendi iyiliğini, gelişimini ve o işi yapmaktan aldığı zevki düşünmesidir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonu olan bir öğrenci sevdiği, istediği, zevk aldığı ve kendini adadığı için bir işi yapmaktadır. Kendisine yararlı bulduğu etkinliklere katılmaktan memnun olmakla beraber bunlar için harekete geçmekte istekli olur.

İçsel motivasyona göre daha düşük seviyelerdeki özerkliği ifade eden dışsal motivasyon ise içsel niteliklerin aksine ödül, övgü almak gibi amaçlar uğruna bir faaliyete katılmayı ifade eder. Dışsal motivasyonlu öğrenciler bir ödül almak, tanınmak, farkındalık kazanmak ya da teşvikler gibi dışsal nedenlerden kaynaklı görevlerini yerine getirirler (Ryan ve Deci, 2000). Bir hediye, sınav notu ya da para ile ödüllendirileceğini bilen öğrenci yaptığı işte iyi sonuçlar alamayabilir. Dışsal motivasyonun alt boyutu olan özdeşleşmiş dışsal motivasyon ise bireyin o işin önemli olduğuna karar vererek seçimle yaptığı davranışları temsil eder. Dışsal motivasyon davranışlarında bulunan bireylerin düşük özerklik düzeyleri bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 1991). Bu araştırmada da öğrencilerin yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonları incelenmiştir.

John Dewey, insanın bir şeyi yapması veya tamamlayabilmesi için o işi yapmayı istemesi gerektiğini ifade etmiştir (Sekman, 2011). İçsel motivasyon bir nevi gönüllü öğrenme; dışsal motivasyon ise dışarıdan zorlamayla gerçekleşen zorunlu öğrenme olarak tanımlanabilir (Guay ve diğerleri, 2005). Motivasyonun öz yeterlik, göreve odaklanma, çaba gösterme ve kendini denetleme (Garcia, 1995);

cinsiyet, yaş, kendine ait kitaplığın olması, anne-baba öğrenim düzeyi, aile sosyo-ekonomik düzeyi (Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Smith, 1996; Yıldız ve Kaman, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir. Kız ve erkek çocukları temelde aynı gelişim alanlarına sahip iken bu aşamaları geçme hızlarında ve bazı gelişimsel özelliklerinde farklılık gösterebilmektedir (Santrock, 2018). Bu bağlamda kız ve erkek çocuklarının yazma motivasyonları ve tutumları farklı olabilmektedir.

Yazma Motivasyonu

Yazma motivasyonu bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan bu davranışın devamlılığını sağlayan bir etkendir (O'Neal, Boyars ve Riley, 2019; Yıldız ve Kaman, 2016). Her bireyin yazma isteği, tutumu, ilgisi aynı düzeyde değildir. Bu farklılığa alınan eğitim, aile ve kişisel özellikler neden olabilmektedir. İlkokul döneminde hızla gelişmekte olan okuryazarlık alanında motivasyon önemli bir anahtar rol oynamaktadır. Öğrencilerin okuma-yazmaya motivasyonları arttıkça kelime dağarcıkları gelişir ve öğrenciler akranlarıyla iletişim kurmada öğrendiği kelimeleri kullanarak bilgi sahibi olduğu konuda görüşlerini paylaşabilirler (Slavin, 2015). Böylece kendini ifade etme becerileri de gelişebilmektedir.

Araştırmalar, yazma becerisinin ilkokul öğreniminin ilk yıllarında kazanıldıktan sonra öğrencilerde yazma isteğinin azaldığını, öğrenciler tarafından yazmanın yorucu, sıkıcı, zorlu bir süreç olarak algılandığını belirtmektedir (Tekşan ve Süğümlü, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016). Gerçekleştirilen çalışmalarda; yazmaya istekli olma, yazılacak konunun kolay olması, konu hakkında bilgi sahibi olunması, yazma eyleminde sürekli çaba gösterilmesinin yazma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (O'Neal ve diğerleri, 2019; Tekşan ve Süğümlü, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016). Yazma geliştirilen bir beceridir, bu da ancak sürekli tekrarla yani yazarak olur. Bu nedenle yazma becerisini edinmede istikrar ve azim önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesinde kazanılmaya başlanan yazma becerisi ile ilgili öğrencilerin motivasyonlu olmaları, üst sınıf seviyesindeki yeni konu ve sorumluluklarla başa çıkabilmelerinde rol oynayabilir. Çünkü çoğu öğrenci yazmayı birer görev veya alışkanlık olarak değil de zorunluluk olarak görebilmektedir. Yapılan araştırmalarda yazma becerisinin kazanıldıktan sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflardan sonra birer alışkanlık olmaktan çıktığı yönünde bulgulara rastlanmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). İlkokul öğrencilerinin yazma alışkanlığı kazanmaları ve istekle yazma faaliyetleri gerçekleştirmeleri içsel motivasyona sahip olmaları ile mümkündür. Akademik yönden başarılı olmaları için de öğrencilerin yazmada içsel ve dışsal motivasyona sahip olmaları gerekmektedir.

Yazma sadece Türkçe dersi ile ilişkili görünse de aslında her derste kullanılması gereken, akademik başarıya katkısı olduğu çalışmalarla kanıtlanan dil becerisidir. Özellikle, matematikte başarılı olmak için işlemleri yaparken not almakta yazma becerisinin (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003) ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Fen bilgisi dersinde bir deneyin rapor edilmesi, sosyal bilgiler dersinde yazılı bir ödev hazırlanması ve özetleme yapılması, matematik dersinde bir problemin yazılı çözümlenmesi yazmanın bütün derslerde kullanılması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Fellows (1994) öğrencilerden bir gruba kavramlar ile ilgili anladıklarını yazmalarını istemiş ve yazan öğrenci grubunun yazmayan gruba göre daha çok hatırladıklarını ileri sürmüştür. Bu bulgu, yazma eyleminin öğrencilerde yazdıklarının içeriğini öğrenmede kalıcılığı artırdığını göstermektedir.

Okuma-yazma süreçlerinin birbirinden ayrı düşünülemeyecek şekilde ilişkili bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır. Baki (2020) okuma motivasyonunun, yazma motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Yazma motivasyonunu geliştirmek için okuma motivasyonuna sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Yıldız ve Kaman (2016), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre eğlence amaçlı yazma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Hamilton, Nolen ve Abbott (2013) öğrencilerin yazmaya karşı tutum düzeyleri düştükçe yazmadan uzaklaştıklarını ve performanslarının düştüğünü belirlemiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma motivasyonunun sınıf düzeyine

göre boylamsal olarak da karşılaştırıldığı çalışmada, sınıf değişkenine göre yazma motivasyonunda herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının okuma motivasyonlarına göre daha düşük düzeyde değerlere sahip olduğu görülmüştür. Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça yazma motivasyonunun düştüğü ifade edilmektedir (Mata, 2011).

Alanyazındaki çalışmalar genel olarak özetlenecek olursa, öz belirleme kuramına göre motivasyon türlerinin farklı değişkenlerle incelendiği çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenmenin temel unsurlarından olan yazmayı çocuklara bir ödev olmaktan ziyade bir alışkanlık veya kültür olarak yerleştirmek için ilkokul döneminde yazma becerisinde motivasyonun sağlanması gerekmektedir.

Bu çalışmada, öğrenci motivasyonunun ilkokul düzeyinde incelendiği en önemli alanlardan olan yazma motivasyonu incelenmiştir. Bu nedenle okuduğunu yorumlamada, yazarak öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmede, yazarken özen göstermede rol oynayan yazma motivasyonunun (Hidi ve Boscolo, 2006) ilkokul öğrencilerinde incelenmesi önemlidir. Öğrenciler okuldaki sınavlar, ödevler ve derslerde notlar alırken, okuduklarını yazarken yazma becerisini kullanmaktadır. Ancak bazı öğrencilerin yazma becerisini kullanmaktan kaçındıkları da görülmektedir (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017). Canıtezer (2014) yazma motivasyonunu isteksizlik, ilgi, çaba, güven ve hayal etme boyutlarıyla incelemiştir. Bazı öğrencilerin yazmaya daha istekli olup başka öğrencilerin yazmaktan kaçınmaları yazma becerisinin içsel ve dışsal motivasyon açısından incelenmesini gerektirmektedir Alanyazında ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda yazma motivasyonunun cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişimini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu gerekçeden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile ilgili bir inceleme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde hangi yazma motivasyon türünün bulunduğunu, bu motivasyon türlerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin yazma motivasyonunda içsel motivasyon ortalama puanları dışsal motivasyon ortalama puanlarından (özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon) farklılık göstermekte midir?
2. Yazma motivasyonu alt boyutlarının birbiri ile anlamlı ilişkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin yazma motivasyonu cinsiyete göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin yazma motivasyonu okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin yazma motivasyonu günlük kitap okuma süresine göre değişmekte midir?
6. Öğrencilerin yazma motivasyonu anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde hangi yazma motivasyon türünün bulunduğunu, bu motivasyon türlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçladığı için tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin durumlarına dışarıdan herhangi bir etkide bulunulmadan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesine bağlı şehir merkezi, köy ve beldelerde öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem seçimi tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar sosyo-ekonomik düzey temel alınarak tabakalandırılmıştır. Şehir merkezi, köy ve beldelerdeki okullar oranlarına göre tabakalandırılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	*n*	*%*
Cinsiyet		
Erkek	311	53.4
Kız	271	46.6
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Evet	455	78.22
Hayır	127	21.8
Günlük kitap okuma süresi		
Hiç	69	11.9
Biraz	282	48.5
Çok	231	39.6
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	126	21.6
Ortaokul mezunu	127	21.8
Lise mezunu	177	30.5
Üniversite mezunu ve üstü	152	26.1
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	58	10.0
Ortaokul mezunu	106	18.2
Lise mezunu	186	32.0
Üniversite mezunu ve üstü	232	39.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklemde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri demografik değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin 311'inin (%53.4) erkek, 271'inin (%46.6) kız olduğu; okul öncesi eğitimi alma durumuna göre 455'inin (%78.2) okul öncesi eğitimi aldığı, 127'sinin (%21.8) okul öncesi eğitimi almadığı belirlenmiştir. Günlük kitap okuma süresine göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 231'inin (%39.6) günlük çok kitap okuduğu, 282'sinin (%48.5) biraz kitap okuduğu ve 69'unun (%11.9) hiç kitap okumadığı; anne eğitim düzeyine göre 152'sinin (%26.1) üniversite, 177'sinin (%30.5) lise, 127'sinin (%21.8) ortaokul ve 126'sının (%21.6) ilkokul mezunu olduğu; baba eğitim düzeyine göre 232'sinin (%39.8) üniversite, 186'sının (%32.0) lise, 106'sının (%18.2) ortaokul ve 58'inin (%10.0) ilkokul mezunu oldukları görülmüştür. Örneklemde yer alan öğrencilerden okul öncesi eğitimi alanlar yaklaşık %80'ini (n= 455) oluşturmaktadır. Günlük kitap okuma süresine öğrenciler genel olarak "biraz" yanıtını verirken, %40'a yakını "çok" okuduğunu, bir kısmı ise hiç okumadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi karşılaştırıldığında babaların annelere göre daha eğitimli oldukları göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Bilgi Formu

Bu form ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük kitap okuma süresi ve anne-baba eğitim düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Guay ve diğerlerinin (2005) geliştirdiği İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği; okuma, yazma ve matematik becerileri ile ilgili içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu belirleyen bir ölçme aracıdır. Ölçek, Bozgün ve Akın Köstereliоğlu

(2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği ile ölçüt geçerliğinin sağlandığı ve yeterli güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Okuma, yazma ve matematik becerisi olmak üzere üç alt ölçeği bulunan ölçme aracında içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon olarak tanımlanan alt boyutlar bulunmaktadır. Her alt boyutta 3 madde olmak üzere her alt ölçekte 9 madde bulunmaktadır. Ölçekte toplam 27 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirme anahtarına sahiptir. Bu araştırmada ölçeğin yazma alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin içsel motivasyon alt boyutundan alınan yüksek puanlar, öğrencinin yazma motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanırken bu çalışmanın örneklemini oluşturan 582 öğrenciden elde edilen verilerle hesaplandığında .76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yazma motivasyonu için örnek bir maddesi "İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için yazarım." şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulamaları için MEB'e bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) sistemi üzerinden izin alınmıştır. Uygulamaların başlangıcında araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili öğrencilere bilgiler verilerek araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere uygulama sırasında istedikleri zaman formu yanıtlamayı bırakabilecekleri ifade edilmiştir. İfadeleri cevaplarken herhangi bir kalemle işaretleme yapabilecekleri, isimleri ile ilgili herhangi bir bilgi yazmalarına gerek olmadığı açıklanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizleri SPSS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin normale yakın bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonu (alt boyutlar: yazmada içsel motivasyon; yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, yazmada dışsal motivasyon) puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alınmasına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklemler t-testi ile, günlük kitap okuma süresi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

İstatistiksel analizlerin rapor edilme sürecinde anlamlı farklılığın incelendiği bulguların pratikte ne ölçüde anlamlı olduğunun anlaşılmasını sağlamak için etki büyüklüklerine yer verilmiştir (Cohen, 1992). Araştırmada test edilen modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Bu araştırmadaki istatiksel analizlerin tamamında, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Amasya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Karar tarihi= 24.04.2019
Belge sayı numarası= 47613789-44-E.8212229

Bulgular

Bu başlık altında yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile ilişkisinin incelenmesi ile birlikte yazma motivasyonunun cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük kitap okuma süresi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişimi bulguları yer almaktadır.

Normallik Testi Bulguları

Öğrencilerin yazma motivasyonunun içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu alt boyutları puanlarının gerçekleştirilen normallik testi sonucunda belirlenen çarpıklık-basıklık katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Normallik Testi Bulguları

Değişkenler	*Ort*	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yazmada içsel motivasyon	9.37	2.22	-.74	-.09
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	10.26	1.81	-1.20	1.63
Yazmada dışsal motivasyon	9.30	2.41	-.79	-.12

Tablo 2'de ilkokul öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının yazmada içsel motivasyonları ve yazmada dışsal motivasyon puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar açısından karşılaştırıldığında yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonunu (Ort.: 10.26), sırasıyla yazmada içsel motivasyon (Ort.: 9.37) ve yazmada dışsal motivasyonunun (Ort.: 9.30) takip ettiği anlaşılmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme aracının normallik testini gerçekleştirmek amacıyla çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin -.74 ile -1.20 arasında; basıklık değerlerinin -.09 ile 1.63 arasında olduğu belirlenmiştir. Normal Q-Q Plot ve Box Plot grafikleri sonuçlarına göre de verilerin normal dağıldığını doğrulamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma motivasyonunun alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyonlarının birbiri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Yazma Motivasyonu Türlerine İlişkin Korelasyon Bulguları

Değişkenler	Yazmada içsel motivasyon	Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Yazmada dışsal motivasyon
Yazmada içsel motivasyon	-		
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	.47**	-	-
Yazmada dışsal motivasyon	.27**	.28**	-

Not: $p < .01$

Tablo 3'te görüldüğü gibi yazmada içsel motivasyonun yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile .47 ($p < .01$); yazmada dışsal motivasyon ile .27 düzeyinde ($p < .01$) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile yazmada dışsal motivasyon arasında da .28 düzeyinde ($p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi gerçekleştirilmiştir. Yazma motivasyonu puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları ile birlikte etki büyüklüğü istatistikleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.
Cinsiyete Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklemler İçin t-testi Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	*sd*	*t*	*p*	η^2
Yazmada İçsel Motivasyon						
Erkek	8.79	2.36	580	7.03	.001***	.08
Kız	10.03	1.84				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
Erkek	10.08	1.92	580	2.53	.013*	.01
Kız	10.46	1.65				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
Erkek	9.19	2.31	580	1.20	.227	-
Kız	9.43	2.53				

Not: N=582; p < .05*, p < .001***.

Gerçekleştirilen t-testi sonucunda erkek ile kız öğrencilerin yazmada içsel motivasyon (t(580) = 7.03, p < .001, η2 = .08) ve yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (t(580) = 2.53, p < .05, η2 = .01) puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu Tablo 4'te görülmektedir. Belirlenen bu farklılıklardan öğrencilerin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonu puanlarının etki büyüklükleri düşük düzeyde iken; yazmada içsel motivasyon puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %8'inin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuçların aksine, yazmada dışsal motivasyon (t(580) = 1.20, p > .05) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin yazmada dışsal motivasyon puanları kızların lehine artmasına rağmen bu artışın anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 5'te öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre yazma motivasyonu alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5.
Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklemler İçin t-testi Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	*sd*	*t*	*p*
Yazmada İçsel Motivasyon					
Evet	9.34	2.30	580	.72	.473
Hayır	9.50	1.92			
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon					
Evet	10.26	1.85	580	.41	.968
Hayır	10.25	1.63			
Yazmada Dışsal Motivasyon					
Evet	9.24	2.46	580	1.27	.203
Hayır	9.54	2.24			

Tablo 5'te göre okul öncesi eğitimi alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve okul öncesi eğitimi almayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmada içsel motivasyon (t(580) = .72, p > .05), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (t(580) = .41, p > .05) ve yazmada dışsal motivasyon (t(580) = 1.27, p > .05) puanlarında okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin günlük kitap okuma sıklıklarına göre yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü ANOVA ve etki büyüklüğü sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.
Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	sd_1, sd_2	*F*	*p*	η^2	İşlem Sonrası
Yazmada İçsel Motivasyon							
1.Hiç	7.57	2.74					1-2
2.Biraz	9.32	2.04	2, 579	35.33	.001***	.11	1-3
3.Çok	9.98	1.95					2-3
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	8.75	2.54					1-2
2.Biraz	10.14	1.56	2, 579	42.41	.001***	.13	1-3
3.Çok	10.85	1.52					2-3
Yazmada Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	8.32	2.54					1-2
2.Biraz	9.32	2.26	2, 579	7.44	.001**	.03	1-3
3.Çok	9.58	2.49					2-3

Not: N=582; *p* < .01, *p* < .001***.

Tablo 6'da öğrencilerin günlük kitap okuma süresine göre yazmada içsel motivasyon (F(2, 579) = 35.33, p < .001, η2 = .11), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (F(2, 579) = 42.41, p < .001, η2 = .13) ve yazmada dışsal motivasyon (F(2, 579) = 7.44, p < .01, η2 = .03) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için işlem sonrası post-hoc testlerinden Tukey testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda öğrencilerin yazmada içsel motivasyon (Ort.: 9.98), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (Ort.: 10.85) ve yazmada dışsal motivasyon (Ort.: 9.98) puan ortalamalarında günlük kitap okuma süresi çok olan öğrencilerin; hiç okumayan ve biraz okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarında etki büyüklüklerinin içsel ve dışsal motivasyonda düşük, özdeşleşmiş dışsal motivasyonda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.
Anne Eğitim Düzeyine Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	sd_1, sd_2	*F*	*p*
Yazmada İçsel Motivasyon					

İlkokul ve altı	9.62	2.03	3, 578	1.23	.299
Ortaokul	9.47	2.27			
Lise	9.33	2.14			
Üniversite ve üstü	9.13	2.40			
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	10.37	1.74	3, 578	.45	.717
Ortaokul	10.31	1.70			
Lise	10.14	1.63			
Üniversite ve üstü	10.27	2.12			
Yazmada Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	9.65	2.15	3, 578	1.81	.144
Ortaokul	8.95	2.60			
Lise	9.35	2.29			
Üniversite ve üstü	9.26	2.57			

Not: N=582

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yazma motivasyonu ölçeğinin yazmada içsel motivasyon (F(3, 578) = 1.23, p > .05), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (F(3, 578) = .45, p > .05) ve yazmada dışsal motivasyon (F(3, 578) = 1.81, p > .05) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı Tablo 7'de görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi açısından yazma motivasyonu puanları değişkenlik göstermemektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yazma motivasyonu ölçeğinin yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları ile etki büyüklüğü istatistikleri Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.
Baba Eğitim Düzeyine Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	sd_1, sd_2	*F*	*p*	η^2
Yazmada İçsel Motivasyon						
İlkokul ve altı	9.57	2.01	3, 578	.28	.839	-
Ortaokul	9.43	2.31				
Lise	9.38	2.13				
Üniversite ve üstü	9.29	2.31				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	10.24	2.06	3, 578	1.13	.338	-
Ortaokul	10.27	1.78				
Lise	10.08	1.62				
Üniversite ve üstü	10.40	1.89				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	9.76	2.00	3, 578	2.81	.039*	.01
Ortaokul	9.66	2.28				
Lise	8.95	2.35				
Üniversite ve üstü	9.31	2.58				

Not: N=582; $p < .05$*.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan yazmada dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 2.81$, $p < .05$, $\eta 2 = .01$) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 8'de görülmektedir. Farklılığın hangi gruplarda olduğunu tespit etmek amacıyla işlem sonrası (post-hoc) Tukey testi gerçekleştirilmiş ve babaları ilkokul mezunu (Ort.: 9.76) olan öğrencilerin yazmada dışsal motivasyonu puan ortalamalarının babaları diğer eğitim düzeyinden mezun olan öğrencilere göre yüksek olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazmada içsel motivasyon ($F(3, 578) = .28$, $p > .05$) ve yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 1.13$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının bu yaş grubu bağlamında yorumlanması önemlidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri kapsamında ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonları ile ilgili ölçme araçlarından elde edilen puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma durumu, günlük kitap okuma süresi, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişimine ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

Çocuklarda okuryazarlık kuramları incelendiğinde farklı görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bilişsel gelişim kuramı bireyin olgunlaşma evrelerine; olgunlaşma kuramı hazırbulunuşluğa; okuryazarlık gelişimi kuramı evde doğal okuryazarlık gelişiminin başladığına; okuma evresi kuramları sözcük tanıma becerisine; gelişen okuryazarlık kuramı evrelere göre gelişimin rolüne, aile okuryazarlık kuramı ise çocuğun okuryazarlık oluşumunda ev ve ebeveynlerin rolüne odaklanmaktadır (Tracey ve Morrow, 2019). Okuryazarlıkta okuma kadar yazma da önemlidir. Çünkü yazma becerisinin beyindeki sinirsel bölgeleri aktifleştirerek öğrenmeye olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (James, 2017).

Yazma faaliyeti konu seçiminden, yazının türüne, hedef kitlesine ve amacına kadar birçok zihinsel ve sosyal süreçten etkilenmektedir (Graham, Harris, Bartlett, Popadopoulou ve Santoro, 2016). Bu yönüyle yazma becerisinin gelişmesinde motivasyonun da önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada motivasyon olarak incelenen yazma becerisinin ilkokul öğrencilerinin yazmayı sevdikleri için mi yoksa daha çok bir amaç uğruna mı gerçekleştirdiği konusunda bulgular vermektedir.

Birinci alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin yazmada içsel motivasyon puanlarının dışsal motivasyon puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon puanları ise yazmada içsel motivasyon puanlarından daha yüksek olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde içsel motivasyonun dışsal motivasyon türlerine göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Guay ve diğerleri, 2005; Yıldız ve Akyol, 2011). Ancak yazma motivasyonu açısından incelendiğinde öğrencilerin yazmada içsel motivasyon puanları dışsal motivasyon puanlarından düşük olabilmektedir. Alanyazında Hamilton ve diğerleri (2013) ilkokul öğrencilerinin içsel motivasyon puanlarının okuma becerilerinde yüksek, yazmada ise düşük olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç öğrencilerin yazma faaliyetini okumaya göre daha az istekle yaptıklarını ortaya çıkarmaktadır. Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonun içsel motivasyona yakın değerler alması yazmaya öğrencilerin daha az ilgi duyarak dışsal güdülerin etkisinde kalabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Başlangıçta dışsal motivasyonla başlanan bir eylem üzerinde çalıştıkça ve alışkanlığa doğru dönüştükçe içsel motivasyonla sürdürülen bir eylem olabilmektedir.

İkinci alt probleme göre yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunması öğrencilerin yazma faaliyetini istekle ve severek gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasında negatif yönde ilişki bulunması beklenirken pozitif yönde olarak belirlenmiştir. Guay ve diğerleri (2005) de çalışmasında ilkokul öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon arasında negatif yönde ilişki olmasını beklerken düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma ile alanyazından elde edilen sonuçlar da ilkokul öğrencilerinin yazma faaliyetine başlarken ya da bu faaliyeti devam ettirdiğinde dışsal güdülere ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarında cinsiyete göre kızların lehine bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kluczniok, Anders, Sechtig ve Rossbach (2016), kızların öğrenmeye olan motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit ederek bu çalışma ile benzer bulgular elde etmiştir. Alanyazında yazma motivasyonunda (Akyol ve Aktaş, 2018) yazma motivasyonunda (Baki, 2020) kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre okuma-yazma motivasyonu (Mata, 2011) ve içsel-dışsal motivasyonun (Aydın, 2007) değişmediğini tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek değerlere sahip olması, erkeklerde görülen düşük düzeyin yapılacak çalışmalarla tekrar sorgulanmasını gerektirmektedir. Yazma motivasyon puanlarında kızların erkeklere göre farklılaşması, motivasyon ile ilişkisi bulunan duyuşsal faktörlere bağlı olabilir (Banerjee, Mclaughlin, Cotney, Roberts ve Peereboom, 2016).

Dördüncü alt probleme göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının değişmediği görülmüştür. Budak'ın (2016) okul öncesi eğitimi almış olmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına bir etkisi olmadığını belirlemesi bu çalışmayla benzer bulgular taşımaktadır. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde yazma çalışmalarının devinişsel boyutta gelişmekte olup bilişsel ve duyuşsal boyutta henüz gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi dönemde yazma becerisinin ilkokuldaki kadar desteklenememekte ve bu faaliyete yeterli zaman ayrılamamaktadır. Okul öncesi dönemde daha çok çizim ve boyama çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar yapılırken psikomotor becerilerin gelişimi çocukların ilkokula başladıklarında yazma faaliyetini sağlıklı bir biçimde sürdürmelerine katkı sağlamaktadır.

Beşinci alt probleme göre çalışmada günlük çok veya biraz kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okuma tutum düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Şeflek Kovacıoğlu, 2013). Erdoğan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında okuma çalışmalarına az zaman verilmesinin yazma becerisinin gelişiminin engellediği belirtilmiştir. Yazma becerisi de okuyarak geliştiği için günlük kitap okumanın yazma motivasyonunda değişim oluşturması beklenen bir sonuçtur. Ertuğrul'un (2011) kitap okuyanların daha çok kabul gördüğünü ve daha az stres yaşadığını, kitap okumanın düşünceleri geliştirdiğini belirtmesi; kitap okumanın yazma becerisine etkisini göstermesi yönüyle önemli bir bulgudur. Kendini günlük çok kitap okuyan veya biraz kitap okuyan olarak nitelendiren öğrencilerin, günlük hiç kitap okumayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu şeklindeki sonuç okudukça yazma becerisinin de gelişeceğini açıklayan önemli bir sonuçtur.

Altıncı alt probleme göre öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre yalnızca yazmada dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anne eğitim düzeyinde bir farklılık görülmemiştir. Budak (2016) anne-baba eğitim düzeyine göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, anne baba eğitim düzeyine göre yazmada farklılığın görülmeme sebebinin düşük eğitim seviyesine sahip anne babaların çocuklarının akademik yönden başarılı olmasını arzulamaları, yazmaya önem vermesi gerektiğini düşünmeleri olabilir. Guthrie (2004), içsel motivasyonlu olup düşük gelirli aile ve alt düzeyde eğitimli ebeveynleri olan çocukların yüksek gelirli ve üst düzey eğitimli ebeveyne sahip içsel motivasyonu olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Yazma motivasyonunda kızların erkeklere göre içsel motivasyonlarının yüksek çıkması buna yönelik bir araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Okul öncesi eğitimi almanın yazma motivasyonu ile farklılık göstermemesi bu dönemdeki çocukların yazma faaliyetlerinin kas motor becerilerini geliştirmek amacıyla yapıldığından anlamlı bir sonuçtur. Okul öncesi dönemde yazma çalışmalarının bu yönde devam etmesinde yarar vardır. Yazma motivasyonunda günlük kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılıkları çıkması okuma ve yazma ilişkisini sunması açısından anlamlı bir sonuçtur. Yazmanın istekli bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla ilkokul öğrencileri günlük kitap okumanın yararları hakkında bilgilendirilmelidir. Erdoğan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında öğretmenlerin yazmaya istekli olmayan öğrenciler için belirttikleri görüşlerde kitap okuma ve yazma arasında ilişki olduğunu ifade etmeleri okudukça yazmaya istek sağlanabileceğini göstermektedir. Kitap okumanın sadece bilgi öğrenmek değil; aynı zamanda yazma faaliyeti için de gerekli olan duyguları anlama, düşünme ve hayal

dünyasını geliştirme aracı olduğu unutulmamalıdır. Anne-baba eğitim düzeyinden farklı olarak yazma motivasyonunda ebeveyn tutumları, davranışları ve rollerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Çalışma evreninin köy, belde ve şehir merkezi bölgelerine göre tabakalı olarak belirlendiği bu araştırma sonuçlarından hareketle gelecekte temel değişkenlerin bu bölgelere göre karşılaştırılması yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklem grubu ilkokul öğrencileri olarak nitelendirilse de araştırma, dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Bu çalışmada kullanılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği okuma, yazma ve matematik motivasyonu alt ölçeklerinden oluşmasına rağmen, araştırmanın konusu doğrultusunda yazma motivasyonu ile ilgili alt boyutlar 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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Amasya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Karar tarihi= 24.04.2019
Belge sayı numarası= 47613789-44-E.8212229

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

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.

Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Baki, Y. (2020). The effect of 8th graders' reading motivation on their motivation to write, *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(2), 302-323.

Banerjee, R., Mclaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L. and Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools*. (Report), Wales: Public Policy Institute for Wales.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., et al. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 61-92.

Bozgün, K. ve Akın Köstereliоğlu, M. (2020). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 209-236.

Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Canıtezer, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159.

Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). New York: Dryden Press.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self ıntegration in personality. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), Perspectives on motivation. Nebraska Symposium on Motivation (p. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak hazırlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 326- 342.

Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 159-174.

Er, O. (2019). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (ss. 55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(61), 700-718.

Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(1), 58-79.

Fellows, N. J. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual changes in science learning. *Journal of Science Teaching*, *31*(9), 985–1001.

Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning, 1995*(63), 29–42.

Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 515-524.

Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopoulou, E. ve Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primarygrade teachers. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 5-16.

Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M. & Larose, S. (2005). Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). Australian Association for Research in Education, conference papers. Retrieved March 11, 2019, from https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research, 36*(1), 1-30.

Hamilton, E. W., Nolen, S. B. and Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 28*(2013), 151-166.

Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 144-157). New York: The Guilford Press.

James, K. H. (2017). The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science*, *26*(6), 502–508.

James, K. H. and Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education, 1*(1), 32-42.

Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2015). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(15), 233-264.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 49-62.

Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J. and Rossbach, H. G. (2016). Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? *Early Child Development and Care, 186*(1), 117-139.

Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(3), 53-70.

Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology, 32*(3), 272-299.

O'Neal, C. R., Boyars, M. Y. and Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International, 40*(6), 598-623.

Pajares, F., Johnson, M. J. and Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.

Reidel, J., Tomaszewski, T. and Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. Retrieved April 17, 2019, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479204.pdf. ERIC Document Reproduction Service, No: ED479204.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Sekman, M. (2011). *Kesintisiz öğrenme* (16. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.

Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education, 27*(4), 387–402.

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

Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2591-2607.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Electronic Journal of Social Sciences, 8*(27), 155-176.

Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., and Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*(2018), 107-118.

Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2019). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (2. Baskı). (H. Ülper, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Hachette: Basic Books.

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20*(2), 507-522.

Extended Abstract

Introduction

Writing is a skill that an individual can benefit from in all areas of life. Permanent learning of the individual, interpreting what he reads, and taking notes can be associated with his motivation. It is known that permanent learning increases as the writing skill is used (Fellows, 1994). When there is a desire for reading and writing activities, learning can become more beneficial, and voluntary learning activities take place (Sekman, 2011). An individual must have intrinsic motivation to use his writing skill effectively (Göçer, 2014). In the writing process, the individual learns by himself. According to behavioral psychologists, when writing by hand, a special neural circuit in the brain is activated, self-learning and experiencing occur in the brain through handwritten words (James and Engelhardt, 2012). This makes learning easier. These reveal a reciprocal relationship between handwriting and idea generation (Berninger et al., 2006). It is estimated that this habit will contribute to the realization of systematic and permanent learning from an early age when this habit is instilled in primary school students in a motivating way. According to Dale (1969), knowledge is learned best by doing and by living, indicating that reading and writing skills result in better learning if one spends time practicing them.

Method

The quantitative survey model was used in the study as the aim was to examine the writing motivation of fourth-grade students in terms of different variables. The sample consisted of 582 fourth-grade students studying in the center, villages, and towns of a city in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. *The Student Information Form* and *The Elementary*

School Motivation Scale were used for data collection. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was found to be .76. The writing motivation scores of the students were determined in terms of the sub-dimensions of intrinsic motivation, identified extrinsic motivation, and extrinsic motivation, and compared according to gender and pre-school education by doing independent samples t-test analyses. The duration of daily book reading by the students and the education levels of parents were examined by conducting a one-way ANOVA test. For those analyzes, the Levene test was performed to check the homogeneity of variances. To determine which groups had significant differences in the ANOVA analyzes, the post-hoc Tukey test was used.

Results and Discussion

According to the findings, it was determined that primary school students' intrinsic writing motivation scores were significantly higher than their extrinsic motivation scores. Although the students were intrinsically motivated in writing, the identified higher level of identified extrinsic motivation could mean that the students did not have an intrinsic desire to write as pointed out by Hamilton et al. (2013). This finding could mean that the students may depend on a reward or an achievement to start or continue the act of writing. It was also found that there was a difference in favor of girls in terms of gender. This difference in the writing motivation scores may be related to the affective factors related to motivation (Banerjee et al., 2016). In addition, it was observed that the writing motivation of the students who had pre-school education did not change compared with the students who did not. This is significant because it shows that early literacy acquisition is not acquired in the preschool period. The results showed that the students who read a book daily had higher writing motivation than those who read little or never. Since the writing skill also develops through reading, it is expected that daily reading will create a change in writing motivation. Ertuğrul (2011) stated that those who read books were accepted more and experienced less stress, and that reading a book improved their thoughts. This is an important finding in terms of showing the effect of reading books on writing skills. A significant difference was observed only in the sub-dimension of extrinsic motivation in writing in terms of the educational levels of the students' fathers.

Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 136-156.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 30.10.2021 Kabul/Accepted:03.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

Pınar KANIK UYSAL[*]

Öz

Bu araştırmada Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından sahip olduğu görünümün betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş, veri kaynağının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 8. sınıf düzeyindeki sınav kâğıtları oluşturmuştur. Araştırmaya LGS başarıları temelinde belirlenen birinci düzey okullar dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sınavlarda güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre üst düzey düşünme becerilerine yönelik sadece yaratma basamağında soru hazırlandığını, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yönelik sorulara ise yer verilmediğini ortaya çıkarmıştır. PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre ise üst düzey okuma becerileri olarak kabul edilen 5 ve 6. düzeyde hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen sınavlarda en çok parçada anlam ve dil bilgisi sorularına en az ise sözel mantık, tablo/grafik inceleme ve görsel yorumlama sorularına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum yazılı sınavlar ile uluslararası ortak sınavlar arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazın kapsamında tartışılmış ve öneri niteliğinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik üst düzey soru örnekleri yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi sınav soruları, üst düzey düşünme becerileri, güncellenmiş Bloom taksonomisi, PISA düzeyleri, konu dağılımı

Examination of Questions in Turkish Lesson Exam Papers in Terms of Higher-Order Thinking Skills

Abstract

In this research, the aim was to investigate questions included on Turkish lesson exam papers in terms of higher-order thinking skills and topic distribution. The research was completed with the document analysis method and criterion sampling from the targeted sampling methods was used to determine the data source. The data source in the research comprised 8th grade exam papers. The research included exam papers from top-level schools determined on the basis of high school entrance exam (LGS) success. The data had descriptive analysis performed and the findings are presented as frequency and percentage. When the research findings are investigated, according to the cognitive area stages in the revised Bloom's taxonomy, exams only included questions about the 'create' stage among higher-order thinking skills and no questions were prepared about 'analysis' and 'evaluate' stages. According to PISA reading skill adequacy levels, it was concluded that no question was included about higher-order reading skills. Additionally, the exams were identified to include comprehension knowledge in first place, with linguistic questions in second place. These findings are discussed within the scope of the literature and higher-order thinking sample questions were written for the analyze, evaluate and create stages as recommendations.

Keywords: Turkish lesson exam questions, higher-order thinking, revised Bloom's taxonomy, PISA levels

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

Giriş

Bireylerin sosyal ve akademik yaşamlarında ihtiyaç duyduğu temel dil becerilerinden biri olan okuma, geçmişten günümüze önemini korumakta ve okuma becerilerinde yetkinleşmiş bireyler yetiştirmek tüm toplumların ortak hedefi olma özelliği taşımaktadır. Ülkeler okuma becerisinin geliştirilmesi için eğitim alanında kabul gören birçok teoriden, farklı yaklaşım ve modellerden yararlanmakta ve yürüttükleri çalışmaların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için uluslararası ortak sınavlara katılmaktadır. Ülkeler bu sınavlara katılarak kendi başarı düzeylerini görme ve çıkan sonuçları diğer ülkelerle karşılaştırma imkânı bulmaktadır.

Okuma becerisinin gelişimini takip etmek için yürütülen uluslararası sınavlardan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress International Reading Literacy Study [PIRLS]) ve Eğitsel Gelişimin Ulusal Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) raporu birçok ülkenin okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar; Almanya (Seifert, Schwab ve Gasteıger-Klıcpera, 2016) ve Amerika (NAEP, 2017; Rasinski vd., 2017) gibi Türkiye'nin de (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB-EARGED], 2003) okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşadığını göstermekte, bu ülkelerdeki birçok çocuğun dördüncü sınıfın sonunda okuduğunu anlama noktasında endişe verici derecede düşük performans gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Birçok ülkenin sorun yaşadığı okuduğunu anlama becerisi Türkiye özelinde ele alındığında büyük ölçekli ortak sınavlar olan Uluslararası Düzeyde Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA [Program for International Student Assessment]) ve Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) gibi sınavlarda öğrencilerin özellikle üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren okuduğunu anlama sorularını cevaplandırmada başarısız olduğu (Bozkurt, 2016) sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu sınavlar, öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama yansıtılabilmesini gerektiren ve ağırlıklı olarak üst düzey düşünme becerisini ölçen sorular içermektedir (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015). Bu sınavlarda bilgiye ulaşma-hatırlama, bilgileri bir araya getirme-yorumlama düzeyini temsil eden soruların yanı sıra yansıtma, sentez ve değerlendirme düzeyini temsil eden sorulara da yer verilmektedir. 2018 PISA verilerine göre "Türkiye'de okuma becerileri alanında 2. yeterlik düzeyi ve üzerinde olan öğrencilerin oranı %73,9'dur ve bu oranla OECD ortalamasının altında yer almaktadır" (MEB, 2019a, s. 45). 2. yeterlik düzeyi temel okuryazarlık becerilerini temsil etmekte, okuma becerisinde yeterlik düzeyleri 1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5 ve 6. düzey şeklinde ilerlemektedir. Bu düzeylerde beklenen bilişsel süreçler; bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme olarak tanımlanmaktadır. Düzeyler arttıkça öğrencilerden çıkarım ve yorum yapabilmesi, okuduklarına eleştirel gözle bakabilmesi ve okuduklarıyla günlük hayatları arasında bağlantı kurabilmesi beklenmektedir (Benzer, 2019). 2018 PISA verileri Türkiye'de 5 ve 6. yeterlik düzeyinde olan öğrenci oranının %3,3 olduğunu göstermektedir. Bu veriler Türkiye'deki öğrencilerin üst düzey soruları cevaplandırmada başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Üst düzey ya da ileri düzey olarak nitelendirilen 5 ve 6. düzeylerde öğrencilerden aşina olmadıkları bağlamları detaylarıyla anlamaları, birden fazla metinden elde edilen bilgileri bir araya getirmeleri, uzun metinlerde açıkça verilmeyen bilgileri tespit edip kavramaları, çeşitli ipuçlarından yararlanarak bilginin kaynağı ya da içeriğini objektiflik açısından değerlendirebilmeleri, birtakım ölçütler doğrultusunda eleştirel bir değerlendirme yaparak metinler arası tutarsızlıkları çözebilmeleri ve hipotezlere ulaşabilmeleri beklenmektedir (MEB, 2019a). Bunlar ve benzer becerilerin ölçülmeye çalışıldığı bir başka sınav olan ABİDE'de de PISA'da alınan sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmekte, sınavdaki Türkçe testi için öğrencilerin yaklaşık %25'inin temel altı ve temel düzeyde, %41'inin orta düzeyde, %26'sının orta üstü düzeyde ve sadece %7,2'sinin ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019b). Öğrencilerin yaklaşık %66'sının orta ve orta düzeyin altında olması, Türkiye'nin bu sınavlarda başarısız olduğunu ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından yetersizlik yaşadığını (Çerçi, 2018; Özdemir, 2020) göstermektedir.

Üst düzey düşünme becerileri problem çözme, yordama, değerlendirme, tüme varım, tümden gelim, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri içermekte (Haladyna, 1997) sorgulama, yansıtıcı düşünme, çıkarım yapma, çıkarımlardan yeni bir sonuca ulaşma ve yeni karşılaşılan durumlara çözüm önerebilmeyi gerektirmektedir. Brookhart (2010) tarafından üst düzey düşünme transfer etme, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak üç kategoride tanımlanmaktadır. Öğrencinin sergilediği bir

davranışın üst düzey kabul edilebilmesi için görevin birden çok bilgi ve beceriyi içinde barındırması ve öğrencinin bu beceriyi kendi bireysel özellikleriyle ilişkilendirerek kullanması gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Düşünme becerileri farklı düzeylerde ve kapsamda bir dizi bilişsel yeteneği içerdiği için bu beceriler üzerine çok sayıda sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Sınıflamalar incelendiğinde genel olarak düşünme becerileri alt düzey ve üst düzey beceriler olarak sınıflandırılmaktadır (Beyer, 1984; Anderson ve Krathwohl, 2001). Alanyazında düşünme becerilerinin sınıflandırılmasına yönelik çeşitli taksonomiler bulunmakta (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom vd., 1956; Haladyna, 1997; Quellmalz, 1991) ancak geliştirilen taksonomiler içerisinde en çok kabul görenlerden biri olarak Güncellenmiş Bloom Taksonomisi (GBT) ön plana çıkmaktadır (Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016). Bu alanlar içerisinde en çok çalışma yapılan ve en çok bilgi sahibi olunan alan olarak ise bilişsel alan ön plana çıkmakta ve ders programları, ders kitapları ve sınav soruları hazırlanırken bu taksonomiden yararlanılmaktadır. GBT'nin bilişsel alan düzeyleri; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olarak altı düzeye ayrılmakta ve bu düzeyler kendi içerisinde alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine doğru sıralanmaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilen çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları diğer düzeylere göre daha karmaşık becerilerin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Krathwohl, 2002). Örneğin çözümleme basamağında; verilen bir materyali bileşenlerine ayırmak yetmemekte, bileşenlerin birbiriyle ve bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit ederek önemliyle önemsizi ayırt etmek ve metni anlamanın ötesine geçerek yazarın bakış açısının, yanlılıklarının ve niyetinin belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirme basamağında da öğrencinin kendi kişisel görüşlerine göre bir yargıya varması yetmemekte, öğrenciden değerlendirme yapabilmesi için birtakım ölçütler (iç ve dış ölçütler) kullanması ve bu doğrultuda değerlendirmeler yapması beklenmektedir. Ayrıca bir öğrencinin yazdığı bir yazının/kompozisyonun yaratma basamağında kabul edilebilmesi için sadece hatırladıklarını yazması, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi yetmemekte öğrenciden yazıda kullanacağı ögeleri uygun şekilde bir araya getirerek yeni ve özgün bir ürün ortaya koyması beklenmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Örneğin bir görselin yorumlanması ya da okunan bir kitaptan hatırlananların yazıya geçirilerek bir kompozisyon oluşturulması yaratma basamağını değil ancak anlama-yorumlama ya da uygulama basamağını temsil edebilmektedir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerinin gereklilikleri öğrencilere iyi anlatılmalı ve onlara yöneltilen sorular bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Büyükalan (2007) üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren önemli değişkenlerden birinin eğitim ortamlarında kullanılan soru düzeyleri olduğunu belirtmektedir. Nitko ve Brookhart (2016) üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde öğrencilere yeni karşılaştıkları durumlar üzerinde bilgi ve becerilerini kullanmalarını gerektiren görevler verilmesi, bunun için de bağlama dayalı soru maddelerinin hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da bağlama dayalı örnek soru maddeleri yazılarak yukarıda yazılanların somutlaştırılması amaçlanmış, üst düzey düşünme becerilerine yönelik (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) hazırlanan öneri niteliğindeki sorular Ek 1'de sunulmuştur.

Alanyazında Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların, Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe dersi yazılı sınavlarında kullanılan soruların Bloom taksonomisi temel alınarak incelendiği çalışmalar bulunmakta, kazanımlar ve sorular bu taksonominin bilişsel süreç boyutları kapsamında analiz edilmektedir. Yapılan araştırmalar Türkçe dersi öğretim programı kazanımları (Aslan ve Atik, 2018; Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Söylemez, 2018) ve ders kitaplarında (Akyol, 2001; Aslan ve Atik, 2018; Çeçen ve Kurnaz, 2014; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Eroğlu, 2013; Savaş, 2014; Şengül, 2005; Yeşilyurt, 2012) kullanılan soruların üst düzey bilgi basamaklarına ulaşamadığını, soruların anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığını göstermektedir. Programlar ve ders kitapları üst düzey düşünme becerilerine yeterince yer veremez ve bu konuda gerekli desteği öğretmenlere sağlayamazken "Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavları üst düzey düşünme becerilerini ne kadar yansıtmaktadır?" sorusu akla gelmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Aydın ve Uçgun, 2020; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer 2016; Güfta ve Zorbaz 2008; İnceçam, Demir ve Demir, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019) incelendiğinde bu araştırmaların da benzer sonuçlar verdiği, sınav evraklarında yer alan soruların çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarını ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Sınavlardan elde edilen sonuçları etkileyen birçok değişken (öğretim programları, ders kitapları, öğrenci vb.) bulunmakla birlikte bu süreç üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerden biri öğretmenlerdir (Bakioğlu ve Yıldız, 2013; Barçin, 2019; Benzer, 2019; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Eraslan, 2009; Özcan ve Arık, 2018). Okuduğunu anlama becerileri gelişmiş, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen ve sınavlarda karşılaştığı üst düzey sorulara yanıt verebilen öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi tüm öğretmenlerin temel sorumluklarından biri olmakla birlikte bu sorumlulukta en büyük payın Türkçe öğretmenlerine atfedildiği bilinmektedir. Çünkü Türkçe dersleri üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına önemli bir ders olarak kabul edilmekte (Özdemir, 2020), Türkçe öğretmenleri seçtikleri metinler ve bu metinlerden hareketle hazırladıkları sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar (Yıldız, 2021). Alanyazındaki araştırmalar da Türkçe dersinde başarılı olamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olamayacağı vurgusu üzerinde durmaktadır (Benzer, 2019; Ceran ve Deniz, 2015; Demirel ve Yağmur, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019; Sandıkçı, 2006; Yıldız vd., 2019). Türkçe öğretmenlerinin tüm dil becerilerinin gelişimi noktasında ne denli önemli olduğu yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte bu öğretmenlerin bilişsel süreçler ve bu süreçler doğrultusunda eğitim verme ve bunları değerlendirme konusundaki yeterliği bilinmemekte ve dolayısıyla araştırılması gereken bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin sınavlarında üst düzey soru hazırlama ya da yer verme yeterliklerinin incelenmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda planlamalar yapılması hem sorunların ortaya çıkarılması hem de uygulayıcılara yönelik çözümler üretilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınav kâğıtlarında yer alan soruların konu dağılımı ve üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranı nedir?
2. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların PISA yeterlik düzeylerine göre üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranı nedir?
3. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların konu dağılımı oranları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından sahip olduğu görünümün betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, çalışma kapsamına dâhil edilen sınav kağıtlarında yer alan sorular üzerine bir inceleme gerçekleştirilmesi gerektiği için araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bu yöntem, incelenen materyallerden anlam çıkarma ve anlayış kazanmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu doğrultuda araştırmada Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular incelenmiş ve veriler elde edilen bulgular kapsamında yorumlanmıştır.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını 8. sınıf düzeyindeki sınav kâğıtları oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil olacak sınav kâğıtlarının belirlenmesinde Lise Geçiş Sınavı [LGS] puanı kullanılmıştır. LGS puanları temel alınarak okullar başarı sıralamasına göre birinci, ikinci ve üçüncü düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada Türkçe dersi sınavlarında kullanılan soruların üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranının tespit edilmesi amaçlandığı için araştırma kapsamında incelenecek sınav kağıtları birinci düzeyde yer alan okullardan seçilmiştir. Birinci düzey 48 okuldan 25 okul rastlantısal olarak seçilmiş ve bu okulların sınav kâğıtlarından birinci yazılıya ait olanlar incelemeye dâhil edilmiştir. Birinci yazılı kâğıtlarının seçilme nedeni Türkçe dersinde bir dönemde iki sınav yapılması ve birinci yazılıda

karma soru türünün (açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, doğru yanlış, eşleştirme) kullanılmasıdır. Çalışmanın amacı üst düzey sorulara ulaşmak olduğu için farklı soru türünü içeren birinci sınav kâğıtları çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt amaçlarının çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Birinci alt amacın çözümlenmesinde 2001 yılında güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu kullanılmış, bulgular frekans ve yüzde yoluyla sunulmuştur. Bilişsel alan sınıflamaları "alt düzey" ve "üst düzey" düşünme becerileri şeklinde nitelendirilmekte (McMillan, 2015), GBT'deki (Anderson ve Krathwohl, 2001) altı ana kategoriden üçü; çözümleme, değerlendirme ve yaratma üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren düşünme becerileri olarak kabul edilmektedir (Brookhart, 2010). Bu çalışmada Moodley'in (2013) yaptığı sınıflama temel alınarak çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey, anlama ve uygulama orta düzey, hatırlama alt düzey olarak değerlendirilmiştir.

İkinci alt amacın çözümlenmesinde PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri kullanılmış, 5 ve 6. düzeyler üst düzey (MEB, 2019a; OECD, 2019) olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmada Türkçe sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranının tespit edilmesi amaçlandığı için analiz sürecinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma düşünme becerileri ile PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinden 5 ve 6. düzey kullanılmıştır. Analiz sürecinde bu düzeyleri tanımlayan bir "Analiz Formu" hazırlanmış, bu form MAX-QDA adlı nitel veri analizi programına aktarılmış ve soruların analizi bu doğrultuda yapılmıştır. Üçüncü alt amacın çözümlenmesinde ise Türkçe dersi konu alanları sınıflaması kullanılmış, sınavda yer alan soruların hangi konu alanında yer aldığı frekans ve yüzde yoluyla sunulmuştur.

Analiz formu hazırlanırken, Anderson ve Krathwohl'un (2001, s. 79-89) editörlüğünde yazılan "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama" kitabından ve PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'ndan (MEB, 2019a, s. 36) yararlanılmıştır. GBT'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara yönelik tanımlamalar ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci davranışlarına yönelik açıklamalardan oluşan "Analiz Formu" Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

GBT Bilişsel Alan Basamakları ve PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

	GBT Bilişsel Alan Basamakları	
	Bilişsel Basamaklar	Ölçütler
ÜST DÜZEY	Çözümleme	Materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve tüm yapıyla olan ilişkilerini belirleme. Sunulan materyaller arasından ilgili olanları ilgili olmayan kısımlardan, önemli olanları önemli olmayanlardan ayrıştırma. Unsurların bir yapı içerisine nasıl uyduğunu veya yapı içerisinde nasıl işlediğini belirleme. Sunulan materyal hakkındaki bir görüşü, ön yargıyı, değeri veya niyeti belirleme. Alternatif isimler: ayırt etme, seçme, uyumu bulma, bütünleştirme, bileşenlerine ayırma, yapılandırma.
	Değerlendirme	Ölçüt ve standartlara göre hüküm verme. Bir süreç veya üründeki tutarsızlıkları veya yanlış düşünceleri belirleme, iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma. Alternatif isimler: Kontrol etme, kritik etme, sınama, gözetleme, test etme, hüküm verme
	Yaratma	Ögeleri uygun şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma. Yeni bir örüntü ve yapı içerisindeki parçaları organize etme. Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma. Bazı görevleri tamamlamak için bir yöntemi işletme, planlama. Alternatif isimler: Hipotez kurma, tasarlama, oluşturma

PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri	
Düzeyler	Ölçütler
5. Düzey	Uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilme. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilme. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilme. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilme ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilme. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilme. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilme.
6. Düzey	İstenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilme. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilme. Bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilme ve bu bilgileri bir araya getirebilme. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilme. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilme. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilme, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilme.

(Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 79-89; MEB, 2019a, s. 36)

i) Analiz formu doğrultusunda kodlamalar yapılırken ilk olarak sınavlarda yer alan konuların hangi bilişsel düzeyi karşılayabileceği ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının (Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; Söylemez, 2018) ve sınavlarda yer alan soruların (Aydın ve Uçgun, 2020; Çintaş Yıldız, 2015; Güneyli ve Abbasoğlu, 2015; Karatay ve Dilekçi, 2019) analiz edildiği araştırmalar incelendikten sonra örnek kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalar uzman görüşüne sunulmuştur. Tüm bu aşamalardan sonra, soruların hangi bilişsel düzeyde olduğuna karar verilirken tek bir doğrunun olmadığı, konu alanı ve kazanımın yanı sıra soru türü ve soru öncülünün de bilişsel düzey üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır.

ii) Bir sorunun çözümleme basamağında kodlanabilmesi için verilen görevde bir bütünün parçalara ayrılması ve parçalar arasındaki ilişkilerin görülmesi, ilgili ve önemli olanların ilgisiz ve önemsiz olanlardan ayrıştırılması, metni anlamanın ötesine geçerek yazarın bakış açısının, yanlılıklarının ve niyetinin belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak incelenen sınav kağıtlarında bu düzeyde bir soru tespit edilemediği için soru örneği verilememiştir.

iii) Soruların değerlendirme basamağında kodlanabilmesi için ise sorunun belli ölçütlere göre değerlendirilmesi, bir ölçüte bağlanması ve nedeninin açıklanması gerektiği belirtilmiştir. Ölçütlerin standart ve öğretmen tarafından verilen dış ölçütler olabileceği gibi öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulan iç ölçütler de olabileceği notu düşülmüştür. Çünkü değerlendirme basamağında öğrencilerin görüşlerini kanıtlarla desteklemesi gerekmektedir. Ancak sınav kağıtlarında bu düzeyde bir soru tespit edilemediği için soru örneği verilememiştir.

iv) Soruların yaratma basamağında kodlanabilmesi için ise öğrencinin yeni ve özgün bir ürün ortaya çıkarması gerektiği belirtilmiştir. Yaratma basamağında halihazırda var olan

şeylerin farklı bir yolla bir araya getirilip getirilemediği ve yeni bir şey ortaya koyulup koyulamadığının belirlenmesi gerekmektedir (Brookhart, 2010). Öğrencilerin yarım kalan bir hikâyeye özgün bir son yazmaları ya da öğretmen tarafından verilen hikâye unsurları ile özgün bir hikâye oluşturmaları yaratma düzeyinde kabul edilmiştir. İncelenen sınav kâğıtlarında yer alan (Okul_20) ve bu düzeyde kodlanan bir soru örneği aşağıda sunulmuştur:

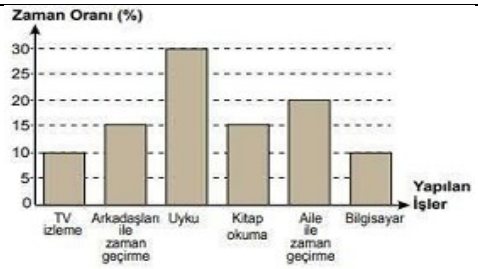
> *Aşağıda verilen hikâye haritasından hareketle bir hikâye yazınız. (25 puan)*
> *(Konuya uygun başlık: 5 puan, yazının okunabilirliği, noktalama ve yazım kurallarına uygunluk: 5 puan, konuyu ifade edebilme, özgünlük, cümle kuruluşu: 15 puan)*
> *Olay: Ahmet'in yardımseverliği / Zaman: Gece / Yer: Issız bir sokak / Şahıs kadrosu: Yaşlı adam ve Ahmet*

v) Sorular PISA yeterlik düzeylerine göre kodlanırken soru öncüllerinin önemli olduğu ve bu doğrultuda değerlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Örneğin sorularda kullanılan metinler tek tek incelenmiş ve bu metinlerin uzunluğu ve kapsamı ile ilgili notlar alınmıştır. Sınavlarda metinlerin kısa tutulması, kapsamının dar olması, soruların tek metin üzerinden oluşturulması ve sorularda problem durumlarına yer verilmemesi gibi sorunlarla karşılaşılmıştır. Ayrıca sorularda kolay ve hatırlama düzeyinde bilgilere yer verildiği görülmüştür. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı da soruların 5 ve 6. düzeyi karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. PISA düzeylerine uygun soru bulunamadığı için soru örneği verilememiştir.

vi) Sorular konu dağılımına göre "Anlam Bilgisi, Yazım Bilgisi, Dil Bilgisi, Metin Türleri ve Söz Sanatları ve Yazma" başlıkları altında incelenmiştir. İncelenen sınav kâğıtlarında yer alan soru örnekleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.
Soru Örnekleri

Konu Alanı		Soru Örnekleri
Anlam Bilgisi	Sözcükte Anlam	1) Küçük çocuk elindeki oyuncakla oynuyor. 2) Ebru'nun kaşları oynuyor, sinirinden. 3) Bütün rolleri başarıyla oynamıştı. 4) Bu hafta televizyonda güzel bir film oynuyor. 5) Bahçedeki gençler, basketbol oynuyor. 10) *"oynamak"* sözcüğü yukarıdaki cümlelerde kaç değişik anlamda kullanılmıştır? A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
	Cümlede Anlam	11) Aşağıdaki cümlelerden hangisi aynı anlamdadır? I. Yaşam, içinde siyah da bulunan bir gökkuşağıdır. II. Hayat her zaman mutluluk sağlar bize. III. Hayatta kalmak için umutlu olmalıyız. IV. Yaşamda güzelliklerin yanında olumsuzluklar da vardır. A) I ve II B) II ve III C) I ve IV D) III ve IV
	Parçada Anlam	4) Doğru mu yapıyoruz, iyi mi ediyoruz? Bana kalırsa daraltıyoruz yaşam alanımızı. Bir zevkimiz bile olmadığını kabul etmiş oluyoruz. Herkesle bir oluyoruz. Herkesin seçtiğini seçiyor, sevdiğini seviyoruz. Herkesten ayrı bir yanımız, farklı bir rengimiz kalmıyor ondan sonra. Biz istediğimiz kadar "birey" olmanın faziletlerinden ve anlamlarından söz edelim. Parçada yazarın <u>asıl</u> yakındığı durum nedir? (4p) A) Yaşam alanlarımızın daralması B) Herkesin birbirini sevmesi C) İnsanların farklı yanlarının olmaması D) Kendimize ait zevklerimizin olması

	Tablo ve Grafik İnceleme/ Görsel Yorumlama	 Bu grafikte Esra'nın bir gün içinde yaptıklarına ayırdığı zaman oranları gösterilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır?</u> A) Ailesiyle, arkadaşlarıyla geçirdiğinden daha fazla zaman geçirmektedir. B) En çok, uykuya zaman ayırmaktadır. C) Kitap okumaya bilgisayardan daha az zaman ayırmaktadır. D) Televizyon izlemeye ve bilgisayara ayırdığı zaman eşittir.
	Sözel Mantık (Akıl Yürütme)	12) "Tuğçe"nin İstanbul'a gideceği" biliniyorsa aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur? (5p) A) Tuğba, İzmir'e gidecektir. B) Ege, Bursa'ya gidecektir. C) Barış, Bolu'ya gidecektir. D) Yağız, Bursa'ya gidecektir.
Yazım Bilgisi	Yazım Kuralları/Noktalama İşaretleri	"Olay anlatan yazılarda plan ( ) serim ( ) çözüm ( ) bölümlerinden oluşur ( )" 13) Parantez olan yerlere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir? (6P) A) (;) (,) (…) (,) B) (:) (,) (,) (,) C) (;) (,) (.) (.) D) (:) (,) (…) (,)
Dil Bilgisi		15) Aşağıdaki cümlelerde verilen fiilimsilerden hangisinin türü diğerlerinden farklıdır? (6P) A) Adama söz anlatmak ne kadar zor. B) Kaçış için gizli bir hazırlık başlattık. C) Yapılacak işleri bir sıraya koyalım. D) Özür dilemekten hiç çekinmez.
Metin Türleri ve Söz Sanatları	Metin türü	Ne zaman ağlayan birini görsem içim acısa da yine de sevinirim. Çünkü bilirim ki ağlayan kişinin kalbi henüz nasır bağlamamıştır. Katılaşmamıştır yüreği. Kalp ağlamazsa gözyaşı da akmaz denir ya. İşte onun gibi sevindiğimizde attığımız kahkahalar kadar, üzüldüğümüzde dökülen gözyaşı da değerlidir. (5 puan) 9) Yukarıda verilen yazı türü aşağıdakilerden hangisidir? A) Deneme B) Makale C) Gezi Yazısı D) Hikâye
	Söz sanatları	5) Aşağıdaki kişileştirme ve benzete sanatlarını bulup yanlarına yazınız. (12 puan) Arkadaşımın dişleri inci gibiydi. (benzetme) Bir kuş tuttu elimden, götürdü uzaklara. (kişileştirme)
Yazma		 Yukarıda verilen karikatürü yorumlayınız. Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayınız. .....

	15) Bundan 15 yıl sonrası kendinizi nerelerde ve hangi durumlarda gördüğünüzü hayal ederek türü serbest bir kompozisyon yazınız. (12 puan) a) Plan ve başlık (2 Puan) b) Noktalama, imlâ ve kâğıt düzeni (3 Puan) c) Konu bütünlüğü ve etkileyici bir anlatım (7 puan)

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kodlamanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için birinci ve ikinci alt amacın kodlanmasında Bloom Taksonomisi ve PISA yeterlik düzeyleri konusunda deneyim sahibi olan iki uzman (Türkçe eğitimi ve program geliştirme uzmanı) görev almıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) doğrultusunda kodlayıcılar arası uyuma bakılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik birinci alt amaçta %95, ikinci alt amaçta %100 olarak bulunmuştur. Ayrıca kodlamanın hangi ölçütler doğrultusunda yapıldığına ilişkin analiz tablosu ve soru örnekleri yöntem bölümünde verilerek çalışmanın geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ekler bölümünde verilen örnek soruların yazımında ise şu aşamalar takip edilmiştir:

i) Soruların bağlam temelli hazırlanabilmesi için metin taraması yapılmış ve uygun olduğu düşünülen bir makale (Azap, 2021) yazarın kendisinden de izin alınarak soru metni olarak uyarlanmıştır. Ayrıca metinlerin altına eklenen görseller Arıcan'ın (2012) yazısından alınarak ilgili metinlerin altına eklenmiştir.

ii) İkinci aşamada, uyarlanan metin ve bu metne yönelik "çözümleme, değerlendirme ve yaratma" basamağında yazılan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte iki Türkçe eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı görev almıştır. Uzmanlar metin ve soruları hem sınıf düzeyi (8.sınıf) hem de Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel süreç boyutuna uygunluk açısından değerlendirmiş ve geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son hâli verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 11.03.2020
Belge sayı numarası= 2020-26

Bulgular

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların GBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı ve Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yer Verme Oranına Yönelik Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular GBT'nin üst düzey bilişsel alan basamakları doğrultusunda incelenmiş ve bilişsel basamaklara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Soruların GBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilişsel Basamaklar	f	%
Alt ve Orta Düzey	Hatırlama/Anlama/Uygulama	410	98%

	Çözümleme	0	0%
Üst Düzey	Değerlendirme	0	0%
	Yaratma	7	2%
	Toplam	417	100%

Tablo 3 incelendiğinde, taksonominin bilişsel alan basamaklarına göre sınavlarda üst düzey düşünme becerilerine yönelik sadece yaratma basamağında soru hazırlandığı, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yönelik ise hiç soru hazırlanmadığı görülmektedir. Sınavlarda yer alan soruların %2'si yaratma basamağına yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca soruların büyük bölümünün alt ve orta düzeye yönelik hazırlandığı dikkat çekmektedir.

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların PISA Yeterlik Düzeylerine Göre Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yer Verme Oranına Yönelik Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular PISA yeterlik düzeylerine göre incelenmiş ve bilişsel basamaklara göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Soruların PISA Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

PISA Okuma Düzeyleri		f	%
Üst Düzey	5. Düzey	0	0
	6. Düzey	0	0
	Toplam	0	0

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe sınav kâğıtlarında 5 ve 6. düzeye karşılık gelebilecek soru örneği bulunmadığı görülmektedir. PISA yeterlik düzeylerine göre 5 ve 6. düzey üst düzey (ileri düzey) olarak kabul edilmekte ve bu düzeydeki sorularda öğrencilerden karmaşık düşünme becerilerini harekete geçirmesi beklenmektedir.

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Konu Dağılımına Yönelik Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular konu dağılımı doğrultusunda incelenmiş ve konu alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Soruların Konu Alanına Göre Dağılımı

Konu Alanı		f	%
Anlam Bilgisi	Sözcükte Anlam	58	14
	Cümlede Anlam	37	9
	Parçada Anlam	126	30
	Tablo ve Grafik İnceleme/ Görsel Yorumlama	8	2
	Sözel Mantık (Akıl Yürütme)	17	4
	Toplam	246	59

Yazım Bilgisi	Yazım Kuralları/Noktalama İşaretleri	29	7
Dil Bilgisi		98	24
Metin Türleri ve Söz Sanatları		30	7
Yazma		14	3
	Genel Toplam	417	100

Tablo 5 incelendiğinde, sınav kâğıtlarında en çok yer verilen konu alanının %59'luk oran ile "anlam bilgisi" olduğu görülmektedir. "Dil Bilgisi" konu alanı ise %24'lük oran ile ikinci sırada yer almakta, bu sırayı %7'lik oran ile "Metin Türleri ve Söz Sanatları" ile "Yazım Bilgisi" takip etmektedir. Yazma becerisine yönelik sorular da incelenmiş, paragraf yazma ya da kompozisyon yazma görevi olarak verilen bu soruların oranının %3 olduğu tespit edilmiştir. Soruların büyük bölümünün "anlam bilgisi" ve "dil bilgisi" konularına yönelik hazırlanması dikkat çekmektedir. Sınav sorularında "anlam bilgisi" konu alanı içerisinde parçada anlam %30, sözcükte anlam %14, cümlede anlam %9, sözel mantık (akıl yürütme) %4, tablo ve grafik inceleme/ görsel yorumlama %2 oranında yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri ve konu dağılımı açısından sahip olduğu görünümün betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgular incelendiğinde; Türkçe dersi sınav kâğıtlarında, Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerinden sadece yaratma basamağına yönelik soruların yer aldığı, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yönelik ise hiç soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik ise incelenen yazılı kâğıtlarında PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre üst düzey okuma becerilerine (5 ve 6. düzey) yönelik hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Türkçe dersi yazılı sınavlarının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçların ortaya çıkmasındaki temel nedenlerden biri Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımlardır. Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul 2018 Türkçe Öğretim Programı yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiş, kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığı, bilgi birikimi boyutunda ise üst bilişsel düzeyde çok az sayıda kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çerçi (2018) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlama (%34,74) ve uygulama (%28,42) basamağında yoğunlaştığı, üst düzey düşünme becerileri gerektiren çözümleme, değerlendirme ve yaratma (toplamda %36,84) basamaklarını temsil etmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Söylemez (2018) tarafından yürütülen çalışmada da 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı üst düzey düşünme becerileri kapsamında incelenmiş; elde edilen sonuçlar kazanımların eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme açısından zengin, yaratıcı düşünme ve problem çözme açısından yetersiz olduğunu göstermiştir.

Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından yürütülen çalışmada bilişsel süreç boyutu kapsamında her sınıf düzeyinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer alan kazanımların bulunduğu tespit edilmiş ancak sınıf düzeyi arttıkça kazanımların üst düzey bilişsel beceriler açısından bir artış göstermediği tam tersine alt sınıflarda ortalama %12 olan yaratma basamağının 8. sınıf düzeyinde %8,45'e gerilediği görülmüştür. Hâlbuki ilkokuldan itibaren öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmekte, 8. sınıfı bitiren bir öğrenciden bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Öğrencilerin 8. sınıf düzeyinde katıldığı LGS, PISA ve ABİDE gibi ulusal ve uluslararası ortak sınavlar onların üst düzey soruları cevaplandırmasını gerektirmektedir. Savran (2004) tarafından yürütülen çalışmada PISA ve liselere giriş sınavları karşılaştırılarak PISA'da yer alan soruların Türk öğrenciler için ne ölçüde uygun olduğu analiz edilmiş; PISA sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğü, bu tarz soruların da Türkiye'deki ezberci eğitim öğretime göre yetiştirilen öğrenci yeterlilikleriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Batur, Ulutaş ve Beyret'in (2019) araştırmasında LGS'de yer alan Türkçe soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile

karşılaştırılmış, soruların genel anlamda PISA'nın 2 ve 3. düzeyleri ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan'ın (2012) araştırmasında da Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) yer alan Türkçe soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelenmiş; soruların 2 ve 3. düzeyi temsil ettiği, 5 ve 6. düzeyde hiçbir sorunun yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer'in (2019) çalışmasında da ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soruları, PISA'da yer alan okuduğunu anlama hedeflerine göre incelenmiş ve soruların 1 ve 2. düzeylerde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle de PISA'da yer verilen değerlendirme ve derinlemesine çözümleme düzeyindeki sorulara ders kitaplarında yer verilmediği, ders kitaplarının üst bilişsel becerileri değerlendiren soruları içermediği ifade edilmiştir. Benzer bir sonuç Diker Coşkun'un (2013) ders kitaplarını PISA okuma ölçütleri açısından incelediği çalışmasında da çıkmış, ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerini gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Altun'un (2021) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularını PISA düzeyleri ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelediği çalışmasında da çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları ile 5 ve 6. düzeyde hiç soru bulunamadığı, soruların hem PISA yeterlik düzeylerinde hem de yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarında üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen bulguların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Alanyazında yürütülen diğer çalışmalar (Akyol, 2001; Aslan ve Atik, 2018; Çeçen ve Kurnaz, 2014; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Eroğlu, 2013; Savaş, 2014; Şengül, 2005; Yeşilyurt, 2012) da bu bulguları desteklemekte, Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını yansıtmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğretim programı ve ders kitaplarında üst düzey kazanım ve etkinliklerin yetersiz olma durumunun sınav kağıtlarına da yansıdığı ve bu iki durumun birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Ancak uluslararası ortak sınavlarda öğrencilerden üst düzey sorular yanıtlamaları istenmektedir. Bu durum da yazılı sınavlar ile ortak sınavların birbirini karşılamadığını ve ikisi arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan "Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların konu dağılımı oranları nedir?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise sınav kâğıtlarında yer alan soruların %59'nun "anlam bilgisi", %24'nün "dil bilgisi" konu alanına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu rakamlar sınavların yaklaşık %85 oranında iki konu alanını içerdiğini göstermektedir. Anlam bilgisine büyük bir oran ayrılması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmekle birlikte bu konu alanında yer alan sorular incelendiğinde en çok "parçada anlam" en az ise "tablo-grafik inceleme ve görsel yorumlama" sorularına yer verildiği görülmektedir. Parçada anlam sorularının çoğunluğunun ise paragrafta anlam ve çoktan seçmeli soru türünde yer aldığı, metinde anlam ve açık uçlu soru türünde ise az sayıda sorunun olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularında verilmemekle birlikte alanyazındaki çalışmalar (Aydın ve Uçgun, 2020; Maden ve Durukan, 2009; Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014) sınav kâğıtlarında çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünün kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırmada incelenen sınav kâğıtlarında da benzer sonuçlar çıkmış ve bu soruların anlama ve uygulama basamağından öteye geçemediği görülmüştür. Açık uçlu soruların kullanıldığı sorularda bile metinlerin kısa ve kolay olması, sorularda kullanılması gereken bilişsel düzeyin hatırlama ya da anlama basamağında kalmasına neden olmuştur. Sorularda kullanılan metinlerin ve soru maddelerinin birbirini tekrarladığı, kısa paragraflar ve metinlerle yetinildiği ve bu sorulara grafik/tablo okuma ve görsel yorumlama becerilerini gerektirecek bir ekleme yapılmadığı görülmüştür. Yıldız, Ünal, Bayrakcı ve Polat (2019) tarafından da Türkçe ders kitapları ve sınavlarında tablo, grafik ve şekil gibi süreksiz metinlere yer verilmediği ancak öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda bu sorularla karşılaştığı ifade edilmektedir.

Grafik/tablo okuma ve görsel yorumlama becerilerine bir öğrenme alanı olarak hem Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019e) hem de merkezi sınav olan LGS (MEB, 2019c, 2020a, 2021a) ve yeni nesil sorular altında MEB'in (2019d, 2020b, 2021b) yayımladığı örnek sorularda da yer verilmektedir. Çünkü önceden yazılı bir metni okumak ve çözmeye çalışmak okuryazar olabilmek için yeterli kabul edilirken artık görsel unsurlardaki ifadeleri anlama ve çözmeye dayalı olan görsel okuryazarlık becerileri önem kazanmıştır (Köse ve Kanık Uysal, 2020). Merkezi sınavlarda yer verilen bu becerinin okullarda uygulanan sınavlara henüz yansımamasının sebebi öğretmenlerin bu beceriyle ilgili

soru hazırlama yeterliğinin zayıf olduğunu ve geçmiş yıllarda kullandıkları soruları kullanmaya devam ettiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Ayrıca artık merkezi sınavlarda dil bilgisi konu alanına çok az oranda yer verildiği hatta MEB (2021c) tarafından yayımlanan merkezi sınava yönelik konu, kazanım ve açıklamalarda dil bilgisi konu alanına hiç yer verilmediği görülmektedir. Merkezi sınavlardaki ve örnek sorulardaki ortak görünüme rağmen bu durumun da okullardaki sınavlara henüz yansımadığı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarında parçada anlam sorularından sonra en çok dil bilgisi konularını içeren sorulara yer verdiği görülmektedir. Dil bilgisi sorularında da en çok hatırlama basamağında sorulara yer verildiği, çok az sayıda sorunun uygulama basamağına çıkabildiği görülmüştür. Dil bilgisi konu alanının kendi doğası gereği hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarını içermesi de soruların üst düzeye çıkamamasının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Eroğlu (2013) tarafından yürütülen çalışmada Türkçe öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarında ve Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularında en fazla uygulama basamağına çıkılabildiği sonucuna ulaşılmış, benzer bir sonuç Çiftçi'nin (2017) çalışmasında da tespit edilmiştir. Aynı zamanda tüm bu sonuçlar sınavlarda yer verilen soruların konu dağılımı açısında da ortak sınavlara hazırlanma ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme açısından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bir diğer önemli sonuç da yazma becerisine yönelik çok az sayıda (%2) soruya yer verilmesi ve öğrencilere kendi düşüncelerini kaleme alacakları bir alan ve zamanın bırakılmamasıdır. Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratma basamağına çıkabileceği soru alanı yazma becerisi olmasına rağmen sınav kâğıtlarında çok az oranda yer verildiği ve bu beceriye ilişkin soruların bile çoğunun anlama-yorumlama basamağında kaldığı görülmüştür. Bu sonucu doğuran nedenlerden birinin ortak sınavlarda açık uçlu sorulara ve yazma becerisine yer verilmemesinin olduğu düşünülmektedir. Ancak McMillan (2015) ortak sınavlarda kullanılan soru türüne benzeyen test maddelerini sürekli sınıf içinde kullanmanın doğru olmadığını, bunun test etmek için öğretmek yerine testi öğretmek anlamına geldiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin amacının yüksek test puanı elde etmenin ötesinde giderek artan öğrenci öğrenmesinin olması gerektiğini savunmaktadır. Üst düzey bilişsel becerileri ölçen çoktan seçmeli test maddesi hazırlamak zor bir görev (McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016) olduğu için de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmenin sadece çoktan seçmeli soru maddelerini kullanması öğrencilerin öğrenme sürecine ve üst düzey düşünme becerileri gelişimine olumsuz yönde etki etmektedir. Demirel ve Yağmur (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından zayıf olduğu tespit edilmiş ve elde edilen bu sonuç, okullardaki ölçme değerlendirme anlayışının çoktan seçmeli soru şekline dayalı olmasına ve yazma eğitiminin yetersizliğine bağlanmıştır. Sınavlarda kullanılan soru türü, konu dağılımı ve yazma becerisine çok az ya da hiç yer verilmemesi öğrencilerin okullarda karşılaştığı sınav sorularında üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını gerektirmemektedir. Bu durum da öğrencilerin ortak sınavlara hazırlanması ve bu sınavlarda sergilediği başarı bakımından olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Alanyazın ve bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlardan hareketle üst düzey düşünme becerilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders kitabı ve yazılı sınavlarında çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Öğretim programında üst düzey düşünme becerilerine yer veren kazanımların az olması ders kitapları ve yazılı sınavlarda çıkan sonuçları açıklar niteliktedir. Öğretim programı ders kitabı yazarları ve öğretmenler tarafından temel alınmakta ve ders kitapları ile sınavlar bu doğrultuda hazırlanmaktadır. Bu nedenle öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bu açıdan ele alınması ve uygulamaya yansıyacak kazanımlarla yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasının bir başka nedeni de öğretmenlerin öğrencilerini LGS'ye hazırlama kaygısıdır. Türkçe dersleri düşünme becerilerini geliştirme amacından öte konu öğretme, konuların öğrenip öğrenilemediğini tespit etme, metin öğretme ve öğrencileri sınava hazırlama kaygısıyla işlenmektedir. Bu kaygılar öğretmenlerin öğrencilere düşünmelerini sağlayacak sorular yöneltmeleri ve bu soruların cevabını oluşturacak yeterlikte süre vermelerini engellemektedir. Öğrencilere verilen düşünme süresi, sorulara verilen cevapların daha mantıklı ve üst düzey olmasını sağlamakta (Wood, 1998) iken düşünce üretmeye ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak yansıtmaya yeterince zamanı olmayan öğrenciler, Türkçe derslerinde konu ve metin öğrenmeyle yetinmek zorunda kalmaktadır.

Aynı durum yazılı sınavlar için de geçerliğini sürdürmekte yazılı sınavlarda soruları cevaplandırmaları için öğrencilere bir derslik süre verilmektedir. Bu durum alanyazında yıllardır tartışılan üst düzey sorulara yer verilememe sorununun kısır bir döngü içinde sürekli tekrar etmesine neden olmaktadır. Bu döngüden kurtulmanın yollarından biri nasıl ki öğretim programlarının güncellenmesi ise bir diğeri de Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme yaklaşımının güncellenmesi ve hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden beklenen görevlerin bu doğrultuda oluşturulmasıdır. Aynı zamanda Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına farklı bilişsel düzeylerde soru hazırlama eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, taksonomiler ve belirtke tablosu hazırlama konusunda yeterli donanıma sahip olamadan sınav sorusu hazırlama göreviyle baş başa kalmaktadır. Bu iki gruba verilecek eğitimlerde; düşünme becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi için sınav soruları hazırlanırken bir taksonomi ve bir içerik çerçevesi kullanılmasının gerekliliği ve önemi anlatılmalıdır. Bir belirtke tablosunun nasıl hazırlanması ve kullanılması gerektiği Türkçe dersi konuları özelinde somutlaştırılmalıdır. Sınavların geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması adına atılması gereken adımların neler olduğu uygulamaya dönük atölye çalışmaları ile anlatılmalı ve her bilişsel düzeye yönelik hazırlanan soru örnekleri ile bu süreç somutlaştırılmalıdır.

Bu araştırmada da çalışmanın kendi sınırlılığı içerisinde örnek sorulara yer verilerek yazılanların somutlaştırılması amaçlanmış ve öneri niteliğindeki sorular Ek- 1'de sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 11.03.2020
Belge sayı numarası= 2020-26

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlıdır ve araştırma sorumlu yazara aittir.

Çıkar Çatışması

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

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, A-2027 proje kodu ile Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından desteklenmiştir.

Araştırmanın veri toplama ve veri analiz sürecindeki katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Tuba Acar Erdol, Dr. Öğr. Üyesi Emel Bayrak Özmutlu ve Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Akın Arıkan'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi, 26*(26), 169-178.

Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., vd. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman. Erişim adresi: https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf

Arıcan, I. (2012, 9 Ocak). Aşılar ve komplo teorileri – Bölüm 3: Aşı karşıtı iddialar ve yanıtları. [Blog yazısı]. Erişim adresi: https://yalansavar.org/2012/01/19/asilar-ve-komplo-teorileri-bolum-3-asi-karsiti-iddialar-ve-yanitlari/

Aslan, M. ve Atik U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(1), 528-547.

Aşıcı, M., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye'de yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavı'ndaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 210-217.

Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 343-356. DOI: 10.16916/aded.678478

Azap A. (2021). Aşı karşıtlarının iddiaları ve gerçekler. Mikrobiyoloji ve Enfeksiyon Hastalıkları (KLİMİK) Derneği. Erişim adresi: https://www.klimik.org.tr/wp-content/uploads/2019/08/As%CC%A7%C4%B1-Kars%CC%A7%C4%B1tlar%C4%B1n%C4%B1n-I%CC%87ddialar%C4%B1-ve-Gerc%CC%A7ekler.pdf

Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2014). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 38*(38), 37-53.

Barçin, İ. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama ve önemseme düzeyleri üzerine bir araştırma (Bitlis ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2018). LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 595-615.

Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7*(2), 96-109.

Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills-defining the problem. *Phi Delta Kappan, 65*, 486–490.

Bloom, B.S., Engelhart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educationalobjectives: Theclassification of educationalgoals. Handbook 1: Cognitivedomain.* White Plains, NY: Longman. https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1673-1686.

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*(4), 295-313.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom.* Alexandria: ASCD. Erişim adresi: http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx

Büyükalan, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Büyükalan Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online, 18* (4), 1550-1573.

Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 92-109.

Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(02).

Çerçi, A. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(2), 70-81.

Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 479-497.

Çiftçi, Ö. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (13), 19-43.

Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 121-131.

Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 95-106.

Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(26), 22-43.

Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi, 37*(81), 84-93.

Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 238-248.

Eroğlu, D. (2013). 6*, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(27/3), 22-37.

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 205-218.

Güneyli, A. ve Abbasoğlu, Ş. (2015). Türkçe dersi yazılı sınav sorularına ilişkin değerlendirme: Kıbrıs örneği. *Journal of Academic Studies, 17*(67), 53-76.

Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking.* USA: Allyn & Bacon.

İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online, 17*(4), 1912-1927.

Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 685-716.

Köse, S. ve Kanık Uysal, P. (2020, Ekim). Türkiye'de görsel okuma ve görsel sunu alanında yapılan çalışmaların betimsel içerik analizi. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.

McMillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar.* A. Arı (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: *http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf*

MEB. (2019b). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE)-8. sınıflar raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03112508_ABYDE_8_2018

MEB (2019c). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02125953_2019_SOZEL_BOLUM.pdf

MEB (2019d). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik Kasım ayı örnek soruları. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/22105633_Kasim_Ornek_Sorular_Sozel.pdf

MEB. (2019e). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02 T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

MEB (2020a). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/21195531_2020_sozel_bolum_a.pdf

MEB (2020b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik Şubat ayı örnek soruları. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/pdf/ornek/1920/2020_02_SUBAT_ORNEKSORULAR_SOZ.pdf

MEB (2021a). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. Erişim adresi: https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2021_SOZEL_BOLUM_A_.pdf

MEB (2021b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik Ocak ayı örnek soruları. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/pdf/ornek/2021/68223_01_OCAK_SOZEL_ORNEK_SORULAR.pdf

MEB. (2021c). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava yönelik konu, kazanım ve açıklamalar. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/23113635_2021_lgs_konukazanimlari.pdf

MEB-EARGED. (2003). Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001), Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. California: Sage Publications.

Moodley, V. (2013). *In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. South African Journal of Education, 33*(2), 1-18.

National Assessment of Educational Progress (NAEP) 2017. Erişim adresi: https ://www.nationsreportcard.gov/readi ng_2017/natio n/achie vemen t?grade =4

Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi* (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

OECD (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.

Özcan, H., ve Arık, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin PISA araştırmasına ilişkin görüşleri: Bir örnek olay çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12*(2), 454-486.

Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 950-971.

Quellmalz, E. S. (1991). Developing criteria for performance assessments: The missing link. *Applied Measurement in Education, 4*(4), 319-331.

Rasinski, T., Paige, D.D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert,D.,... ve Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading &Writing Quarterly, 33*, 519-532. doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144

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, Konya.

Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Savran, N. Z. (2004). PISA-Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 397-412.

Seifert, S., Schwab, S. ve Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Effects of a whole-classreading program designedfordifferentreadinglevelsandthelearningneeds of L1 and L2 children. *Reading & WritingQuarterly, 32*(6), *499-526.*

Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* (63), 345-384.

Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science,* (28), 513-523.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis.* Erişim adresi: *https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4*

Wood, D. (1998). *How children think and learn: the social context of cognitive development.* (2nd ed). United Kingdom: Blackwell.

Yeşilyurt E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 519-530.

Yıldız, D. (2021). Türkçe ve Türk dili-edebiyatı öğretmenlerinin gözünden PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı: bir odak grup görüşmesi. *Journal of Qualitative Research in Education, 27*, 208-231. doi:10.14689/enad.27.10

Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakcı, M. R. ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 10*(20), 2-22. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/eibd_Sayi_20.pdf

Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology, 40*(4), 329-349. doi: 10.1080/02702711.2018.1555363

Extended Abstract

Introduction

Higher-order thinking skills encompass knowledge and skills in adapting to new situations, reflective thinking, decision-making, creative definition of problems and extraordinary solution skills. Thinking skills involve different types and levels of behavior and it appears many classifications are made when these skills are dealt with as actions in which the individual is actively included. When classifications are investigated, generally thinking skills are classified into lower-level and higher-order thinking skills (Beyer, 1984; Anderson and Krathwohl, 2001). There are a variety of taxonomies about classification of thinking skills in the literature (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Gagné & Briggs, 1979; Haladyna, 1997); however, one of the most accepted among these taxonomies is the Bloom taxonomy (Büyükalan Filiz & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; McMillan, 2015; Nitko & Brookhart, 2016). According to the classification by Bloom et al., goals and behavior are divided into three areas of cognitive, affective and psychomotor and the use of this classification is accepted for behavior related to education. Among these areas, the cognitive area has been most studied and is the area with most information available. This taxonomy is used when preparing lesson plans, textbooks and exam questions. In the literature there are studies investigating the acquirements within the Turkish lesson curriculum, Turkish textbooks and questions used in Turkish lesson written exams based on the Bloom taxonomy and analyzing the acquirements and questions within the scope of the cognitive process dimension of this taxonomy. In this research, the aim was to investigate the topic distribution and inclusion rates for higher-order thinking skills in questions used in Turkish exams. In line with this aim, answers to the following questions were sought.

1) What is the inclusion rate for higher-order thinking skills according to the cognitive process dimension of the Bloom taxonomy for questions included on Turkish lesson exam papers?

2) What is the inclusion rate for higher-order thinking skills according to PISA competence levels for questions included on Turkish lesson exam papers?

3) What are the topic distribution rates for questions included on Turkish lesson exam papers?

Method

This research used the document analysis method. Document analysis is "a research method used to rigorously and systematically analyze the content of written documents" (Wach and Ward 2013, p. 1). The documents investigated in the research were Turkish lesson exam papers.
The data source in the research comprised 8th grade exam papers. When determining the sample, criterion sampling from the targeted sampling methods was used. Descriptive analysis was used to analyze based on the aims of the research.

Results and Discussion

When results related to the first and second research questions are investigated, Turkish lesson exam papers only included questions prepared about the creativity stage in terms of higher-order thinking skills in the cognitive process dimension of the Bloom taxonomy, while there were no questions about the analysis and assessment stages. According to PISA reading skill competence levels, it appeared there were no questions about higher-order thinking skills. In terms of the topic distribution of questions included on the exams, they were concluded to be inadequate in terms of preparing students for common exams and activating higher-order thinking skills. These results show the Turkish lesson written exams were inadequate to measure higher-order thinking skills. One of the basic reasons for the emergence of this result is the acquirements in the Turkish lesson curriculum. A study by Büyükalan Filiz and Yıldırım (2019) investigated the 2018 middle school Turkish curriculum according to the revised Bloom taxonomy and concluded that acquirements focused on the meaning and application stages of the cognitive process dimension, while there were very few acquirements at higher cognitive level for the knowledge accumulation dimension. In another study, Çerçi (2018) investigated the 2018 Turkish curriculum according to the revised Bloom taxonomy and identified that acquirements intensified in the understanding (34.74%) and application (28.42%) stages of the cognitive process dimension, and were inadequate in representing the analysis, assessment and creativity (total 36.84%) stages requiring higher-order thinking skills. Another research investigating the primary school Turkish curriculum according to the revised Bloom taxonomy (Aslan & Atik, 2017) observed that the majority of acquirements were in the recall, understanding and application stages involving lower-level thinking skills in terms of the cognitive process dimension. The same study determined there were very low numbers of acquirements (16.52%) in the analysis, assessment and creativity stages representing higher-order thinking skills. For the third question in our research, when results related to the question "what are the topic distribution rates for questions included on Turkish lesson exam papers?" are investigated, 59% of questions included on exam papers appeared to be in the 'comprehension knowledge' field and 24% were in the 'linguistic knowledge' field. These numbers show that nearly 85% of exams contained two topic areas.

The problem of the lack of inclusion of higher-level questions, discussed over many years with concerns about acquirements in the Turkish curriculum, textbooks and topic teaching, has caused a continuously repeating vicious cycle. One of the ways to exit this cycle is to update the curriculum, while another is to update the Turkish lesson measurement and assessment approach and the tasks expected of both teachers and students should be established accordingly.

Ekler

Ek-1.

METİN A

Temiz suya, gıdaya erişimin kolaylaşması ve sağlıklı yaşam koşulları sayesinde aşılama çalışmalarına gerek kalmadan hastalıklar ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle aşılara artık önemli miktarda ekonomik pay ayrılmasına gerek yoktur. Ayrıca bir salgın ortaya çıktığında aşılanan kimseler de hastalığa yakalanabilmektedir. Dolayısıyla aşı olmaktansa hastalığa yakalanıp bağışıklık geliştirmek daha iyidir çünkü aşılar, hastalığın kendisi kadar koruyucu değildir. Küçük bir bebeğe çok sayıda aşı yapmak, bebeğin bağışıklık sistemini bozarak pek çok hastalığa yol

açabilmektedir. Hâlbuki anne sütü, içeriğindeki maddelerle bebeği enfeksiyonlardan korumaktadır. Bu nedenle bebeklere ilk iki yıl çok sayıda aşı yapmaktansa iki yaşına kadar anne sütü vermek yeterlidir. Ülkemizde aşıyla önlenebilir hastalıklar kaybolmaya yüz tuttuğu için çocuklarımıza aşı yaptırmamıza gerek yoktur. Çünkü aşıların içinde koruyucu olarak cıva gibi tehlikeli elementler, alüminyum gibi zararlı maddeler bulunur ve bu maddeler çocuklarda otizm gibi yan etkilere neden olur. Pek çok aşının bu şekilde tehlikeli yan etkileri olacağından aşılar güvenli değildir. Öte yandan aşı yaptırıp yaptırmamak kişisel bir karardır ve bu karara saygı duyulmalıdır.

METİN B

İyi beslenme, temiz içme suyu, başta antibiyotikler olmak üzere tıbbi tedavilerin gelişmesi sağ kalım oranlarını artırmıştır. Daha az kalabalık ve sağlıklı yaşam koşulları hastalık bulaşma riskini azaltmıştır. Ancak bir hastalığın görülme sıklığının yıllar içindeki değişimine bakıldığında aşıların ne kadar etkili olduğu şüphe götürmez bir şekilde görülür. Örneğin yıllar boyunca periyodik iniş çıkışlar olsa da kızamık görülme sıklığında gerçek kalıcı düşüş 1963'te kızamık aşı lisansının alınması ve kızamık aşısının yaygın kullanılmaya başlamasıyla örtüşmektedir. Hasta sayısının azalması ya da tamamen yok olmasında aşılanmanın çok önemli bir rolü vardır (bkz. Tablo 1). Türkiye'de de kabakulak olgu sayısı 2005 yılında 20.000 iken yaygın aşılama ile 2017'de 419'a düşmüştür. Aşılanma oranlarının düşmesinin gelişmiş ülkelerde bile salgınlara neden olması da hastalıkların kontrolünde aşıların vazgeçilmez olduğunu bizlere bir kez daha göstermektedir: Japonya'da 1974'te 393 boğmaca vakası ve sıfır ölüm gözlenirken boğmacaya karşı aşılama oranlarının aşı karşıtı söylemlerin etkisi ile %70'lerden %20-40'lara düşmesiyle 1979'da 13.000 vaka ve 41 ölüm gerçekleşmiştir. Eski Sovyetler Birliği'nde 1989'da 839 difteri vakası varken Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte aşılama alt yapısının yok olması sonucunda 1994'te 50.000 olgu ve 1.700 ölüm gözlenmiştir. Aşılamayı bırakırsak hastalıklar ölümlerle geri gelecektir. Bu nedenle de yapılması gereken, insanların aşı olmaması için değil, tam tersine, aşıların gelişmiş-gelişmemiş tüm ülkelere aynı miktarda ve kolaylıkla temin edilmesi, zengin-fakir herkese ücretsiz şekilde yapılması için mücadele etmektir. Aşılar bütün insanlık içindir.

Hastalık	*Aşı Öncesi Dönem Ortalama Yıllık Morbidite (ABD)[a]*	*En Güncel Raporlara* veya Öngörülere** Göre Yıllık Vaka Sayısı*	*Azalma %*
Difteri	21.053	0*	**100%**
H. Influenza (5 yaş altı, invaziv)	20.000	243*	**99%**
Hepatit A	117.333	11.049**	**91%**
Hepatit B (akut)	66.232	11.269**	**83%**
Kızamık	530.217	61*	**99%**
Kabakulak	162.344	982*	**99%**
Boğmaca	200.752	13.506*	**93%**
Zatürre (5 yaş altı, invaziv)	16.069	4.167**	**74%**
Çocuk Felci	16.316	0*	**100%**
Kızamıkçık	47.745	4*	**99%**
Doğumsal Kızamıkçık Sendromu	152	1*	**99%**
Çiçek Hastalığı	29.005	0*	**100%**
Tetanoz	580	14*	**98%**
Su Çiçeği	4.085.120	449.363**	**89%**

[a] CDC. JAMA, Kasım 14, 2007; 298(18):2155-63
** CDC. MMWR, Ocak 8, 2010; 58(51,52):1458-68*
*** Aktive Bacterial Core Surveillance 2008 öngörüleri.*

SORULAR

Çözümleme:

- Okuduğunuz iki metnin inandırıcı olan ve inandırıcı olmayan iddialarını belirleyiniz.
- Yazarların okuyucuyu ikna etmek için kullandıkları ögeleri/kanıtları metinden örnekler vererek açıklayınız.

Değerlendirme:

- Okuduğunuz metinlerin güvenirliğini sorgulayacak bir ölçüt listesi geliştiriniz. Belirlediğiniz ölçütlerin metinlerin bilimsel gerçekleri yansıtıp yansıtmadığını ortaya koyacak nitelikte olmasına dikkat ediniz. Okuduğunuz bu iki metni belirlediğiniz ölçüt listesine göre değerlendiriniz ve sonuçlarınızı açıklayınız.

Yaratma:

- Aşı konusunda kararsız olan insanları bilgilendirecek, salgınların önlenmesi adına kendi çözüm önerilerinizi sunacağınız ikna edici bir metin yazınız.
- Yukarıda verilen metinleri kullanarak hikâye türünde bir metin yazınız ve türün özelliklerini yazınızda yansıtınız.

Açıklama:

- Makalenin sayfa sayısı ve kelime sınırlılığı dolayısıyla öncül metinler kısa tutulmak zorunda kalınmıştır.
- Soruların hedef kitlesi 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerdir. Sorulara verilen cevaplarda öğrencilerden özgün cevaplar vermeleri ve cevaplarını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Örneğin "Aşı konusunda kararsız olan insanları bilgilendirecek, salgınların önlenmesi adına kendi çözüm önerilerinizi sunacağınız ikna edici bir metin yazınız." sorusuna öğrencinin haberlerde izlediği birkaç bilgiyi aynı şekilde yazması onun üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirdiği anlamına gelmemektedir. Öğrenciden okuduğu, izlediği, dinlediği ve gözlemlediği birçok durumu kendi düşüncelerini de katarak sentezlemesi ve bir sonuca varması beklenmektedir.
- "Yukarıda verilen metinleri kullanarak hikâye türünde bir metin yazınız ve türün özelliklerini yazınızda yansıtınız." sorusuna verilen cevaplarda da öğrenciden metinlerde verilen farklı görüşleri kullanarak hikâyede bir çatışma oluşturması beklenmektedir.
- "Okuduğunuz bu iki metni belirlediğiniz ölçüt listesine göre değerlendiriniz ve sonuçlarınızı açıklayınız." sorusunda ise öğrencinin kişisel görüşleri değil bir ölçüt doğrultusunda değerlendirebilmesi üst düzey düşünme süreçlerini temsil etmektedir. Ölçütler hazırlanırken öğrenciden dış ölçüt kullanması ya da iç ölçütler oluşturması beklenmektedir. Öğretmen tarafından verilecek dış ölçütler de kullanılabilir ancak bu soruda öğrenciden kendi iç ölçütlerini oluşturması ve değerlendirmesini bu doğrultuda yapması beklenmektedir.

Ergün, A. ve Temizkan, M. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının sinektik tekniği açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 157-176.

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

Geliş/Received: 10.11.2021 Kabul/Accepted: 18.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Sinektik Tekniği Açısından İncelenmesi*

Ayşegül ERGÜN **
Mehmet TEMİZKAN ***

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul düzeyi için hazırlanan (5-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarındaki metinleri yaratıcı düşünme tekniklerinden birisi olan sinektik tekniği açısından değerlendirmektir. Araştırmanın veri setini 2005-2006 eğitim öğretim yılından 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplar içinden araştırmacı tarafından ulaşılabilen toplam 20 ders kitabı veri seti olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi; veri toplama aracı olarak "Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu" kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesi amacıyla nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine başvurulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda incelenen Türkçe ders kitaplarında toplam 320 sinektik uygulama örneği tespit edilmiştir. Bunlar arasında en fazla %37,25 orana sahip olan doğrudan analoji örneklerine rastlanmıştır. Bunu fantezi analoji %21,25; bastırılmış çatışma %17,81; dolaysız analoji %15,93; kişisel analoji %7,5 takip etmektedir. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitabındaki metinlerin sinektik uygulamalarına göre dengeli bir dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, yaratıcılık, yaratıcı düşünme, sinektik tekniği

A Review of Secondary School Turkish Course Books in Terms of the Synectic Technique

Abstract

This study aims to evaluate the texts in the secondary school Turkish textbooks in terms of the synectic technique, which is one of the creative thinking techniques. The data consist of the secondary school Turkish textbooks used from 2005 to 2019. A total of 20 textbooks were used for analysis. Document analysis, a qualitative research method, and the "Synectic Applications Form for Turkish Textbooks" were used as the data collection tool in the study. To analyze the data, content analysis, a qualitative data analysis technique, was used. The analysis showed that a total of 320 Synectic application examples were found in the Turkish textbooks. Direct analogy examples had the highest percentage with 37.25%. This was followed by fantasy analogy /21.25%), suppressed conflict (17.81%), and personal analogy (7.5%). It was determined that the texts in the Turkish textbooks did not show a balanced distribution in terms of synectic applications.

Keywords: Textbooks, creativity, creative thinking, synectic technique

Giriş

Düşünme insan hayatının en temel etkinliklerinden biri ve onu diğer canlılardan ayıran birincil özelliğidir. Olayları, durumları, kavramları çeşitli boyutlarıyla ele almaya, bunları analiz etmeye,

* Bu çalışma "Ortaokul Türkçe ders kitaplarının sinektik tekniği açısından incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bulgularından hareketle üretilmiştir.

** Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, Şırnak, E-posta: aysegul.9638@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9190-8908

*** Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, E-posta: temizkanm79@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7437-6754

bunlardan sonuç çıkarmaya dayanan düşünme üst düzey zihinsel işlem basamaklarını içerir. Bu basamakları daha etkili kullanabilmek, düşünme ile yaratıcılığı birleştirmeyi gerektirmektedir. Yaratıcılık genellikle özgünlük, yenilik, sıra dışılık, orijinallik gibi kavramlarla birlikte ele alınır. Yaratıcılık hayal gücü ile ilişkilidir. Yeni bir şey üretme, bir probleme çözüm bulma veya farklı olanla uğraşma manasında kullanılır.

Kökünü, yaratmak ve meydana getirmekten alan yaratıcılık, düşünce gücünden yararlanarak, orijinal bir ürün ortaya koymak ve yaratıcı bir sürece zemin hazırlamaktır. Yaratıcı olma zihinsel üretimin somut bir şekle büründüğü icat veya keşif kavramlarıyla da açıklanabilir. Geçmişten günümüze yaratıcılık kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Örneğin, J. P. Guilford (1950) Amerikan Psikoloji Derneği'nde yaptığı bir konuşmasında yaratıcılığı; akıcı, esnek, detaylı ve orijinal fikirler üretme olarak tanımlamıştır. Ayrıca beş zihinsel işlem sınıfının yaratıcılıkta önemli rol oynadığını açıklamıştır. Bunlar biliş, bellek, değerleme, yakınsak düşünme ve ıraksak düşünmedir. Yaratıcı Düşünce Testi'ni geliştiren Torrance'a (1969) göre yaratıcılık; problemler, yetersizlikler ve güçlükler karşısında güçlükleri belirleme, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma veya hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme, deneme ve orijinal çözümler ortaya koymaya yönelik sezgisel bir süreçtir. San (1979) yaratıcılık ve sanatsal yaratma ile ilgili zihinsel sürecin yanı sıra duygunluk, duyarlılık ve imgeleme gücünün birlikte var olması gerektiğini ifade ederek çocukların sanatla eğitilmesi gerektiğini önemle vurgular. Rawlinson (1995) ise yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyi daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak tanımlamaktadır. Sungur'a göre (1992) yaratıcılık, dünyayı ve çevremizdeki olguları "sorun" olarak tanımlayan görüşe göre yaşamda başarılı olma, sorunlar ve problemlere karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler üretme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınayarak sonucu ortaya koyma sürecidir. Yaratıcılık, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir (Temizkan, 2011). Yaratıcılık kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde bu kavramın doğasında esnek düşünmenin ve bu düşünme sonunda tek çözüm yolu yerine birçok seçeneğin üretilmesinin yer aldığı görülür. Üretilen düşünce ve çözüm yollarının orijinal ve yeniliğe açık olması da tanımlardan hareketle çıkarılabilecek sonuçlardandır. Yaratıcılıkla ilgili dikkat çeken diğer bir nokta da yaratıcılıkla sanat ilişkisidir. Buna göre yaratıcılık sanatsal tasarımın ve üretimin de temelinde yer almaktadır.

Yaratıcı Düşünme

Düşünme ve yaratıcılık kavramlarının birleştirilmesiyle elde edilen yaratıcı düşünme, yaratıcılık kavramının beraberinde getirmiş olduğu özellikler üzerine kurulmuş bir düşünme türüdür. Bu düşünme türü yeni imgeler elde etme, bunları birleştirip ayrıştırma, bunu gerece aktarma, gereç üzerinde düşünme, çizgiler, şekiller, renkler arasında niteliksel ilişkiler kurma, uzamsal, anlatımsal ve estetik düzenlemeler bulmaya yöneliktir (Kırışoğlu, 2002). Yaratıcı düşünme yenilik arayan, sorunlara farklı çözüm yolları getirebilen bireylerin düşünme biçimidir. Yaratıcı düşünme, yaratıcılıkla iç içe geçmiş olarak düşüncelerin genellenmesi, düşünme süreçleri, deneyimler ve alınan kararlarla açıklanır. Yukarıdaki tanımlara göre yaratıcı düşünme herhangi bir olay veya durum karşısında farklı fikirler ortaya koymayı, yeni çözümler ve ürünler üretmeyi; günlük hayatta karşılaşılan sorunlara özgün ve çok yönlü çözümler getirmeyi içermektedir. Ayrıca daha önce aralarında bağlantı kurulmamış olay, durum, kavram ve nesneler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni yaşantılar, yeni deneyimler, özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme, herkesin takip ettiği alışılmış yollardan ayrılabilme gibi özellikler de yaratıcı düşünmenin ortak noktalarıdır.

Yaratıcı düşünme, çoğu zaman yaratıcılık ile aynı çerçevede açıklanmıştır. Hatta bu kavramlar zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünce birebir aynıdır denilemez. Yaratıcılık bir sonuç iken, yaratıcı düşünce ise sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen bilgilerden sentezler yapmak, sorunlara farklı çözüm yolları üretmek, yeni durumlara karşı hızlıca uyum sağlayabilmek ve nesnelerin işlevlerini alışılagelmişin dışında kullanabilmektir. Özetle yaratıcı düşünme yaratıcılığa götüren bir süreçtir (Bayındır, 2013). Yaratıcı düşünme zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Yaratıcılık ise yaratıcı düşünme sonucu elde edilen düşünce kalıpları ile özgün ürünler ortaya koyulması ve ürünün pratiğe dökülmesi ile sonuçlanmaktadır (Yurdakal, 2018).

Yaratıcı düşünmenin kapsamı içerisinde bir fikri, bir ürünü değiştirme, birleştirme, geliştirme, yeni bilgiler ve fikirler üretme, olaylara farklı açıdan yaklaşma ve buluşlar yapabilme gibi eylemlerin yer aldığı söylenebilir. Yaratıcı düşünmenin alt becerileri ise ayrıntılı fikirler geliştirme, sorunlara kendine özgü çözümler bulma, bir fikre farklı açılardan bakma, olaylara bütünsel bakabilme olarak sıralanabilir ve sayılan bu özellikler eğitim yoluyla kazandırılması amaçlanan hedefler arasındadır (Kaplan ve Ercan, 2011).

Yaratıcı düşünme becerisi, hemen her alanda önemli görülmekte ve yaratıcı fikirler gün geçtikçe daha fazla değer kazanmaktadır. Yaratıcılık çoğu zaman doğuştan gelen yeteneklere dayandırılsa da bu beceriyi sezgisel güce ve bilişsel süreçlere dayandırmak mümkündür (Babayiğit, Alagöz Hamzaj ve Çardak, 2018). Yaratıcı düşünme, daha önce aralarında ilişki kurulmayan nesneleri veya görüşleri ilişkilendirmek anlamına gelir ve hayal gücünü üst düzeyde kullanmayı gerektirir (Rawlinson, 1995).

Yaratıcı düşünme, bilinen ana yoldan ayrılıp deneye açık olarak ve kalıpların dışına çıkarak hayal gücünü kullanmayı gerektirir (Özden, 2003). Yaratıcı düşünme olaylar veya durumlar karşısında yeni görüşler öne sürebilmeyi, farklı çözüm yolları ve ürünler üretebilmeyi kapsamaktadır. Bireyin gündelik yaşantıda karşılaştığı problemlere kendine özgü ve çok yönlü çözüm yolları geliştirebilmesidir. Daha önce aralarında bağlantı kurulmamış, ilişkilendirilmemiş nesne, kavram, olay ve durumları ilişkilendirerek farklı ve yeni deneyimler kazanabilme, özgün ürünler ortaya koyabilme yaratıcı düşünmenin ortak özellikleridir (Temizkan, 2011). Bu bağlantıların kurulması ve geliştirilmesi amacıyla zihin sürekli uyanık ve çevreden gelen uyarıcılara karşı açık olmalıdır.

Yaratıcı Düşünme Teknikleri ve Sinektik

Yaratıcı düşünme tekniklerinin kaynağı, düşünce sahibi olan ve tarihe geçen bilim insanlarının kullandıkları düşünme teknikleridir. Bunlar yaratıcı bireyler tarafından farkında olmadan kullanılan, sonrasında bilinç düzeyine çıkarılan ve öğretilebilir teknikler olarak eğitim programlarında yer alan tekniklerdir (Özden, 2005). Altı şapkalı düşünme yöntemi, yanal düşünme tekniği, beyin fırtınası tekniği, nitelik sıralama tekniği ve sinektik tekniği yaratıcı düşünme tekniklerinden birkaçıdır.

Yaratıcı düşünme tekniklerinden birisi olan ve büyük ölçüde Gordon'un (1961) çalışmalarına dayanan sinektik, farklı ve ilgisiz kavramların bir araya getirilmesi anlamına gelmekte ve varsayımları barındırmaktadır.

1. İnsanın yaratıcılık gücü doğuştan vardır. Bu yaratıcılık gücü etkinlik gösterdikleri psikolojik süreç içinde farklı zamanlarda belirgin bir şekilde artabilir. Birey kullandığı psikolojik süreçlerin farkında olursa yaratıcı üretkenliği artar.

2. Öğrencilerin yaratıcılık sürecinde çözümlere gerçekçi bir yaklaşımdan daha çok hayalî bir yaklaşım; zihinsel boyuttan daha çok duygusal bir boyutta kurdukları farklı analojiler geliştirmeleri daha önemlidir.

3. Karşılaşılan ve anlaşılması gereken problemlere çözüm bulma sürecinde bu hayal ürünü ve duyusal analoji ögeleri, çözüme ulaşma olasılığını artırmaktadır. Yaratıcılığı artırmak için bu boyutları doğru bir biçimde anlamlandırmak ve kullanabilmek gerekmektedir.

Bu hipotezler aslında yaratıcılık potansiyelinin insanda doğuştan var olduğunu kabul etmekle birlikte sonradan belirli süreçler veya tekniklerle geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır. Sinektik bu açıdan yukarıda belirtilen hipotezlere uygun olarak tasarlanmıştır; yaratıcılık ve problem çözme kapasitesinin geliştirilmesini desteklemektedir. Problem çözmede sorunu doğru anlamak, problem çözme ve yaratıcı bir sonuç üretmek kadar önemlidir. Çünkü doğru anlaşılamayan probleme yaratıcı bir çözüm üretilse dahi problemi çözüme kavuşturacak bir sonuca ulaşılamayacaktır. Grupla veya bireysel uygulanabilen sinektik tekniği problemlere sistemli bir şekilde yaratıcı çözümler üretebilmeyi sağlar. Bu tekniğin yaratıcılığa dayanması ve sorun çözme özelliği, eğitimde kullanılması gerektiğinin göstergesidir. Yaratıcılığı kullanarak hayatı kolaylaştıran bu teknik, öğrencilerin yaratıcı fikirler oluşturmasına olanak tanır.

Sinektik, analojileri kullanarak bir konu üzerinde serbestçe fikir üretmeyi gerektiren problem çözme ve yaratıcı düşünme tekniğidir. Analoji kavramının öne çıktığı sinektik tekniğinde yaratıcı düşünme harekete geçirilmektedir. Sinektik ile problem çözme sürecinde analojiler sistematik bir

biçimde kullanılmaktadır. Gordon sinektik teorisini, yaratıcı sürecin analojik ve mecazi düşünme ile öğretilebileceği inancına dayandırır (Keyes, 2006). Eski bilgiler ile yeni bilgiler arasında kavramsal bir köprü kuran ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran analoji ve metaforlar, sinektik modeline destek niteliği taşımaktadır. Birbiriyle ilişkili veya ilişkisiz kavramlar arasında benzer veya farklı yönlerinden biri ile kurulan bağ, yepyeni bir kavramla bağ kurularak analoji olarak ortaya çıkmaktadır. Sinektik alıştırmaları yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin metafor ve analojileri kullanmalarına olanak tanır. Jones vd. (1994) sinektik uygulamasının üstün yanlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Bireylerde ve gruplarda yaratıcılığı arttırır.
2. İşbirlikli öğrenmeyi destekler.
3. Topluluğun birlik ve beraberliğini teşvik eder.
4. Farklı düşünme süreçlerine izin verir.
5. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere ulaşır.
6. Hayal gücü ve duyuların kullanılmasına izin verir.
7. Problem çözme ve beyin fırtınası çalışmalarında kullanışlıdır.
8. Kavram kazanımını genişletir.

Sinektik, analoji ve metaforlar yoluyla yaratıcı düşünme ve problem çözme amacıyla kullanılan bir tekniktir. Teknik, öğrencilerin motivasyonel öğrenme ortamları oluşturması için kullanılabilir, çünkü öğrenmesi zor olan karmaşık konulara yeni ve yaratıcı bakış açıları getirir (Nolan ve Williams, 2010; akt, Erişti ve Polat, 2017). Anlaşılamayan konuyu analoji ve metaforlar sayesinde somutlaştırır. Yaratıcı düşünme sayesinde hiç bilinmeyen bir kavram veya konu hakkında yorum yapılabilir.

Sinektik tekniği yaratıcı düşünme becerilerini keşfetmek ve geliştirmek için kullanılmakla birlikte sosyal problemleri çözmede de yardımcıdır (Jones vd. 1994). Sinektik tekniği sosyal problemlerle karşılaşan öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini sağlarken okulda ve sosyal hayatta karşılaşacakları sorunlara yaratıcı çözümler üretmelerini de sağlamaktadır. Problem çözme becerisine sahip öğrenci çok yönlü düşünür. Böylece analiz yapma ve birçok fikirden yaratıcı tek bir fikre ulaşmak suretiyle sentez yeteneğini geliştirir.

Sinektik tekniği, öğrenmenin diğer insanlarla işbirliği içinde ve işbirlikli bir şekilde gerçekleşen bir problem çözme süreci olarak kabul edildiği bazı sosyal etkileşim ilkelerini taşımaktadır. Sinektik, bireysel veya gruplar hâlinde çalışılarak, alternatif bakış açılarının kullanımıyla öğrencilerin durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarına yardımcı olabilmektedir (Seligmann, 2007). Grup liderliğini öğretmen yapabilir veya seçilen bir öğrenciye liderlik görevini verebilir. Grup liderinin görevi sinektik yönteminin uygulanması sorumluluğudur. Liderin bu süreçte dikkat etmesi gereken kural kendi kişisel düşüncelerini açıklamamaktır.

Sinektik, işbirlikli öğretim sağlar. Yaratıcılığı bireysellikten kurtarır. Öğrencinin yaratıcı fikirlerinin tahtaya yazılması, diğer öğrencilerin yaratıcı fikirlerini geliştirmesine veya hiçbir fikri olmayan öğrencinin çağrışımlar oluşturmasına yardımcı olur. Ayrıca, eğitimde sinektik kullanımı, farklı öğrenme ve düşünme stilleri olan çeşitli öğrencilere ulaşmayı mümkün kılar. En önemlisi çeşitli bakış açılarının paylaşılması, hoşgörü ve empati ortamı sağlamaktadır. Yazma eğitiminde sinektik uygulamasıyla eğitim ve öğretim anlamında çok çeşitli yaratıcı fikirler elde etmek olasıdır.

Sinektik Tekniği Uygulamaları

İlgili literatürde sinektik tekniğinin uygulama basamaklarına ilişkin aralarında küçük farklılıklar olan bazı sınıflamalar yapılmıştır. Özden'e göre (2005) sinektik mekanizmaları doğrudan analoji, kişisel analoji ve fantezi analojidir. Açıkgöz (2007) sinektik mekanizmalarını kişisel analoji, dolaysız analoji ve bastırılmış çatışma olarak sınıflandırmaktadır. Seligmann (2007) ise doğruda analoji, kişisel analoji ve zıtlıkların bir araya gelmesi şeklinde üç sinektik mekanizması belirlemiştir. Sak'a (2020) göre doğrudan analoji, kişisel analoji ve sembolik analoji olmak üzere üç tür sinektik mekanizması bulunmaktadır. Bu sinektik mekanizmalarına ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

1. Doğrudan Analoji: Doğrudan analojiler, yakından ilgili görünmeyen kavramlar arasındaki benzetmelerden oluşmaktadır. Yakından ilgili görünmeseler de benzer yönlerinin bulunabileceği işlevler açısından ilişkiler kurularak doğrudan analojiler oluşturulmaktadır. Aralarında çok yakın ilişki

görünmeyen bir durumu başka bir duruma benzetmek, yaşanılan bir problemi başka bir probleme benzetmek ya da bunlar arasında ilişkiler kurmak doğrudan analoji yapmaktır. Bu analoji türünde bir alandaki nesne ve kavramlar, sahip olunan bilgiler veya üretilecek fikirler diğer alanlarda geliştirilecek olan fikirlerin temelini oluşturur.

2. Kişisel Analoji: Kişinin bir nesne olduğunu hayal etmesi temeline dayanmaktadır. Canlı veya cansız tüm varlıklarla gerçekleştirilebilir. Örneğin; öğrencilerden küresel ısınmadan dolayı evsiz kalan kutup ayılarının yerine kendilerini koyması istenebilir. Bu analoji türü öğrencinin empati duygusunu geliştirmesine yardımcı olur. Özellikle ilkokul çocukları için sıklıkla kullanılan bu analoji türünde çocuklardan kendilerini bir eşyanın yerine koymaları, örneğin ormanda bir ağaç olmaları veya bir saatin yelkovanı olmaları istenerek yaratıcılık güçleri harekete geçirilir.

3. Fantezi Analoji: Bu analoji türünün amacı bir çeşit arzu ve temenniler listesi ortaya çıkarmaktır. Örneğin öğrencilerden insanların yemeden içmeden yaşayabilmesi, istediği yere istediği anda ulaşabilmesi, uçabilmesi vb. arzularını sıralaması istenir. Amaç hayal gücünü güçlendirmek ve kullandırmaktır.

4. Dolaysız Analoji: Basitçe iki nesne ya da kavramın karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma her yönden aynı olmak zorunda değildir. Dolaysız analojinin işlevi gerçek problem koşullarının bir başka duruma aktarılmasıdır. Örneğin, elma kurdunun açtığı tünelle yeraltı tünellerinin karşılaştırılması dolaysız analojiyi oluşturmaktadır.

5. Bastırılmış Çatışma (Zıtlıkların Bir Araya Gelmesi, Sembolik Analoji): Nesnelerin birbirinin karşıtı sözcüklerle bir arada kullanılması ve tanımlanmasıdır. Zıt düşüncelerin veya sözcüklerin bir araya getirilerek kendi içinde çelişkili sözcük grupları veya düşünceler yaratılmasıyla oluşturulur. “Hayat kurtaran tahrip edici”, “barışçı saldırı” ve “güvenli saldırı”, “korkunç güzel” tamlamalarında olduğu gibi karşıt durumlar söz konusudur. İlgili literatürde Zıtlıkların Bir Araya Gelmesi veya Sembolik Analoji başlıklarıyla da bilinmektedir. Kavramlar ya da nesneler arasında alışılmışın dışında zıt ilişkiler kurmaya dayanır. Nesnelerin alışıldık işlevine takılmadan, onlara yeni ve farklı işlevler yüklemektir. Sinektik tekniği içerisinde yer alan zıtlıkların bir araya gelmesi yaratıcılık için önemli bir etken olan fikirler arasında alışılmışın dışında çağrışımlar oluşturmayı hedeflemektedir. Örneğin, bir haftada beş gün ve sekiz saat çalışmak yerine, dört gün ve on saat çalışılsaydı ne olurdu? Silgi, yazıları silmek dışında nerede kullanılabilirdi? Bu uygulama sorularında amaç fikirler arasında alışılmışın dışında yeni çağrışımlar kurmaktır.

İlköğretim düzeyinde okutulan tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersleri ile öğrencilerin birçok yönden gelişmesi amaçlanmaktadır. Bunlardan birisi de yaratıcı düşünmedir. Bu bağlamda yürütülen okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri desteklenebilir. Bilindiği gibi Türkçe derslerinde en fazla kullanılan eğitim aracı ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarda yer alan metinler yoluyla öğrencilerin hem dil becerileri geliştirilmeye hem de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, problem çözme gibi yaşam becerileri desteklenmeye çalışılır. Bu nedenle ders kitaplarına seçilecek metinler öğrencileri düşünme becerileri açısından desteklemeye elverişli olmalıdır. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinler yaratıcı düşünmeyi destekleyen sinektik tekniği açısından incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde sinektik uygulamalarının görünümü nasıldır?” şeklindedir.

Alt Problemler

Araştırmada problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan düz yazı türündeki metinlerde sinektik uygulamalarının görünümü nasıldır?

2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinlerde sinektik uygulamalarının görünümü nasıldır?

3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımları nasıldır?

4. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sinektik uygulamaları metinlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri seti, veri toplama aracı, verilerin analizi başlıklarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sinektik tekniği açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 29). Nitel araştırmalarda yaygın olarak üç veri toplama yöntemi vardır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur.

Doküman incelemesinde araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar gibi belgeler özgünlüğü kontrol edilerek sistematik bir şekilde analiz edilir. Bu çalışmada doküman olarak ortaokul Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Çalışma boyunca ders kitaplarındaki okuma metinleri sinektik tekniğinin boyutları olan doğrudan analoji, dolaysız analoji, kişisel analoji, bastırılmış çatışma ve fantezi analoji başlıkları doğrultusunda incelenmiş ve sonuçlar sayısallaştırılarak verilmiştir. Bu yönüyle çalışma doküman incelemesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Seti

Araştırmanın veri setini 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar okutulan ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplar içinden araştırmacı tarafından ulaşılabilen toplam 20 ders kitabı veri seti olarak belirlenmiştir. Bu kitapların sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1.
İncelenen Kitapların Sınıf Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	Kitap Sayısı	Toplam
5. Sınıf	3	20
6. Sınıf	7	
7. Sınıf	7	
8. Sınıf	3	

Tabloya göre 5. sınıf düzeyinde 3; 6. sınıf düzeyinde 7; 7. sınıf düzeyinde 7 ve 8. sınıf düzeyinde 3 ders kitabı veri setinde yer almaktadır. Bu kitapların künye bilgileri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2.
İncelenen Kitapların Künye Bilgileri

Nu	Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Eğitim-Öğretim Yılı
1	5. Sınıf	Anıttepe Yayınları	2019

2	5. Sınıf	Ada Yayınları	2011
3	5. Sınıf	MEB Yayınları	2018
4	6. Sınıf	Koza Yayınları	2007
5	6. Sınıf	MEB Yayınları	2013
6	6. Sınıf	Doku Yayınları	2009
7	6. Sınıf	Eksen Yayınları	2018
8	6. Sınıf	MEB Yayınları	2018
9	6. Sınıf	Ekoyay Yayınları	2018
10	6. Sınıf	MEB Yayınları	2019
11	7. Sınıf	Özgün Yayınları	2019
12	7. Sınıf	Koza Yayınları	2007
13	7. Sınıf	MEB Yayınları	2013
14	7. Sınıf	Pasifik Yayınları	2013
15	7. Sınıf	MEB Yayınları	2018
16	7. Sınıf	MEB Yayınları 2. Kitap	2018
17	7. Sınıf	Ders Destek Yayınları	2018
18	8. Sınıf	MEB Yayınları	2018
19	8. Sınıf	Ada Yayınları	2011
20	8. Sınıf	MEB Yayınları	2019

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu" kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesi amacıyla önce yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme kuram ve teknikleri, sinektik tekniği (modeli, uygulamaları) konularında literatür taraması yapılmış ve ilgili kaynaklar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sinektik uygulamalarının literatürde yaratıcı düşünme tekniklerinden biri olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Sonraki aşamada literatür daraltılarak inceleme sinektik uygulamalarıyla ilgili kaynaklara yönlendirilmiştir. Bu kaynaklar arasında konu ile en yakından ve geniş bilgi veren kaynakların Özden (2005), Açıkgöz (2006), Seligmann (2007) ve Sak (2020) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu kaynaklarda toplam 12 sinektik mekanizması yer almaktadır. Bunlardan ortak olanlar birleştirildikten sonra geriye 7 sinektik mekanizması kalmaktadır. Bunlar doğrudan analoji, dolaysız analoji, kişisel analoji, fantezi analoji, bastırılmış çatışma, zıtlıkların bir araya gelmesi ve sembolik analojidir. Kaynakların sinektik mekanizmalarının içerikleriyle ilgili verdikleri bilgilere göre bazı mekanizmaların isimlendirmeleri farklı olsa da içeriklerinin benzer oldukları görülmektedir. Buna göre doğrudan analojilerin temeli olaylar, kavramlar, nesneler vb. arasındaki benzetmelere dayanmaktadır. Dolaylı analojide nesne ve kavramlar arasındaki karşılaştırmalar esas alınmaktadır. Kişisel analojide birey kendisini başka bir varlığın yerine koyarak onun gibi düşünmeye, onunla empati kurmaya çalışmaktadır. Fantezi analojide istek, arzu ve taleplerin hayal edilerek ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bastırılmış çatışma, zıtlıkların bir araya gelmesi ve sembolik analoji mekanizmalarının içeriğinde ise kavram, olgu ve nesnelerin karşıt sözcüklerle anlatılması, çelişkili gibi görünen ifadelere yer verilmesi durumu bulunmaktadır. Farklı isimlendirilen bu 3 mekanizmanın içeriklerinin ortak olması nedeniyle bunlar tek mekanizma olarak ele alınmış ve böylece dört kaynaktaki sinektik mekanizmalarının sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Buna göre ilk 4 mekanizma doğrudan analoji,

dolaysız analoji, kişisel analoji ve fantezi analojidir. Beşinci mekanizma ise bastırılmış çatışma, zıtlıkların bir araya gelmesi ve sembolik analojinin birleştirilmesinden oluşmuştur. Bu 3 mekanizma içerikleri aynı olduğu için araştırmacının tercihiyle "bastırılmış çatışma" olarak çalışmaya alınmıştır. Böylece beşinci sinektik mekanizması bastırılmış çatışma olarak tespit edilmiştir. Bu mekanizmalar ve araştırmada esas alınan içerikleri aşağıdaki gibidir:

Doğrudan Analoji: Benzetme yoluyla kurulan bağlantı ve ilişkiler.

Dolaysız Analoji: Karşılaştırma yoluyla kurulan bağlantı ve ilişkiler.

Kişisel Analoji: Empati yoluyla kurulan bağlantı ve ilişkiler.

Bastırılmış Çatışma: Zıtların bir araya gelmesiyle kurulan bağlantı ve ilişkiler.

Fantezi Analoji: Hayal ederek kurulan bağlantı ve ilişkiler.

Sinektik mekanizmalarının belirlenmesinden sonra "Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu" aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Tablo 3.
Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu

Ders Kitabı	Sinektik Mekanizmaları									
	Doğrudan Analoji		Dolaysız Analoji		Kişisel Analoji		Fantezi Analoji		Bastırılmış Çatışma	
Metin	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok

Yukarıda anlatılan işlemlerden sonra Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu son şeklini almıştır. Buna göre formda 5 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar formun uygulanma aşamasında "Var / Yok" şeklinde işaretlenmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe ders kitaplarının sinektik uygulamaları açısından değerlendirildiği bu çalışmada metinler Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu kullanılarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Çalışma kapsamında değerlendirilen metinler önceden belirlenen toplam 5 mekanizma (doğrudan analoji, dolaysız analoji, kişisel analoji, fantezi analoji, bastırılmış çatışma) çerçevesinde analiz edilmiş ve elde edilen veriler sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu'nun kapsam geçerliğini sağlamak üzere geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sürecinde yaratıcılık, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme kuramları, yaratıcı düşünme teknikleri, sinektik tekniği kavramlarıyla ilgili birçok kaynak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda özellikle sinektik tekniği ile ilgili en geniş ve ayrıntılı bilgi veren dört kaynak; Özden (2005), Açıkgöz (2006), Seligmann (2007) ve Sak (2020) şeklinde tespit edilmiştir. Bu kaynakların ilgili bölümlerinin analizinden sonra sinektik tekniğinin içeriği ortaya çıkarılmış ve sinektik mekanizmaları en geniş şekliyle ele alınmıştır.

Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu'nun güvenilirliğini sağlamak amacıyla form ilk olarak Türkçe ders kitaplarının dışındaki metinlere uygulanmıştır. Bu amaçla çocuk ve genç kuşağa yönelik eserler veren Erol Büyükmeriç, Mavisel Yener, Aytül Akal gibi şair ve yazarların; ayrıca yetişkinlere yönelik olmakla birlikte bu kuşağa yönelik eserleri de olan Nazım Hikmet, Tevfik

Fikret, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Cahit Sıtkı Tarancı, Ali Ulvi Elöve gibi edebiyatçıların metinlerinden seçmeler yapılmıştır. Bu metinler geliştirilen form doğrultusunda analiz edilmiş ve sonraki aşamada araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda çözümlemeler konusunda fikir birliğine varıldığı görülmüştür. Analiz edilen ve fikir birliğine varılan sinektik mekanizmalarından bazı örnekler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.
Sinektik Mekanizmaları Örnekleri

Doğrudan Analoji	Kişisel Analoji	Bastırılmış Çatışma	Fantezi Analoji
Gece, mısır patlağı dolu koca bir siyah tas	Güneş hasta mı?	Düşmana amansız ol, dosta sevecen	Yeşilden bir soluk
Altın tarlalar	Göğün mavisini tattıkça, denizi özlerdi oyuncak.	Düşüncelerimiz aydınlatsın karanlıkları	Sattı bana çocukluğumu
Kaf dağları gibi kalın bir gövde	Gemilerle giden bulutlar		Koymalıyım güneşi yüreklerinize

Tabloda örnekleri verilen sinektik mekanizmaları ve örnekleri üzerinde görüş birliği sağlandıktan sonra çalışmanın veri setini oluşturan kitaplardaki metinler Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Sinektik Uygulamaları Formu doğrultusunda analiz edilmeye başlanmıştır.

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 katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülmediği; deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla insan ya da hayvan kullanılmadığı; klinik çalışma olmadığı; kişisel verileri içermediğinden etik kurul onayı alınmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt problemlerin sıralaması gözetilerek verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ders kitaplarındaki şiir metinlerinde bulunan sinektik uygulamalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki şiir metinlerinde sinektik uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5.
Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiir Metinlerinde Sinektik Uygulamaları

Sinektik Uygulamaları	f	%
Doğrudan Analoji	53	47,35
Dolaysız analoji	21	18,75
Fantezi Analoji	15	13,39
Bastırılmış Çatışma	15	13,39

Kişisel Analoji	8	7,14
Toplam	112	100

Tabloda ders kitaplarında yer alan şiir metinlerindeki sinektik uygulamaları bulunmaktadır. Buna göre şiir metinlerinde toplam 112 sinektik uygulaması kullanılmıştır. Bunlar içinde en sık kullanılan sinektik uygulaması doğrudan analoji (%47,35) olmuştur. Onu sırasıyla dolaysız analoji (%18,75), fantezi analoji (%13,39), bastırılmış çatışma (%13,39) izlemektedir. Şiir metinlerinde en az kullanılan sinektik uygulamasının kişisel analoji (%7,14) olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ders kitaplarında bulunan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6.
Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinde Sinektik Uygulamaları

Sinektik Uygulamaları	f	%
Doğrudan Analoji	65	31,10
Fantezi Analoji	47	22,48
Bastırılmış Çatışma	45	21,53
Dolaysız analoji	38	18,18
Kişisel Analoji	14	6,69
Toplam	208	100

Tabloda ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamaları bulunmaktadır. Buna göre düz yazı metinlerinde en sık kullanılan sinektik uygulaması doğrudan analoji (%31,10) olmuştur. Onu sırasıyla fantezi analoji (%22,48), bastırılmış çatışma (%21,53), dolaysız analoji (%18,18) izlemektedir. Düz yazı metinlerinde en az kullanılan sinektik uygulamasının kişisel analoji (%6,69) olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Sınıf düzeylerine göre düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamalarının dağılımları aşağıda verilmektedir.

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinde Sinektik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki düz yazı metinlerinde sinektik uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7.
Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerindeki Sinektik Uygulamaları

Ders Kitabı	Doğrudan Analoji (f)	Dolaysız Analoji (f)	Kişisel Analoji (f)	Bastırılmış Çatışma (f)	Fantezi Analoji (f)	Toplam (f)
Anıttepe 5. Sınıf (2019)	3	1	0	0	0	4
MEB 5. Sınıf (2018)	2	3	1	2	3	11
Ada 5. Sınıf (2011)	0	0	0	0	3	3
Toplam	5	4	1	2	6	18

Tabloda beşinci sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamaları verilmektedir. Buna göre beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında doğrudan analoji (f=5), dolaysız analoji (f=4), kişisel analoji (f=1), bastırılmış çatışma (f=2) ve fantezi analoji (f=6) şeklinde yer almaktadır.

Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinde Sinektik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki düz yazı metinlerinde sinektik uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8.
Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerindeki Sinektik Uygulamaları

Ders Kitabı	Doğrudan Analoji (f)	Dolaysız Analoji (f)	Kişisel Analoji (f)	Bastırılmış Çatışma (f)	Fantezi Analoji (f)	Toplam (f)
MEB 6. Sınıf (2019)	3	2	1	3	0	9
Eksen 6. Sınıf (2018)	2	1	0	1	0	4
MEB 6. Sınıf (2018)	2	1	1	1	2	7
Ekoyay 6. Sınıf (2018)	3	0	0	2	3	8
MEB 6. Sınıf (2013)	1	2	0	0	2	5
Doku 6. Sınıf (2009)	3	0	0	2	1	6
Koza 6. Sınıf (2007)	3	2	1	3	9	18
Toplam	17	8	3	12	17	57

Tabloda altıncı sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamaları verilmektedir. Buna göre altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında doğrudan analoji (f=17), dolaysız analoji (f=8), kişisel analoji (f=3), bastırılmış çatışma (f=12) ve fantezi analoji (f=17) şeklinde yer almaktadır.

Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinde Sinektik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki düz yazı metinlerinde sinektik uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9.
Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerindeki Sinektik Uygulamaları

Ders Kitabı	Doğrudan Analoji (f)	Dolaysız Analoji (f)	Kişisel Analoji (f)	Bastırılmış Çatışma (f)	Fantezi Analoji (f)	Toplam (f)
Özgün 7. Sınıf (2019)	4	1	1	1	0	7
MEB 7. Sınıf (2018)	7	4	1	6	8	26
MEB 7. Sınıf (2018, İkinci Kitap)	2	0	0	2	1	5
Ders Destek 7. Sınıf (2018)	4	1	0	2	8	15
MEB 7. Sınıf (2013)	5	2	0	6	1	14
Pasifik 7. Sınıf (2013)	4	1	1	0	0	6
Koza 7. Sınıf (2007)	2	2	0	1	0	5
Toplam	28	11	3	18	18	78

Tabloda yedinci sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamaları verilmektedir. Buna göre yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında doğrudan analoji (f=28),

dolaysız analoji (f=11), kişisel analoji (f=3), bastırılmış çatışma (f=18) ve fantezi analoji (f=18) şeklinde yer almaktadır.

Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinde Sinektik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki düz yazı metinlerinde sinektik uygulamalarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10.
Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerindeki Sinektik Uygulamaları

Ders Kitabı	Doğrudan Analoji (f)	Dolaysız Analoji (f)	Kişisel Analoji (f)	Bastırılmış Çatışma (f)	Fantezi Analoji (f)	Toplam (f)
MEB 8. Sınıf (2019)	11	10	4	12	1	38
MEB 8. Sınıf (2018)	2	3	1	1	1	8
Ada 8. Sınıf (2011)	2	2	2	0	4	10
Toplam	15	15	7	13	6	56

Tabloda sekizinci sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alan düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamaları verilmektedir. Buna göre sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında doğrudan analoji (f=15), dolaysız analoji (f=15), kişisel analoji (f=7), bastırılmış çatışma (f=13) ve fantezi analoji (f=6) şeklinde yer almaktadır.

Sinektik Uygulamalarının Tüm Sınıf Düzeylerindeki Düz Yazı Metinlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Sinektik uygulamalarının tüm sınıf düzeylerindeki düz yazı metinlere göre dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11.
Sinektik Uygulamalarının Tüm Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Ders Kitabı	Doğrudan Analoji (f)	Dolaysız Analoji (f)	Kişisel Analoji (f)	Bastırılmış Çatışma (f)	Fantezi Analoji (f)	Toplam (f)
5. Sınıf	5	4	1	2	6	18
6. Sınıf	17	8	3	12	17	57
7. Sınıf	28	11	3	18	18	78
8. Sınıf	15	15	7	13	6	56
Toplam	65	38	14	45	47	208

Tabloda tüm sınıf düzeylerine göre düz yazı metinlerindeki sinektik uygulamaları verilmektedir. Buna göre düz yazı metinlerinde toplam 208 sinektik uygulaması kullanılmıştır. En fazla sinektik uygulaması 7. sınıf (f=78) olmuştur. 6. sınıf düzeyinde (f=57), 8. sınıf düzeyinde (f=56) ve 5. sınıf düzeyinde (f=18) sinektik uygulaması kullanılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi sinektik uygulamalarının ders kitaplarında yer alan metin türlerine göre dağılımlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Dördüncü al probleme ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 12.
Sinektik Uygulamalarının Ders Kitaplarındaki Metin Türlerine Göre Dağılımı

Türler	Doğrudan Analoji		Dolaysız Analoji		Kişisel Analoji		Bastırılmış Çatışma		Fantezi Analoji		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şiir	57	47,5	20	39,21	9	37,50	16	17,24	20	29,41	122	100
Hikâye	21	17,5	11	21,56	7	29,56	21	36,84	27	39,70	87	100
Deneme	20	20	8	15,60	4	16,66	6	10,52	13	19,11	51	100
Roman	10	8,33	5	9,80	3	12,50	1	1,72	1	1,47	20	100
Sohbet	2	1,66	2	3,92	1	4,16	5	8,77	1	1,47	11	100
Makale	3	2,50	3	5,88	-	0	3	5,26	1	1,47	10	100
Efsane	2	1,66	1	1,96	-	0	1	1,75	3	4,41	7	100
Anı	2	1,66	-	0	-	0	1	1,75	-	0	3	100
Destan	1	0,83	-	0	-	0	1	1,75	-	0	2	100
Tiyatro	-	0	-	0	-	0	1	1,75	1	1,47	2	100
Gezi yazısı	1	0,83	-	0	-	0	-	0	-	0	1	100
Biyografi	1	0,83	-	0	-	0	-	0	-	0	1	100
Masal	-	0	1	1,96	-	0	-	0	-	0	1	100
Mektup	-	0	-	0	-	0	1	1,75	-	0	1	100
Otobiyografi	-	0	-	0	-	0	1	1,75	-	0	1	100
Toplam	120	100	51	100	24	100	57	100	68	100	320	100

Tabloda sinektik uygulamalarının Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre en fazla sinektik uygulaması şiir türündeki metinlerde (f=122) kullanılmıştır. Bunu hikâye (f=87) ve deneme (f=51) türündeki metinler izlemektedir. Sinektik uygulamalarının roman (f=20), sohbet (f=11) ve makale (f=10) türündeki metinlerde de kullanıldığı görülmektedir. Geriye kalan efsane (f=7), anı (f=3), destan (f=2), tiyatro (f=2), gezi yazısı (f=1), biyografi (f=1), masal (f=1), mektup (f=1), otobiyografi (f=1) türlerinde sinektik uygulamalarının kullanımı sınırlı kalmıştır. Metin türlerine göre sinektik uygulamalarının dağılımına bakıldığında en fazla doğrudan analojinin kullanıldığı belirlenmiştir. Doğrudan analoji şiir türünde (f=57), hikâye türünde (f=21) ve deneme türünde (f=20) sıklığında kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sürecinde veri setini oluşturan ders kitaplarının değerlendirilmesi sonucunda şiir türündeki metinlerdeki toplam sinektik uygulamaları 112 olarak tespit edilmiştir. Bunların sinektik mekanizmalarına göre dağılımları ise doğrudan analoji (f=53), dolaysız analoji (f=21), bastırılmış çatışma (f=15), fantezi analoji (f=15) ve kişisel analoji (f=8) şeklindedir. Buna göre veri setini oluşturan Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinlerde en fazla rastlanan sinektik mekanizması %47,35 oranıyla doğrudan analoji olmuştur. Bunu sırasıyla %18,75 ile dolaysız analoji, %13,39 ile bastırılmış çatışma, %13,39 ile fantezi analoji ve %7,14 ile kişisel analoji takip etmektedir.

Veri setini oluşturan ders kitaplarının değerlendirilmesi sonucunda düz yazı türlerindeki toplam sinektik uygulamaları 208 olarak tespit edilmiştir. Bunların sinektik mekanizmalarına göre dağılımları ise doğrudan analoji (f=65), fantezi analoji (f=47), bastırılmış çatışma (f=45), dolaysız analoji (f=38) ve kişisel analoji (f=14) şeklindedir. Buna göre veri setini oluşturan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en fazla rastlanan sinektik mekanizması %31,10 oranıyla doğrudan analoji olarak belirlenmiştir. Bunu %22,48 ile fantezi analoji, %21,53 ile bastırılmış çatışma, %18,18 ile dolaysız analoji ve %6,69 ile kişisel analoji takip etmektedir.

Araştırma sürecinde veri setini oluşturan ders kitaplarının değerlendirilmesi sonucunda düz yazı ve şiir türündeki metinlerde toplam 320 sinektik uygulaması belirlenmiştir. Bunların sinektik mekanizmalarına göre dağılımı doğrudan analoji (f=120), fantezi analoji (f=68), bastırılmış çatışma (f=57), dolaysız analoji (f=51) ve kişisel analoji (f=24) şeklinde gerçekleşmiştir. Buna göre araştırma

sürecinde değerlendirilen Türkçe ders kitaplarındaki doğrudan analoji %37,25, fantezi analoji %21,25, bastırılmış çatışma %17,81, dolaysız analoji %15,93 ve kişisel analoji %7,5 oranıyla yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç da sinektik uygulamalarının ders kitaplarındaki metin türlerine göre dağılımlarına ilişkindir. Buna göre en fazla sinektik uygulaması şiir türündeki metinlerde (f=122) kullanılmıştır. Bunu hikâye (f=87) ve deneme (f=51) türündeki metinler izlemektedir. Sinektik uygulamalarının roman (f=20), sohbet (f=11) ve makale (f=10) türündeki metinlerde de kullanıldığı görülmektedir. Geriye kalan efsane (f=7), anı (f=3), destan (f=2), tiyatro (f=2), gezi yazısı (f=1), biyografi (f=1), masal (f=1), mektup (f=1), otobiyografi (f=1) türlerinde sinektik uygulamalarının kullanımı sınırlı kalmıştır. Türkçe ders kitaplarında sinektik uygulamalarının metin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında en fazla sinektik uygulamasının şiir türündeki metinlerde kullanıldığı görülmektedir. Şiir türündeki metinler doğrudan analoji, dolaysız analoji ve kişisel analoji uygulamalarında birinci sırada yer almaktadır. Bastırılmış çatışma ve fantezi analoji türlerinde ise hikâye metinleri birinci sırayı almaktadır. Deneme ve roman türlerindeki metinlerde tüm sinektik mekanizmalarının kullanıldığı görülmektedir. Makale, anı, sohbet, efsane, gezi yazısı, biyografi, destan, masal, tiyatro, mektup ve otobiyografi türlerindeki metinlerde sinektik uygulamalarının sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

Sinektik uygulamalarının her biri kendi içinde değerlendirildiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde toplam 120 doğrudan analoji uygulamasına rastlanmıştır. Bunların %47,50'si şiir, %17,50'si hikâye, %20'si deneme, %8,33'ü roman, %2,50'si makale türünde bulunmaktadır. İncelenen ders kitaplarında toplam 51 dolaysız analoji tespit edilmiştir. Bunların %39,21'i şiir, %21,56'sı hikâye, %15,60'ı deneme, %9,80'i roman, %5,88'i makale türünde bulunmaktadır. Araştırmanın veri setini oluşturan ders kitaplarında toplam 24 kişisel analoji örneğine rastlanmıştır. Bunların %37,50'si şiir, %29,56'sı hikâye, %16,66'sı deneme, %12,50'si roman, %4,16'sı sohbet türünde bulunmaktadır. İncelenen ders kitaplarında toplam 57 bastırılmış çatışma örneğine rastlanmıştır. Bunların %17,24'ü şiir, %36,84'ü hikâye, %10,52'si deneme, %1,75'i roman, %5,26'sı makale, %8,77'si sohbet türünde bulunmaktadır. İncelenen ders kitaplarında toplam 68 fantezi analoji örneğine rastlanmıştır. Bunların %29,41'i şiir, %39,70'i hikâye, %19,11'i deneme, %4,41'i efsane türündeki metinlerde bulunmaktadır.

Türkçe ders kitaplarında sinektik uygulamalarının metin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında en fazla sinektik uygulamasının şiir türündeki metinlerde kullanıldığı görülmektedir. Şiir türündeki metinler doğrudan analoji, dolaysız analoji ve kişisel analoji uygulamalarında birinci sırada yer almaktadır. Bastırılmış çatışma ve fantezi analoji türlerinde ise hikâye metinleri birinci sırayı almaktadır. Deneme ve roman türlerindeki metinlerde tüm sinektik mekanizmalarının kullanıldığı görülmektedir. Makale, anı, sohbet, efsane, gezi yazısı, biyografi, destan, masal, tiyatro, mektup ve otobiyografi türlerindeki metinlerde sinektik uygulamalarının sayıca az olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre doğrudan analoji, dolaysız analoji ve kişisel analoji uygulamaları en fazla şiir türündeki metinlerde görülmektedir. Şiir büyük ölçüde yaratıcılığa dayanan, imge ve imajların üzerine temellendirilen, sanatlı anlatımın yoğun olarak işlendiği bir edebî türdür. Şairler duygularını, coşkularını en az kelimeyle en etkili bir şekilde anlatmak durumunda oldukları için şiir hem içerik hem de dil anlamında yoğun bir üründür. Bu özelliklerinden dolayı şiir türündeki metinlerde sinektik uygulamalarının yoğun olması beklenen bir durumdur. Edebî sanatlardan benzetmeye dayalı doğrudan analoji, kavramlar ve nesneler arasındaki karşılaştırmaya dayanan dolaysız analoji, yaratıcılığın ve empati duygusunun desteklendiği kişisel analoji uygulamalarının en fazla şiir türündeki metinlerde kullanılması, bu türün içerik ve dil özellikleriyle de uyumlu bir durumdur.

Araştırmaya konu olan sinektik mekanizmalarından bastırılmış çatışmalara en fazla hikâye türündeki metinlerde rastlanmaktadır. Bastırılmış çatışmalar zıt ifade, kavram, görüntü vb. bir araya getirilmesine dayanmaktadır. Hikâye türündeki metinlerde kişi, yer ve nesne betimlemelerine çokça yer verilmesi ve bu betimlemelerin okuyucu üzerindeki etkisinin artırılması amacıyla zıt ifadelerden yararlanılmaktadır. Bu durum hikâye türündeki metinlerde sinektik uygulamalarından bastırılmış çatışmanın sıklık düzeyini artırmaktadır.

Sinektik türlerinden yaratıcılık ve hayal gücüne dayanan fantezi analoji uygulamaları en fazla hikâye türündeki metinlerde kullanılmıştır. Değerlendirilen ders kitaplarındaki hikâye metinlerinin bir kısmının bilim ve teknoloji temasına ait olduğu düşünüldüğünde fantezi analojinin bu türdeki

metinlerde sıklıkla kullanılmasının nedeni anlaşılmaktadır. Geleceğe dönük gerçekleşmesi hayal edilen durumların ağırlıkta olduğu fantezi analoji, incelenen metinlerde yaratıcılığı ve farklı olanı doğrudan barındıran ifadeler bağlamında kullanılmaktadır.

Sinektik ile ilgili yapılan çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Balkır'a (2016) göre sinektik modelin, yabancı dil yazma derslerinde bir yazma öncesi tekniği olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular ile İngilizce yazma sürecinde sinektik tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünsel düzeylerinin program sonunda anlamlı bir şekilde yükseldiğini gözlemlemiştir. Ercan (2010) sinektik tekniğinin fen bilimleri dersinde kullanılması sonucunda öğrencilerin çalıştıkları kavramlara ait başlangıçta göremedikleri özellikleri görür duruma geldiklerini, nesnelere yüzeysel bakmak yerine çalıştıkları nesneleri derinlemesine bir bakış açısıyla inceler hâle geldiklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem durumlarına getirdikleri farklı ve yaratıcı çözüm önerileri sayısında artış gösterdiklerini savunmaktadır.

Yaratıcı yazma ile ilgili yapılan çalışmalarda ise Saygılı (2008) analojilerle ilgili yaptığı deneysel çalışmada analoji temelli yöntemin yaratıcı düşünme üzerinde orta düzeyde ve olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Yaratıcı düşünme tekniklerinin yaratıcılığı arttırdığını savunan diğer araştırmacılar ise Candar (2009) ve Kuyubaşıoğlu (2009)'dur. Candar, kendisinin hazırladığı yaratıcı düşünme tekniklerini yapılandırmacı eğitimle bütünleştirerek öğrencilere uygulamıştır. Kuyubaşıoğlu ise yaratıcı düşünme tekniklerinden en fazla beyin fırtınası ve yaratıcı dramanın öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırdığını belirtmiştir. Özcan (2009) yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisini araştırmıştır ve yaratıcı düşünme etkinliklerinin proje geliştirme çalışmalarına olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda benzer sonuçları elde eden diğer bir araştırma Ceran Aydın (2010)'ın yaptığı araştırmadır. Araştırmacı fen ve teknoloji dersinde yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına ve tutumuna olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2015) öğrencilerin yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımının, öğrencilerin derse yönelik başarı düzeyleri ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemiştir.

Özdemir Erem (2015) çalışmasında yaratıcı düşünme etkinliklerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkisini araştırmıştır. Yaratıcı düşünme etkinliklerinin görsel okuma üzerinde etkisi olmadığını ancak yaratıcı düşünme teknikleri ile yürütülen derslerin görsel tasarımın kalıcılığına katkı sağladığını açıklamıştır. Ayrıca öğrenciler, yaratıcı düşünme teknikleri ile yürütülen dersleri eğlenceli bulmakta ve bu tekniklerle oluşturulmuş etkinliklerin Türkçe dersini sevdirdiğini ifade etmektedirler. Yurdakal (2018) yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarılarını, okumaya yönelik tutumlarını, yaratıcı düşünme becerilerini ve yaratıcı okumaya yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Yaratıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı web sitesi geliştirmelerine etkisini inceleyen Saç (2011) bu araştırmaya zıt olarak bilişim teknolojileri dersinde deney ve kontrol grubunu yaratıcı web site geliştirmeleri bakımından öz yeterlik ve yaratıcılık açısından incelemiştir. Yaratıcı düşünme etkinlikleri ile karşılaşan deney grubu öğrencileri ile bu etkinliklerle karşılaşmayan kontrol grubu öğrencileri arasında yaratıcılık açısından anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Sadece deney grubunun öz yeterliliğinde bir artış tespit etmiştir.

Yaratıcı yazma ile ilgili yapılan çalışmalarda Saygılı (2008); Palandökenlier (2008); Candar (2009); Kuyubaşıoğlu (2009); Özcan (2009); Ceran Aydın (2010); Çelik (2015); Duyar (2019); Aydın (2020) araştırmamız doğrultusunda yaratıcı düşünme teknik ve etkinliklerinin yaratıcılık üzerinde olumlu etkisini tespit etmişlerdir. Aksine Saç (2011) ise araştırmasında yaratıcı düşünme etkinliklerinin yaratıcılık açısından anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmektedir.

Yaratıcı düşünmeyi etkileyen faktörler üzerinde çalışan araştırmacılar olmuştur. Dilek (2013) sosyokültürel özelliklerin yaratıcı düşünme üzerinde etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada cinsiyet, okul öncesi eğitim, not ortalaması, sınıf, ortalama aylık gelir, internet kullanımı ve okunan kitap sayısı değişkenleriyle yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın meslekleri değişkenleriyle yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanılmıştır. Yaratıcı düşünme becerisinin okul başarısı, cinsiyet gibi belirgin değişkenlerden

bağımsız olması bu düşünme becerisinin okul desteği ve her türlü sosyal iletişim aracıyla gelişebileceğini göstereceği savunulmuştur. Toyran (2015) çeşitli değişkenler açısından okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmıştır. Araştırmasındaki değişkenler şunlardır: cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, okudukları sınıf, mezun oldukları lise türüdür. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne baba eğitim durumları ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmazken cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıfa göre ise analitik düşünme boyutunda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Yaratıcılık puanları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki karşılaştırıldığında Öztürk Çağlayan (2013) aksine düşük düzeyde de olsa pozitif yönde bir fark bulunmuştur. Adıgüzel (2016) ise yaratıcılığı etkileyen etmenleri sınıf çerçevesinde sınırlandırarak yaratıcılık üzerinde öğretmenin etkisini incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yaratıcı düşünme becerileri ile davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Durnacı (2019) araştırmasında yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ilişkisine değinirken bu düşünme becerilerini etkileyen etkenler üzerinde ayrıca durmuştur. Araştırmasına konu edindiği araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin ortanın üzerinde olduğu ve sınıf, cinsiyet, aile gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerinin yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Midilli (2019) ise yaratıcılığı etkileyen faktörlere özel yetenekli öğrencilere etkisi açısından yaklaşmaktadır. Araştırma sonunda elde ettiği bulgulara göre öğrencilerin özel yeteneklilik alanları, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf ve yaş düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü ve anne baba yaşı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcılık üzerinde yaratıcı düşünme tekniklerinin etkisinin incelenebileceği düşünülebilir. Yaratıcılığı etkileyen çok çeşitli etmenler arasında okul bulunmaktadır. Öğrencinin öğretim esnasında en çok karşılaştığı materyal ise ders kitaplarıdır. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin önemi yadsınmamalıdır. Bu doğrultuda öğrencinin sınıfta karşılaştığı durum ve olasılıklar değerlendirilebilmeli yaratıcılık açısından ölçülmesi gerektiği kabul edilmelidir.

Duyar (2019) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Öğretmenler ise yaratıcı öğrencilerin davranışları arasında ilk özelliğin "özgünlük" olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Okulda yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için yeterli ders saatlerinin olmadığı, okul ortamını yetersiz gördükleri ve ders kitaplarındaki metinleri yaratıcılık açısından yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde kullanılan yönteme ilişkin görüşlerinde ise canlandırma ve dramanın; tekniğe ilişkin görüşlerinde ise beyin fırtınasının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi üzerinde duran Aydın (2020) çalışmasında yaratıcı yazma üzerinde yaratıcı düşünmenin etkisini çalışmamıza ait yöntemle belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünme becerisinin yaratıcı yazma yöntemini destekler nitelikte olduğunu; yaratıcı düşünme becerisinin, yaratıcı yazma yönteminin kullanıldığı etkinliklerin tamamında yer aldığını fakat ders kitaplarında yeterli yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmediği belirtmiştir. Bu araştırma sonucu araştırmamızı destekler niteliktedir. Yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çoğunluk itibariyle elde edilen veri ve sonuçlarla, çalışmamızın sonucunda ulaştığımız "yaratıcılığı arttırmak için yaratıcı düşünme tekniklerinden yararlanılmalı" hipotezi benzerlik teşkil etmektedir.

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 katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülmediği; deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla insan ya da hayvan kullanılmadığı; klinik çalışma olmadığı; kişisel verileri içermediğinden etik kurul onayı alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynaklar

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı; bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 17-30.

Aiamy, M. ve Haghani, F. (2012). The effect of synectics and brainstorming on 3rd grade students' development of creative thinking on science. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47,* 610-613.

Asmalı, M. ve Dilbaz Sayın, S. S. (2016). The effects of the Synectics Model on vocabulary learning, attitude and desire to learn English*. Asian EFL Journal, 18*(3), 41-60.

Aydın, B. (2020). *Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Babayiğit, B., Alagöz Hamzaj, Y. ve Çardak, Ç. S. (2018). Yaratıcı düşünmeyi destekleyici bir bağlantıcı öğrenme etkinliği: Analoji duvarı. *İlköğretim Online, 17*(4). DOI:10.17051/ilkonline.2019.506953.

Balkır, N. (2016). *Sinektik modelinin yükseköğrenim düzeyindeki olası İngilizce becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Candar, H. (2009). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünme öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ceran Aydın, S. (2010). *Yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen fen etkinliklerinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çelik, E. A. (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Dilek, A. N. (2013). *Sosyo-kültürel özelliklerin yaratıcı düşünmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Djudin, T. (2017). Synectics model: An offer to develop students' creativity through science learning. *Eğitim, Öğretme ve Öğrenme Dergisi, 2,* 65-70. DOI:10.26737/jetl.v2i1.608.

Durnacı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Duyar, M. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Ercan, S. (2010). *Fen öğretiminde yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik kullanımına yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Erişti, B. ve Polat, M. (2017). The effectiveness of synectics instructional model on foreign language vocabulary teaching*. Online Submission, 5*(2), 59-76. DOI:10.18298/ijlet.1753.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1), 3–14.

Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Jones ve diğerleri (1994*). Synectics (Brainstorming). Based on excerpts from the expert educator* (Unpublished doctoral thesis). University of Nothern Colorado, Colorado.

Kaplan, A. Ö. ve Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: Çocuğun gözünde yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 765-793.

Keyes, K, D. (2006). *Metaphorical voices: Secondary students' exploration into multidimensional perspectives in literature and creative writing using the synectics model.* Houston: University of Houston Publication.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Kuyubaşıoğlu, B. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Loy C. J. (2011). *Synectics and creative writing*. Minnesota: University of Winona.

Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Özcan, S. (2009). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir Erem, N. H. (2015). *Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Öztürk Çağlayan, Ç. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palandökenlier, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ramadhani, S., Ansari, K. ve Hadi, W. (2017*).* The effect of synectics learning model and vocabulary mastering to students writing poetry skill in grade V. *Journal of Research and Method in Education, 7*5, 80-88. DOI: 10.9790/7388-0705038088.

Rawlinson, G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası* (O. Değinilen, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.

Saç, N. (2011). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı web sitesi geliştirmelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık.* Ankara: Tisa Matbaası.

Saygılı, S. (2008). *Analoji ile öğretim yönteminin 9. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve yaratıcı düşünmelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Seligmann, E. R. (2007) *Reaching students through synectics: A creative solution* (Unpublished doctoral thesis). University of Northern Colorado, Colorado.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce.* İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 195-223.

Torrance, E. P., ve Aliotti, N. C. (1969). Sex differences in levels of performance and test-retest reliability on the Torrance tests of creative thinking ability. *The Journal of Creative Behavior, 3*(1), 52-57.

Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yasavur, H. (2013). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Thinking is one of the most basic activities of human life, and it is the primary feature that distinguishes human beings from other living things. Creativity is considered with concepts such as originality, novelty, unusualness, and originality. It is associated with imagination, and it is used to produce something new, find a solution to a problem, or deal with something different. Creative thinking is a type of thinking based on the concept of creativity. There are various techniques to develop creative thinking. The synectic technique is one of them. It is a technique that requires generating ideas freely on a subject through synectic analogies. Creative thinking is activated by the synectic technique, in which the concept of analogy stands out. Analogies are used systematically in the problem-solving process. Analogies and metaphors establish a conceptual bridge between old information and new information, reveal the relationships between concepts, and support the synectic model. The bond established between related or unrelated concepts emerges as an analogy and establishes a connection with a brand-new concept. Synectic exercises encourage creative thinking and allow students to use metaphors and analogies. Turkish courses aim to develop students in many ways, including their creative thinking. The creative thinking skills of students can be supported through reading, writing, listening, and speaking activities carried out in the course. Through the texts, both the language skills of students are developed, and their basic life skills are supported. For this reason, the texts to be selected for textbooks should develop the students' thinking skills. In this study, the texts found in Turkish textbooks were examined in terms of the synectic technique.

Method

In this study, document analysis, a qualitative research method, was used. The data consisted of the secondary school taught from 2005 until 2019. The "Synectic Applications Form for Turkish Textbooks" was used as the data collection tool. To develop this form, a literature review on creative thinking, creative thinking theories and techniques, the synectic technique (model, applications), and related sources were examined. The review showed that there was a total of 12 synectic mechanisms in the literature. The common ones were combined, and the final number of synectic mechanisms was 5. The texts were analyzed according to those 5 synectic mechanisms included in the form. Descriptive analysis, a qualitative data analysis method, was used in the study.

Results and Discussion

The total number of synectic applications in the poetry texts was 112. The identified synectic mechanisms were direct analogy (f=53), direct analogy (f=21), suppressed conflict (f=15), fantasy analogy (f=15), and personal analogy (f=8). Thus, the most common synectic mechanism in poetry texts was direct analogy (47.35%). This was followed by suppressed conflict (13.39%), fantasy analogy (13.39%), and personal analogy (7.14%).

The total number of synectic applications in the prose texts was 208. The identified synectic mechanisms were direct analogy (f=65), fantasy analogy (f=47), suppressed conflict (f=45), and personal analogy (f=14). Thus, the most common synectic mechanism in the prose texts was direct analogy (31.10%). This was followed by fantasy analogy (22.48%), suppressed conflict (21.53%), and personal analogy (6.69%).

A total of 320 synectic applications were found in the poetry and prose texts. The distributions of the synectic mechanisms were direct analogy (f=120), fantasy analogy (f=68), suppressed conflict (f=57), and personal analogy (f=24). The percentages were direct analogy (37.25%), fantasy analogy (21.25%), suppressed conflict (17.81%), and personal analogy (7.5%).

In terms of the distribution of synectic applications according to the text types, they were used mostly in poetry texts (f = 122). This was followed by story (f=87) and essay (f=51) texts. Synectic applications were also used in novel (f=20), conversation (f=11) and article (f=10) texts. The distribution of synectic applications in the remaining texts was limited: legend (f=7), memoir (f=3), epic (f=2), theater (f=2), travel writing (f=1), biography (f=1), fairy tale (f=1), letter (f=1), and autobiography (f=1).

In conclusion, synectic applications were mostly used in poetry texts. Direct analogy and personal analogy applications led the others. In terms of suppressed conflict and fantasy analogy applications, story texts took the first place. All synectic mechanisms were also used in essay and novel texts. The number of synectic applications in the article, memoir, conversation, legend, travel writing, biography, fairy tale, play, letter, and autobiography texts was low.

Yorgancı, O. K. (2022). Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının teknoloji yeterliliklerine yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 177-198.

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

Geliş/Received:29.12.2021 Kabul/Accepted: 18.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Eğitimi Öğretim Elemanlarının Teknoloji Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri

Osman Kürşat YORGANCI[*]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının teknoloji yeterliliklerine dair görüşlerini belirlemektir. Öğretim elemanlarının görüşleri araştırmacı tarafından oluşturulan "Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi" ile Google Formlar üzerinden alınmıştır. Anket, kişisel bilgilerle soruların yer aldığı iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseniyle yürütülmüştür. Çalışma verileri 38 farklı üniversitenin 88 Türkçe eğitimi öğretim elemanından alınan görüşlerden elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yeterliliklerin varlığı, yokluğu veya kısmen varlığı anlamına gelen "evet", "hayır" ve "kısmen" yanıtları sayısal ifadelere dönüştürülerek frekans ve yüzdeler ile sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının 12 ana, 41 alt maddeden oluşan anketin "5.1. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için teknoloji kullanarak öğretim tasarlarım.", "6.2. Çeşitli teknolojik değerlendirme uygulamaları kullanarak öğretmen adaylarına model olurum.", "8.1. Öğretmen adaylarına teknoloji kullanarak diğer kültür ve bölgelerle iletişime geçip küresel bağlantılar kurması için model olurum.", "10.2. Teknoloji bilgi ve becerilerimi destekleyen sürekli mesleki gelişim ve iletişim faaliyetlerine katılırım.", "11.2. Eğitimde teknoloji kullanımını savunan profesyonel kuruluşlarla etkileşim kurarım." ve "11.3. Teknoloji entegrasyonuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının düşünce ve kararlarını etkilerim." maddelerinde kısmen yeterli; "8.2. Öğretmen adaylarının farklı kültürlere ve deneyimlere sahip öğrencilerle teknoloji kullanarak iş birliği yapabilecekleri öğretim içerikleri tasarlarım." ve "8.3. Farklı düzeylerde teknolojik bağlantı ağına sahip bölge ve kültürler için öğretmen adaylarının ihtiyaç duyabilecekleri stratejileri ele alırım." maddelerinde yetersiz; diğer maddelerde ise yeterli olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmış, elde edilen sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, öğretim elemanları, teknoloji, teknoloji yeterlilikleri

The Views of Turkish Education Lecturers on Technological Competencies

Abstract

The aim of this research is to determine the views of Turkish education lecturers on technology competencies. The opinions of the lecturers were gotten on Google Forms through "Teacher Trainers Technology Competencies Questionnaire" created by the researcher. The questionnaire consists of two separate parts which are personal information and questions. The study was carried out via a survey design which is one of the quantitative research methods. The study data was collected from the opinions of 88 Turkish education instructors from 38 different universities. The data was analyzed by using the descriptive analysis technique. The answers "yes", "no" and "partially", which mean the presence, absence or partial presence of qualifications, were presented and evaluated with frequencies and percentages by converting them into numerical expressions. It has been found out that Turkish education lecturers thought that they were partly sufficient in the items "5.1. I design instruction using technology to meet the needs of different students.", "6.2. I become a model for teacher candidates by using various technological evaluation applications.", "8.1. I become a model for teacher candidates to

[*] Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, TÖMER, İstanbul, yorganci@yildiz.edu.tr, OCRİD: ocrid.org/0000-0001-8230-219X

communicate with other cultures and regions and establish global connections by using technology.", "10.2. I participate in continuous professional development and communication activities that support my technology knowledge and skills.", "11.2. I interact with professional organizations that advocate the use of technology in education." and "11.3. I influence the thoughts and decisions of teacher candidates regarding technology integration."; and insufficient in the items "8.2. I design instructional content in which prospective teachers can collaborate with students from different cultures and experiences using technology." and "8.3. I discuss strategies that prospective teachers may need for regions and cultures with different levels of technological connectivity." and sufficient in the other items of the questionnaire which consists of 12 main and 41 sub-items and thus different suggestions were proposed based on the obtained results.
Keywords: Turkish education, lecturers, technology, technological competencies

Giriş

Teknolojinin çok hızlı geliştiği çağımızda; bireylerin, dolayısıyla da toplumun bu gelişmelere uyum sağlayarak ilerlemesi gerekmektedir. Yeni teknolojiler yaşamın hemen her alanına girerek yaşamsal faaliyetlerin tamamını önemli derecede etkilemektedir. Hemen her yaşam alanı gibi eğitim de değişen ve gelişen bu yeni teknolojilerden etkilenmektedir. Teknolojideki değişim ve gelişimin doğal bir sonucu olarak çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirileceği eğitim ortamlarına teknolojinin dâhil edilmesi her geçen gün daha büyük bir önem göstermektedir.

21. yüzyıl teknolojisinin son değişikliklerinden ve gelişmelerinden etkilenen en önemli alanlardan birinin eğitim olduğu düşünüldüğünde çağa ayak uydurabilecek özelliklere sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin ancak etkili bir eğitimle sağlanabileceği; bireylerde istendik davranışlar meydana getirebilecek etkili bir eğitimin olmazsa olmazının ise eğitim programları olduğu bilinmektedir. Çünkü eğitim kurumlarının bireylerin yaşantılarını düzenlemek için gerçekleştirdikleri faaliyetlerin tamamı eğitim programı kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Dijital yerliler olarak isimlendirilen çağımız öğrencileri günlerinin önemli bir bölümünü akıllı cep telefonu, bilgisayar veya tabletler ile internette geçirmekte; türlü bilgiye ulaşmak için akıllı telefon ya da bilgisayarlara başvurmakta; grup görevlerinden hoşlanmakta; sosyal etkileşim yoluyla yeni bilgiler edinmekte ve genellikle görsel öğeleri metinlere tercih etmektedirler. Bu sebeple neredeyse bütün dünyada çokça kullanılan bu teknolojilerin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin, eğitim-öğretim programlarına aktarılıp öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir (Çam, 2018).

Çağın gereği yeniliklere açık ve teknolojiye uyum sağlayabilen 21. yüzyıl becerilerine sahip dijital yerliler olarak isimlendirilen öğrenciler kadar öğretmenlerin de bilgi ve iletişim teknolojilerinden öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde yararlanabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Eğitim programlarının eğitim-öğretim sürecindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerin dijital yerlilerin karşısında dijital yabancılar olmamaları gerekmektedir. Çünkü 21. yüzyıl öğretmenlerinden öğrenme-öğretme süreçlerinde derslerinin hedeflerine uygun teknolojileri seçebilmeleri, bunları derslerinde kullanabilmeleri ve kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenmektedir.

Bir milletin ve toplumun geleceğini öğretmenler biçimlendirmektedir. Gelecek nesiller günümüz öğretmenleri eliyle şekillendirilecektir. Nitelikli öğrenciler yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı hâle getirmeleri gerekmektedir. Teknolojinin hayatın hemen her alanında kullanımının adeta bir zorunluluk hâline geldiği günümüzde teknolojiyi eğitime dâhil ederek eğitimle bütünleştirmek kaçınılmaz görünmektedir. Eğitim ve eğitimde teknoloji kullanımı günümüz dünyasının vazgeçilemez iki kavramı olarak değerlendirilmektedir. Teknoloji kullanımının eğitim için önemi tartışılamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilmek için öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarıyla teknolojiyi birleştirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple eğitimcilerin derslerinde kullanabilecekleri her türlü teknolojik bilgiyi kazanabilecek ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitim-öğretim durumlarını yeniden gözden geçirebilecek yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yarar, 2019).

Bazı araştırmalar öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiyi sadece veri saklama, internetten kaynak bulma ve PowerPoint ile sunum hazırlama gibi algıladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin teknoloji kullanımında kendilerini endişeli hissettikleri, değişime uyum sağlayamadıkları, yeterli destek olmadığından teknolojideki yenilikleri benimseyemedikleri ve yaşları ilerledikçe teknoloji kullanımına dönük olumsuz tutum geliştirdikleri belirtilmektedir. Ayrıca yine bu araştırmalarda teknolojinin giderek artan bir ihtiyaca dönüşmesinin doğal bir sonucu olarak öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu ihtiyacı karşılayacak düzenlemelerin yapılmaya başlandığının ve yapılmaya devam edilmesi gerektiğinin, bu bağlamda teknoloji entegrasyonunun gerçekleştirilebilmesi için öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri kazandırmak üzere eğitim vermeleri gerektiğinin, bunun için de her şeyden önce yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonunu sağlayabilmek adına akademisyenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yeterliliklerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Aksu, Çivitçi, ve Duy, 2008; Odabaşı ve diğ., 2010; Turan, Küçük ve Gündoğdu 2013; Başıbüyük, 2015; Kabaran, 2016; YÖK, 2018; Çakan, 2021).

Öğretim elemanlarından geleneksel rollerinin yanında günümüzde öğrencilere Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme (TZÖ) ortamları sunabilen rehberler olmaları da beklenmektedir. Öğretim elemanlarının eğitim sürecinde farklı öğrenme kuramlarından yararlanarak TZÖ tasarlayabilmeleri, geliştirebilmeleri ve kullanabilmeleri istenmektedir. Öğretim elemanlarının kendilerinden beklenen ve istenenleri gerçekleştirebilmeleri her şeyden önce sahip oldukları teknoloji bilgilerini geliştirmeleri ve bu bağlamda yeterlilik sahibi olmalarını gerekmektedir. Değişen akademisyen rolü gereği öğretim elemanlarının sadece bilgi teknolojileri okuryazarları olmalarının artık yetmeyeceği, derslerine ve alanlarına uygun endüstri ihtiyaçlarına göre TZÖ ortamlarını eğitim programlarıyla bütünleştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Elçi ve Vural, 2018).

Günümüzde yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonu için öğretim elemanlarının alan uzmanı olarak sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarmalarının ötesinde sahip olmaları gereken yeni yeterliliklerin altı çizilmektedir. Öğretim elemanlarının alan, pedagoji ve teknoloji bilgileri konusundaki yeterlilikleri Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak açıklanmaktadır. Bu sebeple TPAB, günümüzde öğretim elemanlarının mevcut alan ve pedagoji bilgileriyle yeni teknoloji bilgilerini bütünleştirebilme becerileri anlamına gelen önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kabaran ve Aykaç, 2018).

Eğitimcilerin sahip olmaları gereken alan bilgileriyle bu bilgilerin etkili bir biçimde öğrenene aktarılmasını sağlayan pedagojik bilgiye günümüz ihtiyaçları doğrultusunda teknoloji bilgisinin de eklenmesi sonucu ortaya çıkan TPAB, Pierson (1999)'a göre "eğitimcilerin teknolojiyi ve teknolojik araçları dersin amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmesi" şeklinde açıklanmaktadır (Yarar, 2019).

Akademisyenlerin TPAB seviyeleri; onların uzmanlık alanlarıyla ilgili donanımları, eğitim-öğretim sürecinde tercih ettikleri yöntem ve teknikler, teknolojiden faydalanma düzeyleri ve bunların tamamını bir araya getirebilme yeterlilikleri anlamına gelmektedir. Öğretim elemanlarının sahip oldukları teknolojik yeterliliklerin ne seviyede olduğunun belirlenmesi yükseköğretim kurumları için önem taşımaktadır. Alan yazın tarandığında teknoloji yeterlilikleriyle ilgili çalışmaların genelinin öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerle gerçekleştirildiği; öğretim elemanlarının teknoloji yeterliliklerine dair sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Kabaran ve Aykaç, 2018; Güntepe ve Keleş, 2018; Çakır ve Önal, 2015). Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının teknoloji yeterliliklerini ele alan araştırmalar arasında ilklerden olacak bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve bu bağlamda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, örneklemi, veri toplama aracı, verilerinin toplanması ve analiz süreçleri ile araştırma yayın etiği ve etik kurul izni bilgileri ele alınmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseniyle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2017)'e göre bu desenle bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar sayesinde evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşler nicel veya nümerik olarak betimlenebilir. Başka bir deyişle bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında özel (vakıf) üniversiteler ile devlet üniversitelerinin Türkçe eğitimi anabilim dallarında ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma örnekleminde 38 üniversiteden 88 öğretim elemanı yer almaktadır. Üniversitelerden 4'ü özel, 34'ü devlet üniversitesi; öğretim elemanlarından 8'i özel üniversite, 80'i ise devlet üniversitesi öğretim elemanıdır. Örneklemi oluşturan üniversiteler ile öğretim elemanı sayılarını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Üniversiteler	Öğretim Elemanı Sayısı
Adıyaman Üniversitesi	2
Akdeniz Üniversitesi	1
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	3
Amasya Üniversitesi	2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1
Bartın Üniversitesi	3
Bayburt Üniversitesi	2
Bursa Uludağ Üniversitesi	7
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4
Düzce Üniversitesi	3
Erciyes Üniversitesi	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	4
Hacettepe Üniversitesi	3
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	3
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	3
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	2
İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi	2
Kastamonu Üniversitesi	2
Kocaeli Üniversitesi	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
Malatya İnönü Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
Muş Alparslan Üniversitesi	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2
Ordu Üniversitesi	1

Pamukkale Üniversitesi	2
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	6
Sakarya Üniversitesi	3
Trabzon Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1
Yıldız Teknik üniversitesi	4
Yozgat Bozok Üniversitesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	3
Toplam	**Toplam**
38	88

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak ABD Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Ofisi'nin ABD Ulusal Eğitim Teknolojisi Planı (U.S. Department of Education, 2017) çerçevesinde öğretmen adaylarını teknolojiyle öğretmeye hazırlayan öğretmen eğiticileri için ortak bir teknoloji yeterlilikleri seti oluşturma çağrısı üzerine Foulger ve diğerleri (2017) tarafından hazırlanan yeterlilikler listesinden hareketle araştırmacı tarafından oluşturulan "Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi" kullanılmıştır.

12 ana madde ve 41 alt maddeden oluşan anketin kapsam geçerliliğini sağlamak üzere 5 Türkçe eğitimi, 2 eğitim bilimleri, 2 ölçme ve 1 yabancı dil uzamanı olmak üzere 10 öğretim elemanından görüş alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının teknoloji yeterliliklerine dair görüşleri 01.12.2021 ila 15.12.2021 tarihleri arasında, araştırmacı tarafından oluşturulan "Öğretmen Eğiticilerinin Teknoloji Yeterlilikleri Anketi" ile Google Formlar üzerinden toplanmıştır.

Çalışma verileri betimsel teknikle analiz edilmiş, elde edilen sayısal değerler frekans ve yüzde analizleri ile sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

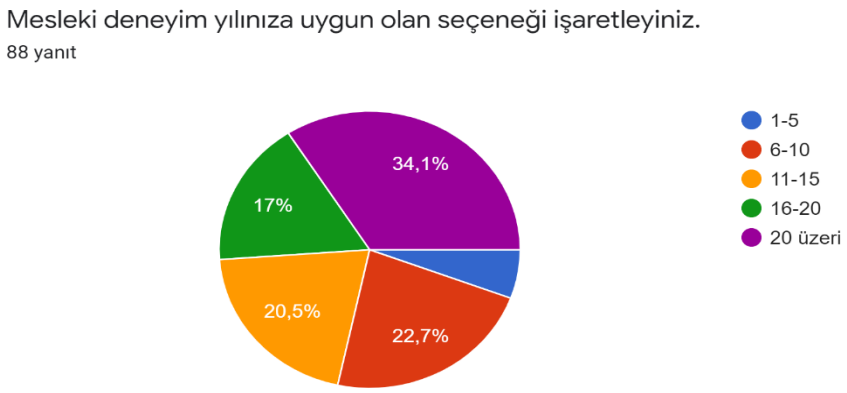
Çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde uyulması gereken kurallar olarak ifade edilenlerin tamamına riayet edilmiştir. İlgili yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı ikinci bölümünde belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleşmemiştir.

Etik Kurul İzni

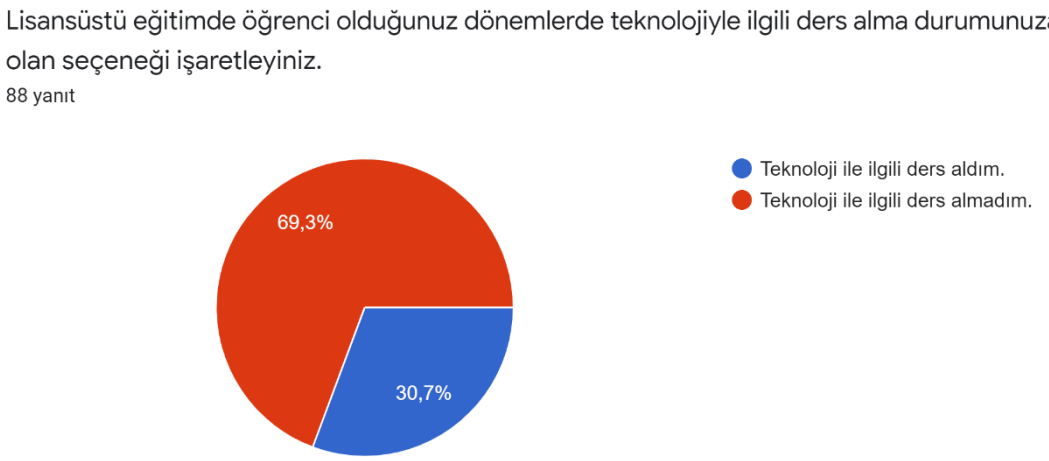
Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Etik Kurulu Karar tarihi= 20.10.2021
Toplantı No= 2021/08

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretim elemanlarına uygulanan "Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi" sonucunda ulaşılan bulgular grafikler şeklinde açıklama ve yorumlarıyla birlikte ele alınmaktadır.



Grafik 1.



Grafik 2.

İki bölümden oluşan "Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi"nin ilk bölümü olan "Kişisel Bilgi Formu" ile çalışmaya katılan 88 Türkçe eğitimi öğretim elemanından elde edilen mesleki deneyim, lisansüstünde teknoloji dersi alma durumu ve meslek yaşamında yüz yüze veya çevrim içi teknoloji çalışmalarına katılım durumu bilgileri; içerisinde bulunduğumuz yüzyıl, bu yüzyılın teknoloji anlayışı, eğitimde teknoloji kullanımı, öğrenenlerin teknoloji ihtiyaçları ve öğretenlerin teknoloji yeterlilikleriyle ilgisi olması bakımından dikkat çekmektedir.

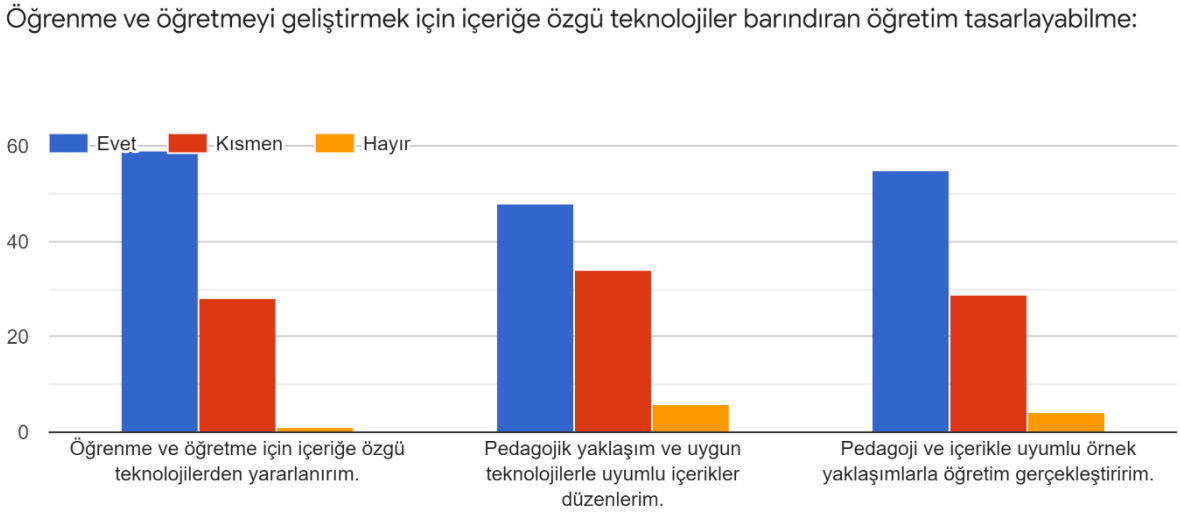
Grafik 1'de çalışmaya katılan 88 öğretim elemanından 5'inin 1 ila 5, 20'sinin 6 ila 10, 18'inin 11 ila 15, 15'inin 16 ila 20 ve 30'unun 20 ve üzeri yıllık tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.
Grafik 2'de 88 öğretim elemanından 61'inin lisansüstü öğrencilik dönemlerinde teknolojiyle ilgili ders almadığı, 27'sinin ders aldığı anlaşılmaktadır.

Grafik 3.

Grafik 3'te 88 öğretim elamanından 40'ının meslek yaşamında teknolojiyle ilgili çalışmalara katılmadığı, 48'inin ise katıldığı görülmektedir.

Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3 birlikte ve dikkatli incelenip yorumlandığında teknolojik yerliler şeklinde isimlendirilen günümüz öğrencilerinin eğitimlerini üstlenen öğretim elemanlarının önemli bir kısmının lisansüstü dönemlerinde teknolojiyle ilgili ders almadığı, yine önemli bir kısmının da meslek yaşamlarında teknolojiyle ilgili çalışmalara katılmadığı görülmektedir. Bu durum mesleki deneyim yıllarını gösteren bilgilerden de anlaşılabileceği üzere öğretim elemanlarının lisansüstü eğitim dönemlerinden bugüne uzun bir zaman geçmesiyle açıklanabilir olmakla beraber yükseköğretimde günümüz teknoloji ihtiyaçlarının karşılanabilmesi adına da bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Kişisel Bilgiler Formu"ndan elde edilen bilgilerin gösterilip yorumlanmasının ardından 88 öğretim elemanının 12 ana, 41 alt maddeden oluşan "Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi"ne vermiş oldukları cevapları gösteren grafiklere ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.



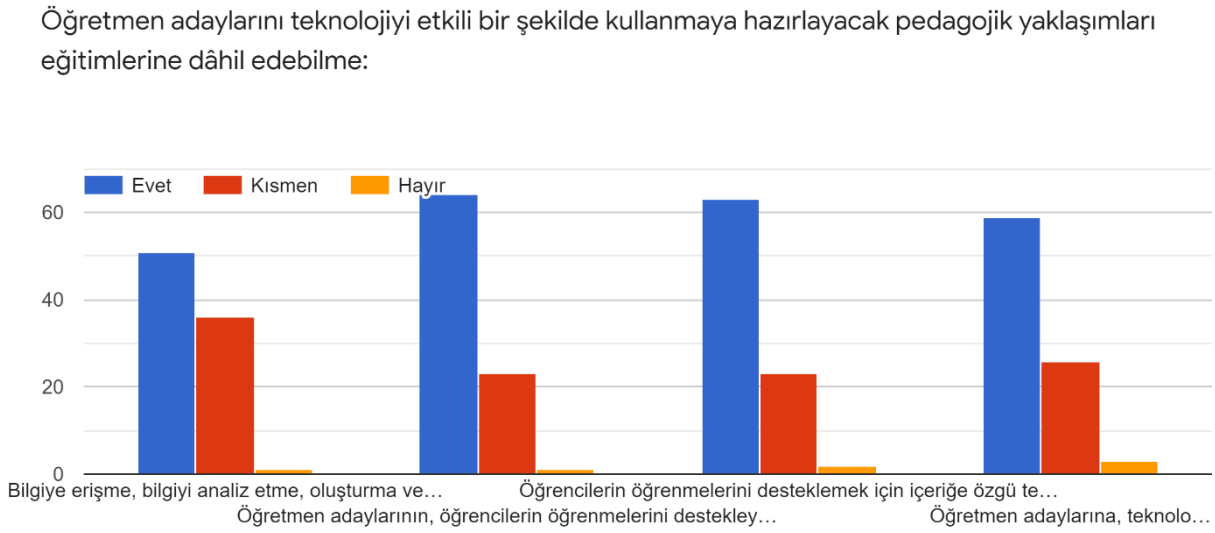
Grafik 4.

Öğretim elemanları "1. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için içeriğe özgü teknolojiler barındıran öğretim tasarlayabilme:" başlıklı 3 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermişlerdir.

"1.1. Öğrenme ve öğretme için içeriğe özgü teknolojilerden yararlanırım." sorusuna 88 öğretim elemanından 59'unun yeterliyim, 28'inin kısmen yeterliyim ve 1'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"1.2. Pedagojik yaklaşım ve uygun teknolojilerle uyumlu içerikler düzenlerim." sorusuna 88 öğretim elemanından 48'inin yeterliyim, 34'ünün kısmen yeterliyim ve 6'sının yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"1.3. Pedagoji ve içerikle uyumlu örnek yaklaşımlarla öğretim gerçekleştiririm." sorusuna 88 öğretim elemanından 55'inin yeterliyim, 29'unun kısmen yeterliyim ve 4'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 5.

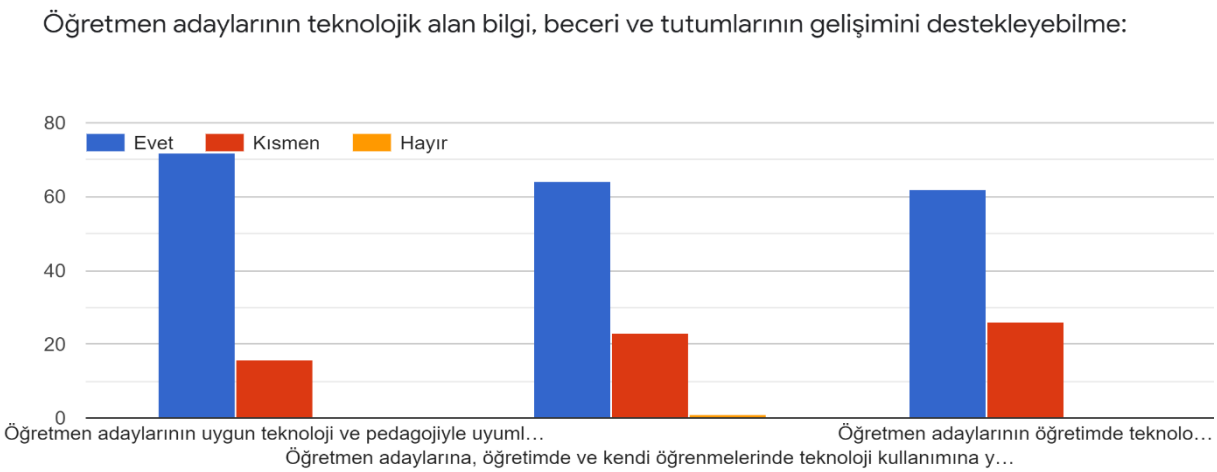
Öğretim elemanları "2. Öğretmen adaylarını teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaya hazırlayacak pedagojik yaklaşımları eğitimlerine dâhil edebilme:" başlıklı 4 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermektedirler:

"2.1. Bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, oluşturma ve değerlendirme için teknoloji kullanımına model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 51'i yeterliyim, 36'sı kısmen yeterliyim ve 1'i yetersizim cevabını vermiştir.

"2.2. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilecekleri içeriğe özgü teknoloji olanaklarından yararlanmalarını sağlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 64'ünün yeterliyim, 23'ünün kısmen yeterliyim ve 1'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"2.3. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için içeriğe özgü teknolojilerin seçimi ve kullanımı konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 63'ünün yeterliyim, 23'ünün kısmen yeterliyim ve 2'sinin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"2.4. Öğretmen adaylarına, teknolojiyle öğretim için uygulama fırsatları sağlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 59'unun yeterliyim, 26'sının kısmen yeterliyim ve 3'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



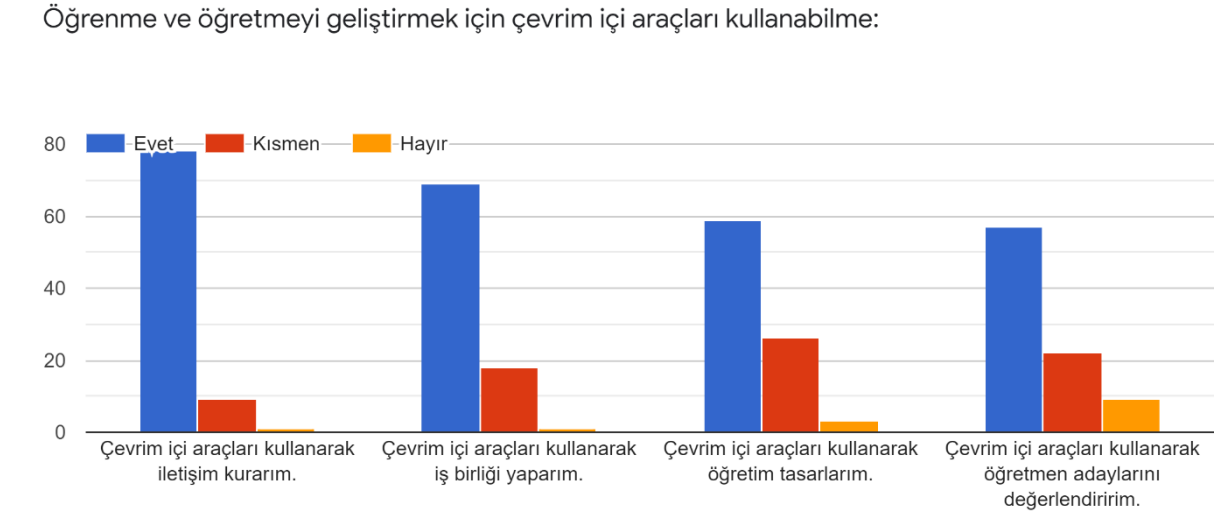
Grafik 6.

Öğretim elemanları "3. Öğretmen adaylarının teknolojik alan bilgi, beceri ve tutumlarının gelişimini destekleyebilme:" başlıklı 3 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermektedirler:

"3.1. Öğretmen adaylarının uygun teknoloji ve pedagojiyle uyumlu içerik oluşturmalarını desteklerim." sorusuna 88 öğretim elemanından 72'sinin yeterliyim, 16'sının ise kısmen yeterliyim cevabını verdiği görülmektedir.

"3.2. Öğretmen adaylarına, öğretimde ve kendi öğrenmelerinde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını yansıtma fırsatları sunarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 64'ünün yeterliyim, 23'ünün kısmen yeterliyim ve 1'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"3.3. Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımı konusundaki yeterliliklerini geliştirmelerine olanak sağlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 62'sinin yeterliyim, 26'sının ise kısmen yeterliyim cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 7.

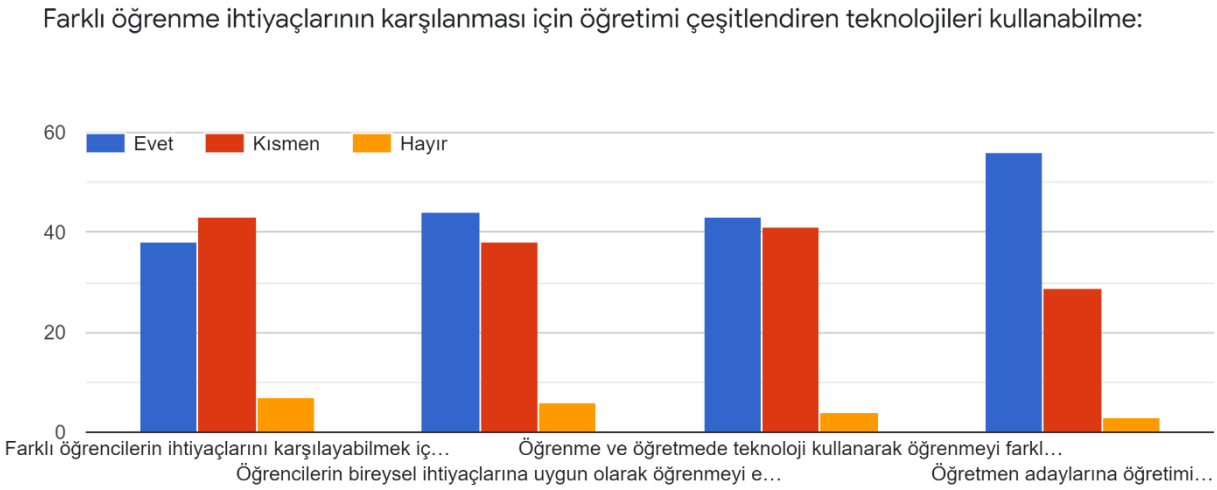
Öğretim elemanları "4. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için çevrim içi araçları kullanabilme:" başlıklı 4 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermektedirler:

"4.1. Çevrim içi araçları kullanarak iletişim kurarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 78'inin yeterliyim, 9'unun kısmen yeterliyim ve 1'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"4.2. Çevrim içi araçları kullanarak iş birliği yaparım." sorusuna 88 öğretim elemanından 69'unun yeterliyim, 18'inin kısmen yeterliyim ve 1'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"4.3. Çevrim içi araçları kullanarak öğretim tasarlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 59'unun yeterliyim, 26'sının kısmen yeterliyim ve 3'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"4.4. Çevrim içi araçları kullanarak öğretmen adaylarını değerlendiririm." sorusuna 88 öğretim elemanından 57'sinin yeterliyim, 22'sinin kısmen yeterliyim ve 9'unun yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 8.

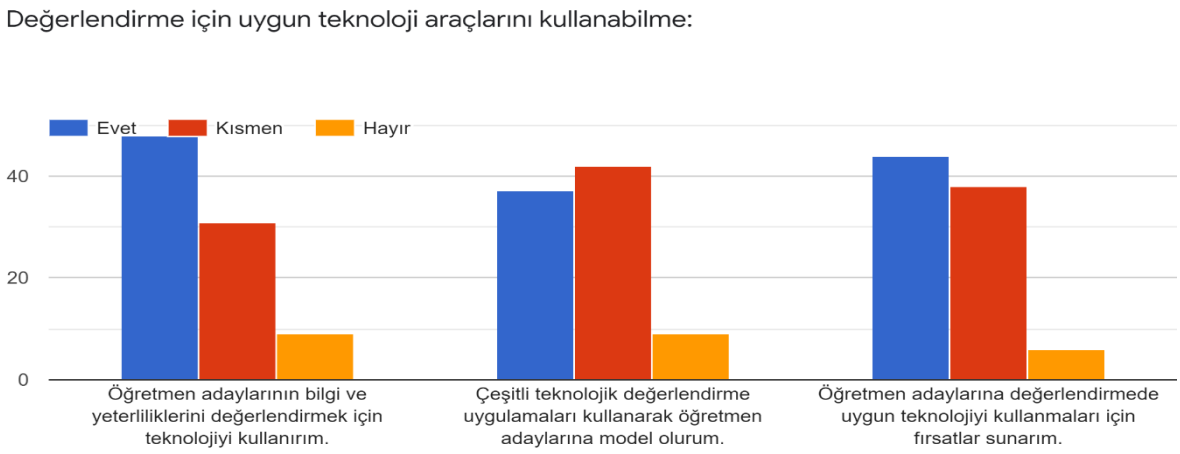
Öğretim elemanlarının "5. Farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için öğretimi çeşitlendiren teknolojileri kullanabilme:" başlıklı 4 alt maddeden oluşan sorulara yeterlilik düzeylerini belirtmek üzere anket genelinden farklı cevaplar verdiği görülmektedir:

"5.1. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için teknoloji kullanarak öğretim tasarlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 38'inin yeterliyim, 43'ünün kısmen yeterliyim ve 7'sinin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunun maddeyle ilgili kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmeleri dikkat çekmektedir.

"5.2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için kullanılabilecek yardımcı teknolojileri tanıtırım." sorusuna 88 öğretim elemanından 44'ünün yeterliyim, 38'inin kısmen yeterliyim ve 6'sının yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"5.3. Öğrenme ve öğretmede teknoloji kullanarak öğrenmeyi farklılaştırmak için model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 43'ünün yeterliyim, 41'inin kısmen yeterliyim ve 4'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Maddeyle ilgili olarak öğretim elemanlarının yeterliyim ve kısmen yeterliyim cevaplarının çok yakın olması dikkat çekmektedir.

"5.4. Öğretmen adaylarına öğretimi farklılaştırmak için teknoloji kullanarak öğrenme etkinlikleri oluşturma fırsatları sağlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 56'sının yeterliyim, 29'unun kısmen yeterliyim ve 3'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



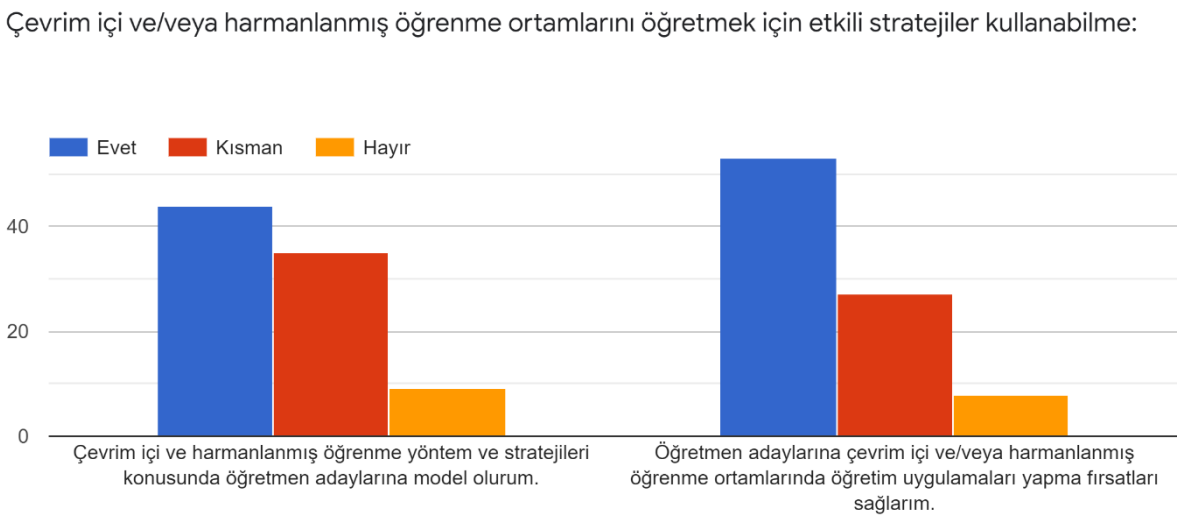
Grafik 9.

Öğretim elemanlarının "6. Değerlendirme için uygun teknoloji araçlarını kullanabilme:" başlıklı 3 alt maddeden oluşan bu sorulara da yeterlilik düzeylerini belirtmek üzere anket genelinden farklı cevaplar verdiği görülmektedir:

"6.1. Öğretmen adaylarının bilgi ve yeterliliklerini değerlendirmek için teknolojiyi kullanırım." sorusuna 88 öğretim elemanından 48'inin yeterliyim, 31'inin kısmen yeterliyim ve 9'unun yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"6.2. Çeşitli teknolojik değerlendirme uygulamaları kullanarak öğretmen adaylarına model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 37'sinin yeterliyim, 42'sinin kısmen yeterliyim ve 9'unun yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunun maddeyle ilgili kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmeleri dikkat çekmektedir.

"6.3. Öğretmen adaylarına değerlendirmede uygun teknolojiyi kullanmaları için fırsatlar sunarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 44'ünün yeterliyim, 38'inin kısmen yeterliyim ve 6'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Maddeyle ilgili olarak öğretim elemanlarının yeterliyim ve kısmen yeterliyim cevaplarının yakın olması dikkat çekmektedir.

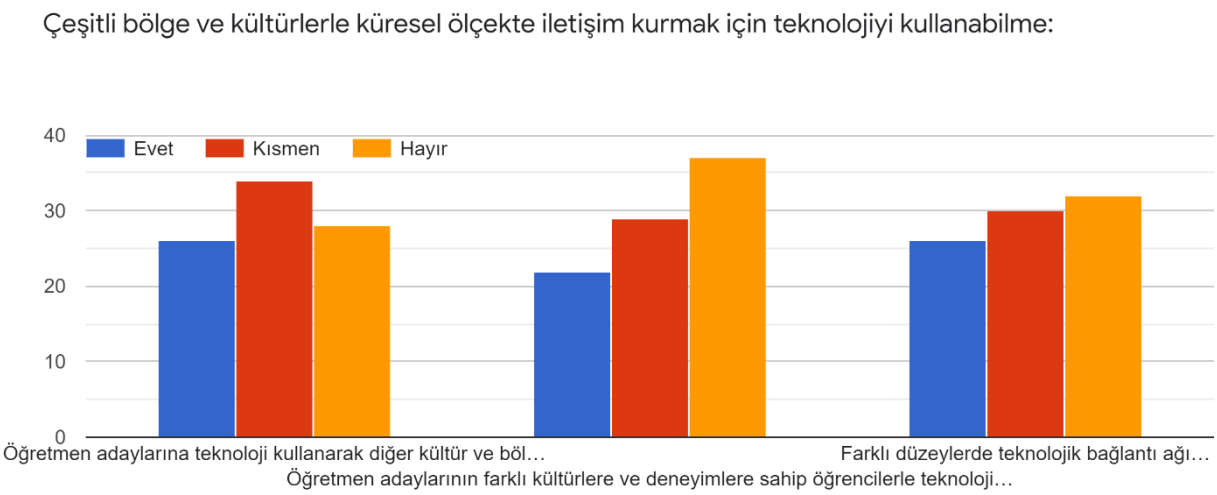


Grafik 10.

Öğretim elemanları "7. Çevrim içi ve/veya harmanlanmış öğrenme ortamlarını öğretmek için etkili stratejiler kullanabilme:" başlıklı 2 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermektedirler:

"7.1. Çevrim içi ve harmanlanmış öğrenme yöntem ve stratejileri konusunda öğretmen adaylarına model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 44'ünün yeterliyim, 35'inin kısmen yeterliyim ve 9'unun yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"7.2. Öğretmen adaylarına çevrim içi ve/veya harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim uygulamaları yapma fırsatları sağlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 53'ünün yeterliyim, 27'sinin kısmen yeterliyim ve 8'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 11.

Öğretim elemanlarının "8. Çeşitli bölge ve kültürlerle küresel ölçekte iletişim kurmak için teknolojiyi kullanabilme:" başlıklı 3 alt maddeden oluşan sorulara yeterlilik düzeylerini belirtmek üzere anket genelinden daha farklı cevaplar verdiği dikkat çekmektedir:

"8.1. Öğretmen adaylarına teknoloji kullanarak diğer kültür ve bölgelerle iletişime geçip küresel bağlantılar kurması için model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 26'sının yeterliyim, 34'ünün kısmen yeterliyim ve 28'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunun maddeyle ilgili kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmeleri dikkat çekmektedir.

"8.2. Öğretmen adaylarının farklı kültürlere ve deneyimlere sahip öğrencilerle teknoloji kullanarak iş birliği yapabilecekleri öğretim içerikleri tasarlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 22'sinin yeterliyim, 29'unun kısmen yeterliyim ve 37'sinin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Bu soru anket maddeleri içerisinde öğretim elemanlarının çoğunluğunun yetersiz olduklarını belirttiği maddeden biri olması bakımından dikkat çekmektedir.

"8.3. Farklı düzeylerde teknolojik bağlantı ağına sahip bölge ve kültürler için öğretmen adaylarının ihtiyaç duyabilecekleri stratejileri ele alırım." sorusuna 88 öğretim elemanından 26'sının yeterliyim, 30'unun kısmen yeterliyim ve 32'sinin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Bu soru da anket maddeleri içerisinde öğretim elemanlarının çoğunluğunun yetersiz olduklarını belirttiği maddelerden olması bakımından dikkat çekmektedir.

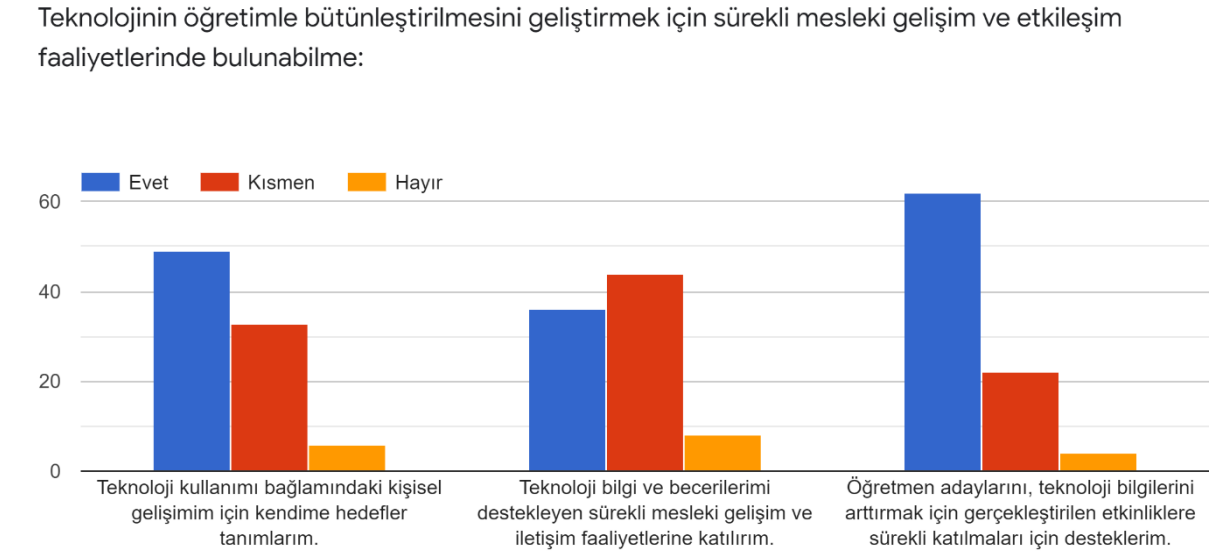
Grafik 12.

Öğretim elemanları "9. Eğitimde teknolojiyi yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanabilme:" başlıklı 3 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermektedirler:

"9.1. Öğrenme ve öğretme için teknolojinin yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanılmasına model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 62'sinin yeterliyim, 24'ünün kısmen yeterliyim ve 2'sinin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"9.2. Öğretmen adaylarının teknolojiyi yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanmalarına rehberlik ederim." sorusuna 88 öğretim elemanından 64'ünün yeterliyim, 22'sinin kısmen yeterliyim ve 2'sinin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"9.3. Öğretmen adaylarına teknolojinin yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanılmasına uygun öğretim programları tasarlama fırsatları sağlarım." sorusuna 88 öğretim elemanından 55'inin yeterliyim, 29'unun kısmen yeterliyim ve 4'ünün ise yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



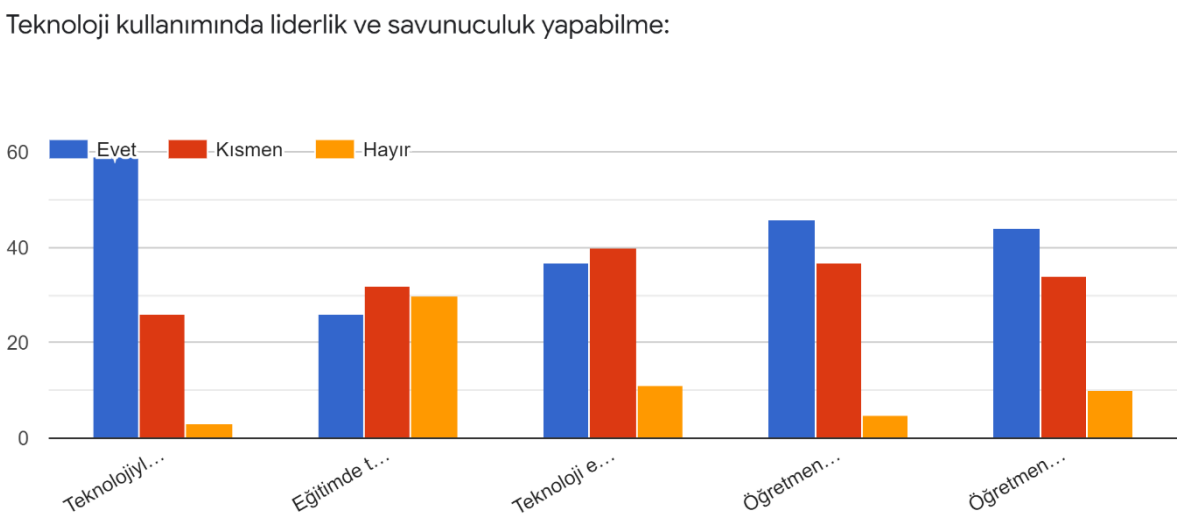
Grafik 13.

Öğretim elemanları “10. Teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim ve etkileşim faaliyetlerinde bulunabilme:” başlıklı 3 alt maddeden oluşan sorulara anket genelinden farklı cevaplar vermektedirler:

“10.1. Teknoloji kullanımı bağlamındaki kişisel gelişimim için kendime hedefler tanımlarım.” sorusuna 88 öğretim elemanından 49’unun yeterliyim, 33’ünün kısmen yeterliyim ve 6’sının yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

“10.2. Teknoloji bilgi ve becerilerimi destekleyen sürekli mesleki gelişim ve iletişim faaliyetlerine katılırım.” sorusuna 88 öğretim elemanından 36’sının yeterliyim, 44’ünün kısmen yeterliyim ve 8’inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunun maddeyle ilgili kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmeleri dikkat çekmektedir.

“10.3. Öğretmen adaylarını, teknoloji bilgilerini arttırmak için gerçekleştirilen etkinliklere sürekli katılmaları için desteklerim.” sorusuna 88 öğretim elemanından 62’sinin yeterliyim, 22’sinin kısmen yeterliyim ve 4’ünün ise yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 14

Öğretim elemanlarının “11. Teknoloji kullanımında liderlik ve savunuculuk yapabilme:” başlıklı 5 alt maddeden oluşan sorulara yeterlilik düzeylerini belirtmek üzere anket genelinden farklı cevaplar verdiği görülmektedir:

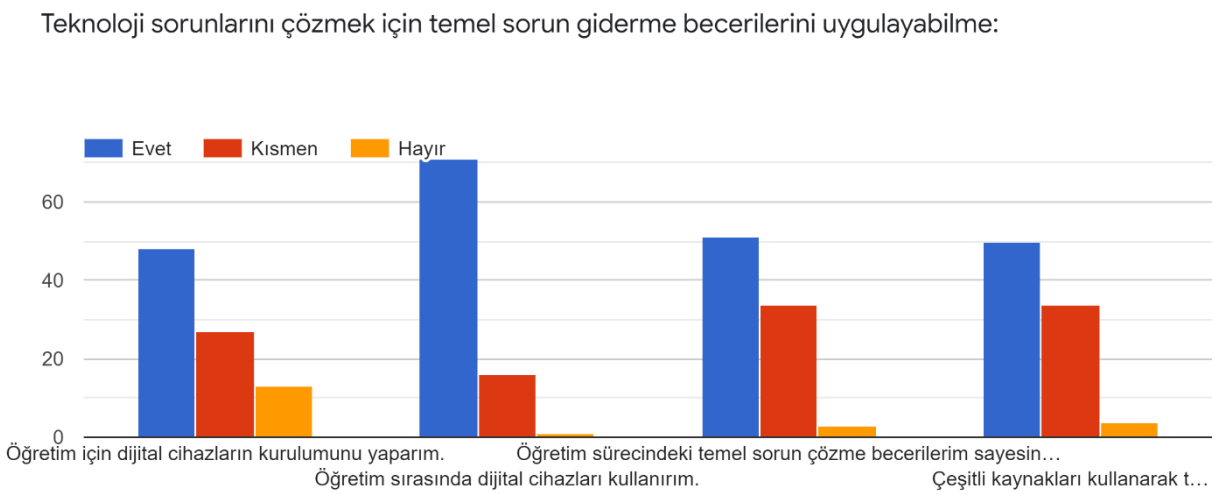
“11.1. Teknolojiyle öğrenme ve öğretme vizyonumu öğretmen adaylarıyla paylaşırım.” sorusuna 88 öğretim elemanından 59’unun yeterliyim, 26’sının kısmen yeterliyim ve 3’ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

“11.2. Eğitimde teknoloji kullanımını savunan profesyonel kuruluşlarla etkileşim kurarım.” sorusuna 88 öğretim elemanından 26’sının yeterliyim, 32’sinin kısmen yeterliyim ve 30’unun yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun kısmen yeterli olduklarını belirttiği maddelerden biri olması bakımından dikkat çekmektedir.

“11.3. Teknoloji entegrasyonuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının düşünce ve kararlarını etkilerim.” sorusuna 88 öğretim elemanından 37’sinin yeterliyim, 40’ının kısmen yeterliyim ve 11’inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir. Bu soru da anket maddeleri içerisinde öğretim elemanlarının çoğunluğunun kısmen yeterli olduklarını belirttiği maddelerden biri olması bakımından dikkat çekmektedir.

“11.4. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için teknolojiyi kullanan savunucular olmalarına yardımcı olurum.” sorusuna 88 öğretim elemanından 46’sının yeterliyim, 37’sinin kısmen yeterliyim ve 5’inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"11.5. Öğretmen adaylarının eğitimde yerel, bölgesel ve ulusal teknoloji politikalarını anlamalarını desteklerim." sorusuna 88 öğretim elemanından 44'ünün yeterliyim, 34'ünün kısmen yeterliyim ve 10'unun yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 15.

Öğretim elemanları "12. Teknoloji sorunlarını çözmek için temel sorun giderme becerilerini uygulayabilme:" başlıklı 4 alt maddeden oluşan sorulara genel olarak kendilerini yeterli gördükleri cevabını vermektedirler:

"12.1. Öğretim için dijital cihazların kurulumunu yaparım." sorusuna 88 öğretim elemanından 48'inin yeterliyim, 27'sinin kısmen yeterliyim ve 13'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"12.2. Öğretim sırasında dijital cihazları kullanırım." sorusuna 88 öğretim elemanından 71'inin yeterliyim, 16'sının kısmen yeterliyim ve 1'inin yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"12.3. Öğretim sürecindeki temel sorun çözme becerilerim sayesinde öğretmen adaylarına model olurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 51'inin yeterliyim, 34'ünün kısmen yeterliyim ve 3'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

"12.4. Çeşitli kaynakları kullanarak teknolojiyle ilgili sorunlara çözümler bulurum." sorusuna 88 öğretim elemanından 50'sinin yeterliyim, 34'ünün kısmen yeterliyim ve 4'ünün yetersizim cevabını verdiği görülmektedir.

Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının 12 başlık altında 41 madde ile kendilerine yöneltilen teknoloji yeterliliklerine dair anket sorularından 33'üne yeterli, 6'sına kısmen yeterli ve 2'sine ise yetersiz oldukları cevabını verdiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Alanyazın tarandığında alan bilgisi ile pedagoji bilgisine teknoloji bilgisini de dâhil ederek teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik yapılan çalışmaların sayısının geçmişten günümüze, özellikle de salgın başlangıcından günümüze giderek arttığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan çalışmaların sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Kaleli ve Yılmaz (2015), konuyla ilgili bir çalışmalarında inceledikleri 59 çalışmadan sadece 1'inin öğretim elemanlarıyla yürütülmüş olduğunu ifade etmektedirler.

Başıbüyük (2015), öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında elde ettiği verilerden hareketle 20 yıldan daha uzun süredir meslekte olan öğretim elemanlarının teknoloji bilgisinde kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmelerine değinmektedir.

Çakan (2018), İstanbul'daki üniversitelerin eğitim fakültelerinde çalışmakta olan öğretim elemanlarının mevcut Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (TPAB), TPAB konusunda kendilerine duydukları öz yeterlilik düzeyleri ve öğretimsel stratejilerinin TPAB ve TPAB öz güvenleri ile ilişkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; öğretim elemanlarının TPAB ve TPAB öz güven düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğrenen-öğreten merkezli pedagojik algıya sahip oldukları, öğretim elemanlarının akademik statüleri yükseldikçe TPAB öz güvenlerinin düştüğü ve 0-5 tecrübe yılına sahip katılımcıların 21 ve daha fazla tecrübe yılına sahip katılımcılara göre daha yüksek TPAB öz güvenine sahip olduğu sonucuna ulaştığını belirtmektedir.

Çam (2018), öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesini amaçladığı çalışmasında elde ettiği bulgulardan hareketle öğretim elemanlarının TBAP uygulamalarını öğrenme-öğretme süreçlerine aktarabilmeleri için teknoloji entegrasyonu uygulamaları konusunda geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaştığını ifade etmektedir.

Turan Güntepe ve Keleş (2018), öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji entegrasyonunu ele aldıkları çalışmalarında eğitim fakültesi öğretim elemanlarının süreçte bahsi geçen teknolojileri bir araç olarak kullandıkları, teknolojinin dersi zenginleştirdiği ve kolaylaştırdığı, ilgiyi arttırdığı, zaman kazandırdığı ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği görüşlerini paylaştıklarını aktarmaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji kullanırken teknik altyapı eksikliği, teknoloji bilgisinin yetersizliği ve teknik aksaklıklardan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını; bu sorunlara paydaşlardan yardım isteme, deneme yanılma metodunu kullanma, farklı teknolojik aletler kullanma veya alternatif yollar deneme gibi çözümler ürettikleri görüşlerini paylaştıklarını belirtmektedir.

Brinkley-Etzkorn (2018), ABD'deki bir üniversitede çevrim içi dersler veren öğretim elemanlarının TPAB gelişimlerini sağlamak için tasarladığı modelin etkisini değerlendirmek üzere gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların pedagoji ve teknolojinin tam anlamıyla entegrasyonunun oldukça zor olduğunu vurguladıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte teknoloji kullanımının öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirdiğini ve pedagoji bilgilerini ilerlettiğini tespit ettiğini aktarmaktadır.

Yarar (2019), İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisini incelediği çalışmasında öğretim elemanları arasında ortaya çıkan en büyük farkın teknoloji boyutunda olduğunu aktarmaktadır. Ayrıca sınıf yönetiminde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak öğretim elemanlarının daha çok çevrim içi-dışı sınavlar, video, görsel araçlar ve dinleme materyalleri konusunda görüş bildirdiklerini; sınıflarında teknoloji kullanırken dersi sunma aşamasında sıklıkla sorunlar yaşadıklarını ve teknolojik yetersizlikler ile teknik sorunlarla karşılaştıklarını söylediklerini belirtmektedir.

Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının teknoloji yeterlilik düzeylerinin yine öğretim elemanlarının kendi görüşlerinden hareketle belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada "Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi" ile birlikte "Kişisel Bilgi Formu" da kullanılmıştır. Teknoloji yeterliliklerinin sorgulandığı anket maddeleri kadar ilgili formla elde edilen bilgiler de dikkat çekmektedir. Bu sebeple teknoloji yeterliliklerinin sorgulandığı maddelerden önce öğretim elemanlarının ilgili formun teknolojiyle bağlantılı sorularına vermiş olduğu cevapları irdelemekte fayda olacağı düşünülmektedir. 88 öğretim elemanının %69.3'ünün (61'inin) lisansüstü eğitim dönemlerinde teknolojiyle ilgili ders almadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte 88 öğretim elemanının %45.5'inin (40'ının) de meslek yaşamlarında teknolojiyle ilgili herhangi bir çalışmaya katılmadığını belirttiği görülmektedir. Çağın yakalanabilmesi, yükseköğretim kurumlarında günümüz öğrencilerine günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliklerin kazandırılabilmesi, 21. yüzyıl öğrencilerine 21. yüzyıl insanından beklenen 21. yüzyıl becerilerinin edindirilmesi teknolojiden bağımsız düşünülebilir mi sorusunu akıllara getirmektedir. Ayrıca 88 öğretim elemanının ilgili iki soruya vermiş olduğu bu cevaplara rağmen teknoloji yeterliliklerine dönük anket sorularından 33'üne yeterli oldukları cevabını vermiş olmaları da dikkat çekmektedir. Her ne kadar öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu lisansüstünde teknolojiyle ilgili ders almadıklarını ve yine öğretim elemanlarının neredeyse yarıya yakını meslek yaşamlarında teknolojiyle ilgili çalışmalara katılmadıklarını beyan etmiş olsalar da bu durum, teknoloji yeterliliklerini bireysel gayretlerle geliştirmiş olamayacakları anlamına da gelmemektedir.

Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun 12 başlık ve 41 maddeden oluşan anketin 33 maddesinde yeterli, 6'sında kısmen yeterli ve sadece 2'sinde kendilerini yetersiz kabul ettiklerini belirtmeleri aslında anket genelinde öğretim elemanlarının %80.48'lik bir teknoloji yeterlilik düzeyinde olduklarını göstermektedir. 6 maddedeki kısmen yeterliyim cevabı da bu orana dâhil edilecek olursa Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının anket genelinde %95.12'lik bir teknoloji yeterlilik düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu oranın Türkçe eğitimi öğretim elemanlarının teknoloji yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aksu, M. B., Çivitçi, A., ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 17-42.

Başıbüyük, B. (2015). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Brinkley-Etzkorn, K. E. (2018). Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. *The Internet and Higher Education, 38,* 28-35.

Çakan, Ş.N. (2021). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çakır, H. ve Önal, N. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12-2*(24), 117-131.

Çam, Ş. S. (2018) *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi için bir mesleki gelişim program önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elçi, A. ve Vural, M. (Mayıs, 2017). *Öğretim elemanı 4.0: Öğretim elemanının değişen rolü ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme.* Mediterranean International Conference on Social Sciences by UDG Mediterranean Economy, Culture, Architecture and Security, Podgorica.

Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education, 25*(4), 413-448.

Kabaran, H. (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan becerileri (TPAB) ile öğretme stilleri arasındaki değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Kabaran, H. ve Aykaç, N. (2018). Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi, 8(*3), 322-333.

Keleş, E. ve Turan Güntepe, E. (2018). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme - öğretme sürecine entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 142-157.

Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(3), 127-142.

Pierson, M. (1999). *Technology practice as a function of pedegogical expertise* (Yayımlanmamış doktora tezi). Arizona State University, Arizona.

Turan, Z., Küçük, S. ve Gündoğdu, K. (2013). Öğretmen eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Mevcut ve beklenen durum. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 1-9.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, (2017). Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update, Washington, D.C.

Yarar, G. (2019). *İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetim profilleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, G. K. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 103-122.

Extended Abstract

Introduction

In our current era, where technology is developing very fast; it is necessary for individuals, and naturally for society, to make progress by adapting to these developments. New technologies have significantly affected all vital activities by appearing almost every part of life. As in almost every field of life, education is also affected by these changing and developing new technologies. As a natural consequence of the change and development in technology, it is more crucial to include technology in educational environments where individuals having the knowledge, skills and behaviors that can meet the needs of the age will be raised.

Considering that education is one of the most important areas affected by the latest changes and developments in 21st century technology, it is known it is only possible to raise qualified individuals who can keep up with the times only by an effective education and that the indispensable part of an effective education which can create desired behaviors in individuals is education programs.

It is expected that teachers, alongside the students who are called digital natives with 21st century skills who are open to innovations and can adapt to technology as required by this era, should have the knowledge and skills to effectively benefit from information and communication technologies in the learning-teaching process. Teachers, who are practitioners of educational programs in the educational process, should not be digital strangers against digital natives. Since, 21st century teachers are expected to be able to choose suitable technologies for the objectives of their lessons in the learning-teaching processes and use them in their lessons and improve themselves continually.

The significance of technology use for education emerges as an indisputable fact. Teachers need to combine technology with their specialties in order to use technology effectively and efficiently in education. For this reason, educators need to have the qualifications to acquire all kinds of technological knowledge that they can use in their lessons and to reconsider their educational status in the light of technological developments (Yarar, 2019).

Today, lecturers are expected to be guides who can offer Technology-Enriched Learning (FBI) environments to students besides their traditional roles. Lecturers are expected to be able to design, develop and use FBI by making use of different learning theories in the education process. The ability of lecturers to realize what is expected and requested from them initially depends on developing their technological knowledge and having competence in this context.

At the present time, the new competencies that the lecturers should have, beyond transferring the knowledge they have as field experts to the students, are emphasized for the integration of new technologies into education. The competences of lecturers on field, pedagogy and technology knowledge are explained as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). For this reason, TPACK emerges as an important qualification that means the ability of lecturers to integrate their current field and pedagogical knowledge with new technology knowledge (Kabaran & Aykaç, 2018).

According to Pierson (1999), TPAB, which emerged as a result of the addition of technology knowledge in line with today's needs, to the pedagogical knowledge that enables educators to effectively transfer this knowledge to the learner with the field knowledge that educators should have, is expressed as " the ability of educators to use technology and technological tools effectively and efficiently in accordance with the objectives of the course." (Yarar, 2019).

TPACK levels of academics means the qualifications that they have in their specialties, the methods and techniques they prefer in the education-teaching process, their level of use of

technology and their ability to combine all of them. It is important for higher education institutions to determine the level of technological competence of the lecturers. When the literature has been reviewed, it has been found out that most of the studies on technology competencies has been carried out with teachers, teacher candidates and students and that few studies have been conducted on the technology competences of teaching staff (Kabaran & Aykaç, 2018; Güntepe & Keleş, 2018; Çakır & Önal, 2015). It is considered that this study, which will be one of the first studies among the researches dealing with the technological competencies of Turkish education lecturers, will contribute to the literature and will shed light on new studies to be made in this context.

Method

This study was carried out with a survey design, which is one of the quantitative research methods. According to Creswell (2017), tendencies, attitudes or opinions in the universe can be described as quantitatively or qualitatively thanks to the studies carried out on a sample selected from a universe with this design. In other words, studies which aim to collect data to determine certain characteristics of a group are called as survey research (Büyüköztürk et al., 2013).

Result and Discussion

When the literature is reviewed, it has been seen that the number of studies on technological pedagogical content knowledge by including technology knowledge in subject matter knowledge and pedagogical knowledge has increased from past to present, especially from the beginning of the epidemic to the present. However, it has been found that the majority of the studies were carried out with teacher candidates. It is conspicuous that the number of studies conducted with instructors is low. Kaleli and Yılmaz (2015) state that only 1 study was conducted with lecturers out of 59 studies they examined in a research.

Başıbüyük (2015), states based on the data he obtained in a study he examined the technological pedagogical content knowledge self-efficacy perceptions of the lecturers according to various variables that the lecturers who have been in the profession for more than 20 years expressed that they found themselves insufficient in technology knowledge.

Based on the findings of his study which aimed to improve the technological pedagogical content knowledge of the lecturers, Çam (2018) states that he has concluded there is a need for improvement in technology integration applications so that the instructors can transfer TPACK applications to the learning-teaching processes.

Brinkley-Etzkorn (2018), who conducted a study to evaluate the effect of the model designed for the lecturers giving online courses at a university in the USA to ensure their TPACK development, has pointed out that the participants in his study emphasized the difficulty of fully integrating pedagogy and technology. In addition, he has stated that the use of technology improves the teaching skills of the lecturers and improves their pedagogical knowledge.

In this study, in which the technology proficiency levels of Turkish education lecturers are tried to be determined based on the lecturers' own views, the "Personal Information Form" and "Teacher Trainers Technology Competence Questionnaire" were used together. The data collected through the relevant form draws attention as well as the questionnaire items in which technology competencies are questioned. For this reason, it is considered that it will be useful to examine the answers given by the lecturers to the technology-related questions of the relevant form before the items in which technology competencies are questioned. It has been seen that 61 of the 88 lecturers (corresponding to 69.3%) stated that they did not take technology-related courses during their post-graduate education. However, it has been observed that 40 of 88 lecturers (which corresponds to 45.5%) stated that they did not participate in any technology-related study in their professional life. It brings to mind the question of whether the situation of catching up with the era, providing today's students with the competencies that can meet today's needs in higher education institutions and providing 21st century students with the 21st century skills expected from the 21st century people can be considered as independent from technology. However, it is remarkable that despite of the answers given by 88 lecturers to the two related questions, they answered that they were sufficient

for 33 of the survey questions on technology competencies. Although the majority of the lecturers expressed that they did not take technology-related courses in their post-graduate education and almost half of the lecturers stated that they did not participate in technology-related studies in their professional life, this does not mean that they cannot have developed their technological competencies with individual efforts.

The fact that the majority of Turkish education lecturers stated that they considered themselves as sufficient in 33 items, partially sufficient in 6 of them and insufficient in only 2 of the questionnaire consisting of 12 titles and 41 items, in fact, shows that the lecturers are at a technology proficiency level of 80.48% throughout the questionnaire. If the answer of 6 lecturers, who thought themselves as partially sufficient, is included in this rate, it is concluded that the lecturers have a technology proficiency level of 95.12%. It is thought that this rate is really high in terms of technology proficiency levels of Turkish education lecturers.

Ekler

Ek-1. Öğretmen Eğiticileri Teknoloji Yeterlilikleri Anketi

1. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için içeriğe özgü teknolojiler barındıran öğretim tasarlayabilme:

1.1. Öğrenme ve öğretme için içeriğe özgü teknolojilerden yararlanırım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

1.2. Pedagojik yaklaşım ve uygun teknolojilerle uyumlu içerikler düzenlerim.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

1.3. Pedagoji ve içerikle uyumlu örnek yaklaşımlarla öğretim gerçekleştiririm.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

2. Öğretmen adaylarını teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaya hazırlayacak pedagojik yaklaşımları eğitimlerine dâhil edebilme:

2.1. Bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, oluşturma ve değerlendirme için teknoloji kullanımına model olurum.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

2.2. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilecekleri içeriğe özgü teknoloji olanaklarından yararlanmalarını sağlarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

2.3. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için içeriğe özgü teknolojilerin seçimi ve kullanımı konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olurum.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

2.4. Öğretmen adaylarına, teknolojiyle öğretim için uygulama fırsatları sağlarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

3. Öğretmen adaylarının teknolojik alan bilgi, beceri ve tutumlarının gelişimini destekleyebilme:

3.1. Öğretmen adaylarının uygun teknoloji ve pedagojiyle uyumlu içerik oluşturmalarını desteklerim.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

3.2. Öğretmen adaylarına, öğretimde ve kendi öğrenmelerinde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını yansıtma fırsatları sunarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

3.3. Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımı konusundaki yeterliliklerini geliştirmelerine olanak sağlarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

4. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için çevrim içi araçları kullanabilme:

4.1. Çevrim içi araçları kullanarak iletişim kurarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

4.2. Çevrim içi araçları kullanarak iş birliği yaparım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
4.3. Çevrim içi araçları kullanarak öğretim tasarlarım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
4.4. Çevrim içi araçları kullanarak öğretmen adaylarını değerlendiririm.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

5. Farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için öğretimi çeşitlendiren teknolojileri kullanabilme:
5.1. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için teknoloji kullanarak öğretim tasarlarım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
5.2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için kullanılabilecek yardımcı teknolojileri tanıtırım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
5.3. Öğrenme ve öğretmede teknoloji kullanarak öğrenmeyi farklılaştırmak için model olurum.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
5.4. Öğretmen adaylarına öğretimi farklılaştırmak için teknoloji kullanarak öğrenme etkinlikleri oluşturma fırsatları sağlarım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

6. Değerlendirme için uygun teknoloji araçlarını kullanabilme:
6.1. Öğretmen adaylarının bilgi ve yeterliliklerini değerlendirmek için teknolojiyi kullanırım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
6.2. Çeşitli teknolojik değerlendirme uygulamaları kullanarak öğretmen adaylarına model olurum.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
6.3. Öğretmen adaylarına değerlendirmede uygun teknolojiyi kullanmaları için fırsatlar sunarım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

7. Çevrim içi ve/veya harmanlanmış öğrenme ortamlarını öğretmek için etkili stratejiler kullanabilme:
7.1. Çevrim içi ve harmanlanmış öğrenme yöntem ve stratejileri konusunda öğretmen adaylarına model olurum.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
7.2. Öğretmen adaylarına çevrim içi ve/veya harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğretim uygulamaları yapma fırsatları sağlarım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

8. Çeşitli bölge ve kültürlerle küresel ölçekte iletişim kurmak için teknolojiyi kullanabilme:
8.1. Öğretmen adaylarına teknoloji kullanarak diğer kültür ve bölgelerle iletişime geçip küresel bağlantılar kurması için model olurum.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
8.2. Öğretmen adaylarının farklı kültürlere ve deneyimlere sahip öğrencilerle teknoloji kullanarak iş birliği yapabilecekleri öğretim içerikleri tasarlarım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )
8.3. Farklı düzeylerde teknolojik bağlantı ağına sahip bölge ve kültürler için öğretmen adaylarının ihtiyaç duyabilecekleri stratejileri ele alırım.
Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

9. Eğitimde teknolojiyi yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanabilme:

9.1. Öğrenme ve öğretme için teknolojinin yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanılmasına model olurum.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

9.2. Öğretmen adaylarının teknolojiyi yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanmalarına rehberlik ederim.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

9.3. Öğretmen adaylarına teknolojinin yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanılmasına uygun öğretim programları tasarlama fırsatları sağlarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

10. Teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim ve etkileşim faaliyetlerinde bulunabilme:

10.1. Teknoloji kullanımı bağlamındaki kişisel gelişimim için kendime hedefler tanımlarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

10.2. Teknoloji bilgi ve becerilerimi destekleyen sürekli mesleki gelişim ve iletişim faaliyetlerine katılırım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

10.3. Öğretmen adaylarını, teknoloji bilgilerini arttırmak için gerçekleştirilen etkinliklere sürekli katılmaları için desteklerim.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

11. Teknoloji kullanımında liderlik ve savunuculuk yapabilme:

11.1. Teknolojiyle öğrenme ve öğretme vizyonumu öğretmen adaylarıyla paylaşırım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

11.2. Eğitimde teknoloji kullanımını savunan profesyonel kuruluşlarla etkileşim kurarım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

11.3. Teknoloji entegrasyonuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının düşünce ve kararlarını etkilerim.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

11.4. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için teknolojiyi kullanan savunucular olmalarına yardımcı olurum.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

11.5. Öğretmen adaylarının eğitimde yerel, bölgesel ve ulusal teknoloji politikalarını anlamalarını desteklerim.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

12. Teknoloji sorunlarını çözmek için temel sorun giderme becerilerini uygulayabilme:

12.1. Öğretim için dijital cihazların kurulumunu yaparım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

12.2. Öğretim sırasında dijital cihazları kullanırım.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

12.3. Öğretim sürecindeki temel sorun çözme becerilerim sayesinde öğretmen adaylarına model olurum.

Evet ( ) Kısmen ( ) Hayır ( )

12.4. Çeşitli kaynakları kullanarak teknolojiyle ilgili sorunlara çözümler bulurum.

Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 199-215.

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

Geliş/Received: 09.08.2021 Kabul/Accepted: 18.11.2021
Araştırma Makalesi / Research Paper

2006-2019 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Öğretim Programlarının Akıcı Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması[*]

Huzeyfe BİLGE[**]

Özet

Bu çalışmanın hedefi 2006, 2009, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarındaki akıcı yazmanın yerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Nitel desende yürütülen çalışmada doküman incelemesi yapılmış ve bulgular betimleyici istatistiklerle (frekans ve yüzde) sunulmuştur. Çalışmanın bulgularında akıcı yazmanın terim olarak geçtiği hiçbir kazanıma rastlanmamıştır. Akıcı yazmanın hız boyutuyla ilgili sadece bir kazanımın olduğu; imlâ bakımından kelimelerin doğru yazılmasıyla ilgili kazanımların nispeten daha çok olduğu tespit edilmiştir. Akıcı yazmanın doğruluk boyutunda müfredatlar ve sınıf seviyeleri arasında önemli tutarsızlıkların olması da bulgular arasındadır. Genel olarak bakıldığında akıcı yazmanın son 15 yıldır göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı yazma, yazma hızı, yazma doğruluğu, Türkçe öğretim programları, yazma becerisi

Comparison of Turkish Language Arts Curricula Used Between 2006-2019 in terms of Writing Fluency Skills

Abstract

The aim of this study was to examine and compare the place of writing fluency in Turkish language arts teaching curricula used in 2006, 2009, 2015, and 2019. In this qualitative study, document analysis was carried out and the findings are presented with descriptive statistics (frequency and percentage). In the findings of the study, no learning outcomes mentioning writing fluency as a term were found. There was only one learning outcome regarding the speed dimension of writing fluency. In terms of spelling, the learning outcomes related to accurate writing of words were relatively higher. It was also found that there are significant inconsistencies between the curricula and grade levels for the accuracy dimension of writing fluency. In general, it is concluded that writing fluency has been ignored for the last 15 years. The findings of the study are discussed by considering the related scientific literature.

Keywords: Writing fluency, writing speed, writing accuracy, Turkish teaching curricula, writing skill

Giriş

Yazılı bir metnin oluşturulmasında zihinle ilgili çok karmaşık süreçler gerçekleşir. Yazmanın nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik öne sürülen biliş süreci modellerinde üretim, aktarma ve gözden geçirme süreçlerinin varlığı araştırmacılarca müşterek bir kabuldür (Alamargot ve Fayol, 2009; Beard, Myhill, Riley ve Nystrand, 2009). Bu süreçlerden herhangi birindeki aksaklık bütün süreci etkileyebilir.

[*] Bu çalışma 21-23 Ekim 2020 tarihinde düzenlenen "XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu"nda "Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programlarında Akıcı Yazma" ismiyle sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi A.B.D., Kars, hbilge@outlook.com.tr , ORCID: orcid.org/0000-0001-7664-488X

Yazma becerisinin edinimi sürecinde ilk aşamalardan birisi harflerin ve kelimelerin doğru bir şekilde kâğıda aktarılmasıdır. İlk yazma sürecinde öğrencilerin etkili bir metin oluşturabilmeleri için kelimeleri doğru yazabilmeye ek olarak dil bilgisini bilmesi, motor becerilerinin yeterince gelişmiş olması, muhteviyata yeterince hâkim olması da gerekir (Alamargot ve Fayol, 2009). Ancak pek çok çocuğun çeşitli sebeplerden dolayı yazmanın muhtelif boyutlarında zorluk çektikleri bilinmektedir (Dockrell, 2009; Kaptan, 2015; Kaynaş, 2014). Özellikle ortaokul seviyesinde olmasına rağmen yazamayan öğrencilere yönelik bulgular (Bilge, 2015) yazma becerisinde öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaygın olarak zorluk yaşadıkları boyutlardan birisi de akıcı yazmadır (Montgomery, 2005).

Akıcı yazmanın tanımlarında hız, doğruluk, zorlanmadan yazma, fikirler arasında tutarlılık gibi farklı unsurlar olsa da (Hudson, 2002; Lannin, 2007; Wolfe-Quintero, İnagaki ve Kim, 1998) akıcı yazmada genelde hız ve zaman bakımından ölçümlerin yapıldığı görülmektedir. Wolfe-Quintero ve diğerleri (1998, s.14) "Akıcılık kelimelerin veya yapıların ne kadar üst seviye veya doğru olduğunun ölçümü değildir bunun yerine yazarların belli bir zaman dönemi içinde yazılarına katabildikleri kelime veya yapı birimlerinin katıksız sayısıdır." diyerek akıcı yazmada kalite, doğruluk gibi farklı boyutları hızdan ayrı kabul etmiştir. Yapılan pek çok çalışmada da akıcılık ölçümü olarak hızın esas alındığı, birim başına düşen harf, kelime, yancümle, cümle gibi unsurların sayısının ölçüldüğü görülmektedir (Berninger ve Fuller, 1992; Bilge, 2019; Hestad, 2014; Hudson, 2002; Lannin, 2007). Buradan yola çıkarak akıcı yazmanın alan yazında genelde yazma hızı manasında kullanıldığı söylenebilir. Ancak burada kelimelerin ve harflerin doğru yazılmaksızın "katıksız hız" ölçümlerinin yapıldığı söylenemez. Bunun yerine, harflerin ve kelimelerin doğru ve hızlı yazılması gerektiği açıktır.

Bir kişinin akıcı yazabilmesi harf oluşturma, kelimeleri doğru kodlama gibi düşük seviyeli işlemlerde otomatikleşmesine bağlıdır (Hudson, 2002). Yazmanın mekaniklerine odaklanmak yazılacakların unutulmasına sebep olabileceği için (Christensen, 2009; Graham, Berninger, Abbott, Abbott ve Whitaker, 1997) işleyen hafızanın düşük seviyeli işlemler yerine planlama, içerik, hedef kitleye uygun yazma gibi üst seviyeli işlemlere ayrılması gerekir (Berninger, 1999). Burada işleyen hafıza hayati bir öneme sahiptir. Çünkü içerik, hedef kitleye uygunluk, dil bilgisi gibi uzun süreli hafızada yer alan bilgiler (Hayes, 2009) kısa süreli hafızaya geldiğinde unutulmadan kâğıda aktarılmalıdır. Bu bilgilerin kısa süreli hafızada korunabilmesi (Alamargot ve Fayol, 2009) için dikkatin başka yöne kaymaması gerekir. Dikkat başka yöne kaymadığında içerik uzun süreli hafızadan kesintisiz bir biçimde getirilebilir (Galbraith, 2009; Graham ve Weintraub, 1996). Dolayısıyla yazmada "asıl hedef" olarak nitelendirilebilecek boyutlardan olan hedef kitleye görelik, içerik, tutarlılık gibi daha karmaşık süreçlere erişmek için öncelikle akıcılık kazanmak gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde öğrencilerin kelimeleri ve harfleri doğru yazmaya odaklanması ve üst seviyeli süreçlere yeterli zaman ve enerji ayıramamaları söz konusu olabilir. Bu durumda anlamadan doğru okuyan öğrencilerin aslında okumadığının kabul edilmesi gibi (Stanovich, 2009), yazımı doğru olsa da gerçek manada yazamayan öğrencilerin ortaya çıkması söz konusu olabilir.

Akıcı yazmanın ehemmiyeti sadece nitelikli yazmayla alakalı değildir. Alan yazındaki çalışmalar akıcı yazmanın okuduğunu anlama gibi diğer becerilerle ve akademik başarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır (Ahmed, 2011; Appleton, 1992; Bilge, 2019; Couvillion, 1985). Fakat akıcı yazmanın özellikle akademik başarıyla olan ilişkisi dikkat çekicidir. Araştırmacılar ortaokul seviyesindeki müfredat gerekliliklerini karşılamak için öğrencilerin yazmalarında tutukluluk yaşamamaları gerektiğini çünkü sınav veya dikte edici yazma gibi durumlarda hızlı ve okunaklı yazmanın çok mühim bir beceri olduğunu (Barnett, Stainthorp, Henderson ve Scheib, 2006; Montgomery, 2006) söylemektedir. Akıcı yazma-akademik başarı ilişkisine Parr, Levi ve Jacka'nın (1995) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışma örnek olarak verilebilir (akt. Sawyer, Francis ve Knight, 1992). Bu çalışmada üniversite öğrencileri sınavlarda yazacaklarını yetiştiremediklerini ve daha fazla süre istediklerini ifade etmiştir. Sınavlarda ve hızlı not almanın gerektiği durumlarda yazma hızı önemli olduğundan (Montgomery, 2006; Sassoon, 2006) öğrenim kademelerinin her birinde, akademik başarı için akıcı ve tutukluk göstermeden yazmanın gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Akıcı yazma akademik başarı açısından çok mühim bir beceri olsa da öğrenciler arasında oldukça yaygın bir problem gibi görünmektedir. İngiltere'de öğrenciler arasında akıcı yazmayla ilgili 7.

sınıf seviyesindeki öğrencilerin en az üçte birinin yazma kıstaslarını karşılayamadığı ve en az yüzde 10'unun disleksik kategoride yer alacak kadar zayıf olduğu tespit edilmiştir (Montgomery, 2005). İngiltere'de yapılan başka çalışmalarda da öğrencilerin akıcı yazamamalarıyla ilgili çeşitli sorunlar tartışılmaktadır ve araştırmacılar öğrencilere akıcı yazmanın öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Montgomery, 2006; Sassoon, 2005). Ülkemizde ise üniversiteye kadar (Çamurcu, 2011) çeşitli seviyelerde yazmayla ilgili sorunların varlığı bilinmektedir. Araştırmacılara göre yaşanan yazma zorluklarının muhtemel sebeplerinden birisi yazmayla ilgili müfredat veya sınıf içi uygulamalardır (Englert vd. 1988'den aktaran; Berninger ve Fuller, 1992). Bu nedenle İngiltere'de ve Amerika'da öğrencilerin akıcı yazabilmelerini sağlamak için müfredatlarda çeşitli vurgular yapıldığı ve akıcı yazmanın önemine değinildiği görülmektedir.

Akıcı yazmayla ilgili İngiltere'de 1989 yılında yürürlüğe konan Yazma ve Sunum Üzerine Millî Program'da (The National Curriculum (1989) on Handwriting and Presentation'dan aktaran; Montgomery, 2006) çeşitli hedeflerin olması dikkat çekicidir. Bu müfredatta Aşama 2'de ve 3'te öğrencilerin hızlı, akıcı ve okunaklı yazabilmelerine yönelik hedefler bulunmaktadır. Hatta İngiltere'de yazma hızıyla ilgili dakika başına birim hedefleri bulunmaktadır (Montgomery, 2005). Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (National Comission on Writing, 2003) yazmanın genelde ihmal edilen bir beceri olduğunu ve akıcı yazmanın eğitimin en temel ögelerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu görüş, yazma hızının eğitimde önemli olduğunu düşünen araştırmacılarca (Montgomery, 2006; Sassoon, 2006; Ziviani ve Elkins, 1984) desteklenmektedir. Ayrıca Amerika'da öğrencilerin akıcı yazmalarının 1984'ten beri itibaren takip edildiği bilinmektedir (Ballator vd., 1999). İngiltere ve Amerika'da ulusal seviyede akıcı yazmaya ciddi bir önemin verildiği görülse de ülkemizde akıcı yazmanın gereken öneme sahip olmadığı söylenebilir. Akıcı yazma üzerine yapılan tezlerdeki sayının oldukça kısıtlı olması (YÖKTEZ, 2020) bu konunun göz ardı edildiğinin göstergelerinden biridir.

Yazmada akıcılık (hız) Türkiye'de de kimi araştırmacılarca önemli bir beceri olarak ele alınmaktadır. Akyol (2015) özellikle birinci sınıflardaki öğrencilerin yazma hızlarının geliştirilmesi gerektiğini, bunun yazma becerisi eğitimindeki iki önemli unsurdan bir olduğu söylemektedir. Akıcı yazmaya okullarda mutlaka yer verilmesi gerektiği alan yazında sıkça ifade edilmektedir (Barnett vd., 2006; Sassoon, 2006). Hatta Ziviani ve Elkins (1984) hızlı yazabilmenin temel bir eğitim becerisi olduğunu ifade etmektedir. Ancak mevcut Türkçe öğretimi müfredatında (MEB, 2019) yazmada okunaklılığın hedeflendiği ifade edilirken akıcı yazmayla ilgili bir açıklama tespit edilememiştir. Dolayısıyla ilk okuma yazmada, yazma becerisinde hedeflenen iki beceriden (Akyol, 2015) sadece birisine yer verilmiştir. Hâlbuki özellikle ortaokulun son kademelerindeki yazma becerisi kazanımlarına (MEB, 2019) ulaşmak için öncelikle akıcı yazma becerisinin kazanılması gerekmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, bu çalışmada 2006, 2009, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim müfredatlarında akıcı yazma becerisinin yerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Böylece akıcı yazmayla ilgili son on beş yılda ne kadar kazanıma yer verildiği, müfredatlar arasında bir tutarlılık olup olmadığı tespit edilebilecektir. Araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. 1-2006, 2009, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma becerisinde kazanımların kaç tanesi akıcı yazma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız ve doğrulukla) ilgili veya ilgisizdir?
2. 2-2006, 2009, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma becerisinde akıcı yazmayla (ve alt boyutlar olan hız ve doğrulukla) ilgili kazanımların sayılarının sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?
3. 3-2006, 2009, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma becerisinde akıcı yazma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız ve doğrulukla) ilgili kazanımların sınıf seviyelerine göre toplam yazma becerisi kazanımına oranları nedir?
4. 4- Akıcı yazmada hız ve doğrulukla ilgili kazanımların müfredatlar arasındaki dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2006, 2009, 2015 ve 2019 yıllarında yürürlüğe konmuş olan Türkçe öğretimi müfredatlarında akıcı yazmanın yeri incelenmiştir. Nitel desende yürütülen araştırmanın veri toplama yöntemi doküman incelemesidir. Doküman incelemesi tek başına kullanılabildiği gibi diğer nitel yöntemlere ek olarak da kullanılabilen ve çok çeşitli belgeleri (fotoğraf, kitap vb.) incelemeye yarayan yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu çalışmada dokümanlar var oldukları şekliyle incelendiği için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanmış müfredatlar kullanılmıştır. Bu kapsamda dört Türkçe öğretimi müfredatı araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır (MEB, 2006, 2009; 2015, 2019). 2017 ve 2018 müfredatları 2019 müfredatıyla neredeyse aynı olduğu için kapsam dışı bırakılmıştır.

Kazanımların akıcı yazmayla alakalı olup olmadıklarını değerlendirmek için "Akıcı Yazmayla İlgili Kazanımları Tespit Etme Formu" oluşturulmuştur. Bu formda her müfredattaki yazma kazanımları listelenmiştir. Her kazanımı değerlendirmek için "Alakasız" ve "Alakalı" sütunları açılmıştır. "Alakalı" sütunun altına "Hız" ve "Doğruluk" olmak üzere ikişer sütun daha açılmıştır. Formun doldurulmasında bir kazanım birden fazla boyutla ilgili olarak değerlendirilebilmiştir. Formun değerlendirme yapılmış hâli ile ilgili örnek Şekil 1'de gösterilmiştir.

2006 6-8 Türkçe Öğretimi Programı			
	Alakasız	Alakalı	
Yazım Kurallarını Uygulama		Hız	Doğru Yazma
Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.	X		
Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar. (Bu maddenin programdaki açıklamasına bakılmalıdır)		X	X
Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.	X		
Standart Türkçe ile yazar.			X
Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.	X		
Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.	X		

Şekil 1. Değerlendirme Yapılmış Örnek Formdan Bir Görüntü

Verilerin Analizi

Doküman incelemesinin yapıldığı bu araştırmada verilerin analiz edilmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz nitel araştırma türlerinde kullanılabilen ve önceden karar verilmiş sınıflara göre değerlendirme yapılan, okuyuculara betimleyici verileri sunmanın hedeflendiği analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Verilerin analizine geçilmeden evvel akıcı yazmayla ilgili literatürdeki tanımlar gözden geçirilmiştir. Pek çok farklı tanım ve ölçüm olduğu için Türkiye'de uygulanan çalışmalardan Bilge'nin (2019) araştırmasındaki akıcı yazma ölçümleri esas alınmıştır. Buna göre akıcı yazmada hız ve kelimelerin sadece imla olarak doğru yazılmasına yönelik kazanımların olup olmadığı incelenmiştir. Anlatım bozuklukları "doğruluk" boyutunda değerlendirilmemiştir.

Formlar doldurulurken bir kazanımın birden fazla akıcı yazma boyutunda işaretlenmesi de zaman zaman tercih edilmiştir. Mesela 2006 (MEB) müfredatındaki "Düzgün, okunaklı ve işlek 'bitişik eğik yazı'yla yazar." kazanımı hem hız hem de doğruluk boyutunda kabul edilmiştir. Birden fazla boyutta işaretlenen kazanımlar tablolardaki "Toplam" sütununda "*" işareti ile belirtilmiştir.

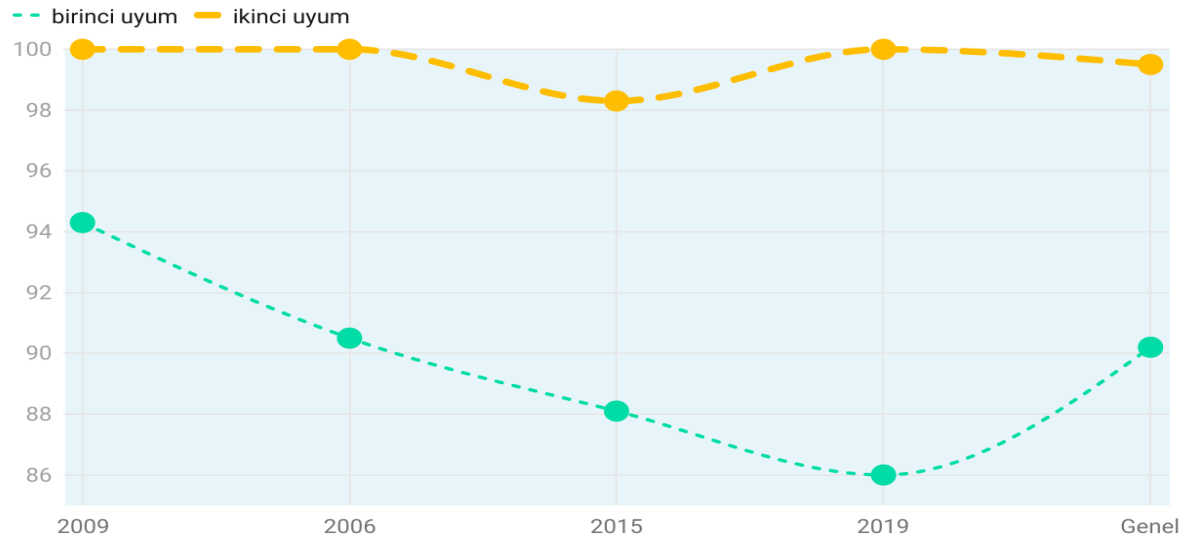
Elde edilen verilerle akıcı yazmayla alakalı olan veya olmayan kazanımların toplam sayıları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Analizler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Verilerin anlaşılmasında kolaylık olması açısından 2009 ve 2006 müfredatı birlikte ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalardaki geçerlilik ve güvenilirlik konuları nicel çalışmalardakinden farklıdır. Araştırmacıların nitel çalışmalardaki geçerlilik ve güvenilirlik konularıyla ilgili görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Patton, 2002; Silverman, 2018). Bu araştırmada üçgenleme tekniğine başvurulmuştur. Bu teknikte tutarlılığı artırmak ve tarafsızlığı azaltmak için birden fazla değerlendirici birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirme yapmaktadır (Patton, 2002).

Araştırmada incelenen dört müfredattaki bütün yazma kazanımları araştırmacı tarafından formda işaretlenmiştir. Ardından aynı form Türkçe eğitimi alanında doktora yapmış bir akademisyen tarafından da doldurulmuştur. Sonra iki değerlendirici bir araya gelerek görüş ayrılığı yaşanan kazanımları değerlendirerek kimilerinde ortak görüşe varmış kimilerinde görüş ayrılığına devam etmiştir. Ayrılığa düşülen kazanımlarla ilgili yapılan görüşmede müfredatlar açılarak açıklamalara bakılmış ve kararlar buna göre verilmiştir. Herhangi bir müfredatta kazanımla ilgili bir açıklama yoksa önceki müfredatlardaki benzer kazanımlara yönelik açıklamalar esas alınmıştır.

Değerlendiricilerin birinci ve ikinci değerlendirmelerinin ardından elde edilen uyumlar Miles ve Huberman'ın (1994'ten aktaran; Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı, 2021) formülüyle değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası uyumla ilgili veriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Değerlendiriciler Arası Uyum Yüzdeleri

Şekil 2'deki verilerden de görüleceği üzere değerlendiriciler arası uyum 2009 müfredatında %94'ten biraz yüksekken ikinci değerlendirmede %100'e çıkmıştır. En düşük uyum 2019 müfredatındaki birinci değerlendirmede ortaya çıkmıştır (%86). Ancak ikinci değerlendirmede görüş ayrılıkları giderilerek uyum %100'e ulaşmıştır. Toplam uyum ilk değerlendirmede %90 civarındayken ikinci değerlendirmede neredeyse mükemmel bir değere ulaşmıştır. Bu değerler Miles ve Huberman'ın (2014) kıstaslarına göre çok yüksek değerlerdir.

Araştırma ve Yayın Etiği

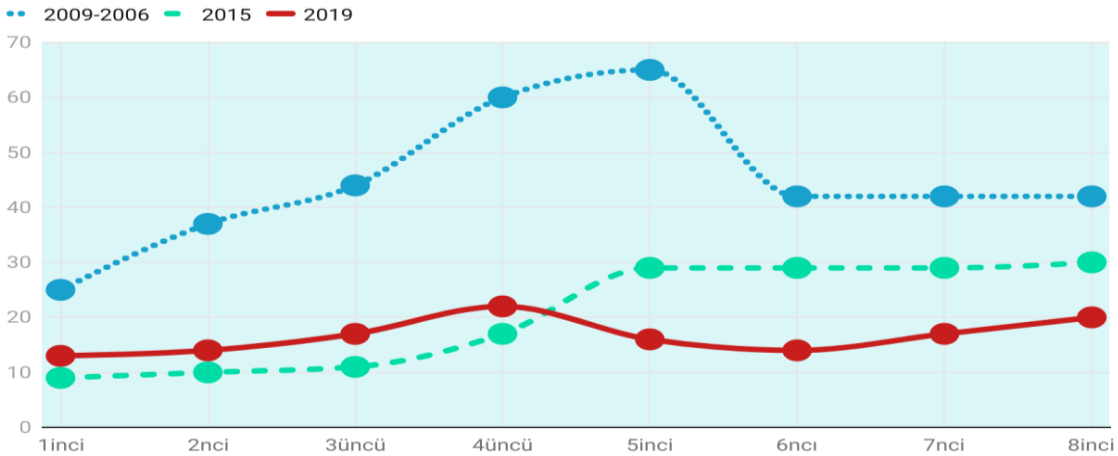
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma doküman incelemesi olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle dört müfredattaki yazma becerisindeki toplam kazanım sayıları sınıflara göre karşılaştırılmıştır.



Şekil 3. Türkçe Öğretimi Müfredatlarındaki Toplam Yazma Becerisi Kazanımları

Şekil 3'te 2009-2006, 2015 ve 2019 müfredatlarında toplam yazma kazanımları verilmiştir. Buna göre 2009-2006 müfredatları toplam yazma bütün sınıf seviyelerinde diğer müfredatlardan daha fazla kazanıma sahiptir.

Birinci araştırma problemi olan "2006, 2009, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma becerisinde kazanımların kaç tanesi akıcı yazmayla (ve alt boyutlar olan hız ve doğrulukla) ilgili veya ilgisizdir?" sorusunun cevabına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Tablo 1'de 2006 ve 2009 müfredatında yer alan okuma becerisi kazanımlarının akıcı yazma becerisiyle ilgilerine göre dağılımı (sayıları) verilmiştir.

Tablo 1.
2009-2006 Müfredatlarında Yazma Becerisi Kazanımlarının Akıcı Yazmayla Alakaları Bakımından Dağılımları

Sınıf	Alt Başlık	Alakasız	Alakalı		
			Hız	Doğruluk	Toplam
1	Yazma Kurallarını Uygulama	8	0	2	10
2		8	0	3	11
3		9	0	3	12
4		12	0	2	14
5		12	0	2	14
6-8		9	1	2	11*
1	Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	7	0	0	7
2		16	0	0	16
3		19	0	0	19
4		32	0	0	32
5		35	0	0	35
6-8	Planlı Yazma	12	0	0	12
1	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma	5	0	3	8
2		8	0	2	10
3		13	0	0	13
4		14	0	0	14
5		16	0	0	16
6-8	Farklı Türlerde Metinler Yazma	4	0	0	4
	Kendi Yazdıklarını Değerlendirme	2	0	1	3

Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma	10	0	0	10
Yazma ve Noktalama Kurallarını Uygulama	1	0	1	2
Toplam	252 (%92,3)	1 (%0,36)	21 (%7,69)	273

*Bazı kazanımlardan birden fazla akıcılık boyutu yer almaktadır. Bu nedenle birden fazla boyutta işaretleme yapılmıştır.

Tablo 1'de gösterildiği üzere akıcı yazmada hızla ilgili sadece 2006 müfredatında 6-8. sınıflardaki bir kazanımda bir ifade geçmektedir. Bunun dışında hiçbir yerde yazma hızıyla ilgili bir ifade yoktur. Doğrulukla ilgiliyse pek çok farklı yazma alt başlığında kazanımlar bulunmaktadır. Her iki müfredatta doğrulukla ilgili toplamda 21 kazanımda ifade geçmektedir. Dolayısıyla 1-8. sınıflarda doğrulukla ilgili boyuta daha fazla ehemmiyet verildiği görülmektedir.

Yazma hızıyla ilgili kazanımların bu iki müfredattaki toplam yazma kazanımına oranı %0,36'dır. Bu oran doğrulukta %7,69'a çıkmaktadır. Bütün yazma kazanımlarında akıcı yazmayla ilgili olanların oranı %7,7'dir. Bu kazanımlar akıcı yazmayla dolaylı olarak alakalı kazanımlardır.

2009 müfredatında akıcı yazmayla ilgili kazanımlara örnek olarak "Dikte etme çalışmalarına katılır." ve "Verilen cümle ya da metne bakarak yazar." kazanımları örnek gösterilebilir. 2006'da "Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar" ve "Standart Türkçe ile yazar." kazanımları misal verilebilir. Bu kazanımlarla aslında akıcı yazmanın hedeflenmediği ancak kazanımların akıcı yazmayla dolaylı olarak ilgili oldukları görülmektedir.

Tablo 2'de 2015 müfredatındaki yazma kazanımlarında akıcı yazmayla ilgili olanların sayıları ve oranları gösterilmiştir.

Tablo 2.
2015 Müfredatında Yazma Becerisi Kazanımlarının Akıcı Yazmayla Alakaları Bakımından Dağılımları

Sınıf	Alakasız	Hız	Doğruluk	Toplam
1	7	0	2	9
2	8	0	2	10
3	9	0	2	11
4	14	0	3	17
5	25	0	4	29
6	26	0	3	29
7	28	0	1	29
8	29	0	1	30
Toplam	146 (%89,02)	0 (%0)	18 (%10,98)	164

Tablo 2'de görüleceği üzere 2015 müfredatında yazma hızıyla ilgili hiçbir kazanımda bir ifade bulunmamıştır. Doğrulukla ilgiliyse her sınıf seviyesinde en az bir kazanım vardır. 1-8. sınıflardaki yazma kazanımlarının 18'i doğrulukla ilgilidir. Bu kazanımların toplam yazma kazanımına oranı %10,98'dir.

2015 müfredatında akıcı yazmada doğrulukla ilgili kazanımlara örnek olarak "Yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir." ve "Dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapar." maddeleri verilebilir.

Tablo 3'te 2019 müfredatındaki yazma kazanımlarında akıcı yazmayla ilgili kazanımların sayıları ve oranları verilmiştir.

Tablo 3.
2019 Müfredatında Yazma Becerisi Kazanımlarının Akıcı Yazmayla Alakaları Bakımından Dağılımları

Sınıf	Alakasız	Hız	Doğruluk	Toplam
1	10	0	3	13

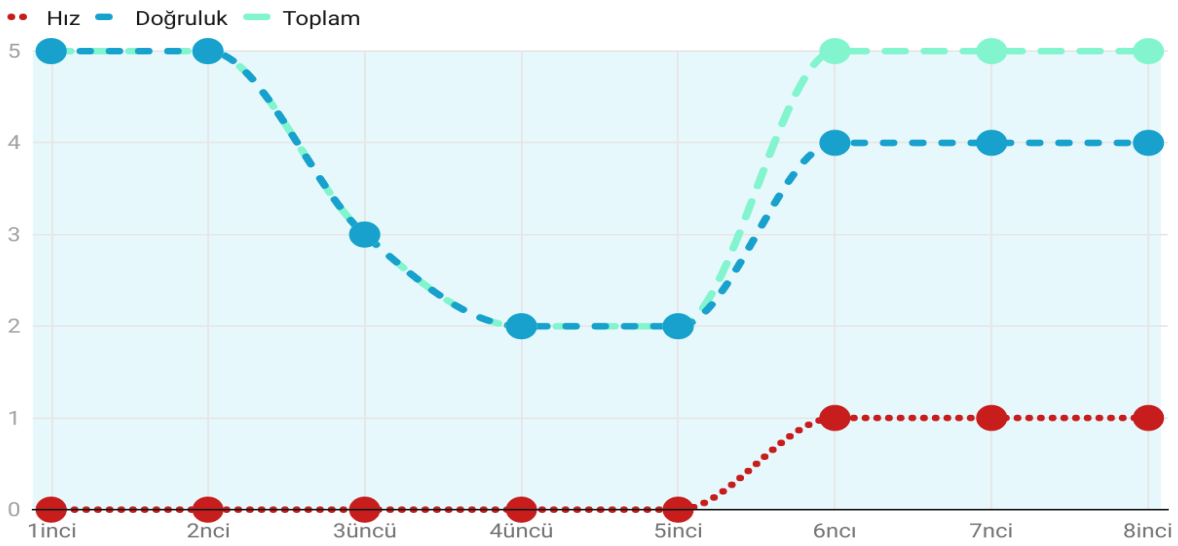
2	12	0	2	14
3	13	0	4	17
4	16	0	6	22
5	13	0	3	16
6	13	0	1	14
7	15	0	2	17
8	19	0	1	20
Toplam	111 (%83,5)	0 (%0)	22 (%16,5)	133

Tablo 3'e bakıldığında 2019 müfredatında yazma hızıyla ilgili hiçbir kazanımın olmadığı görülmektedir. Doğrulukla ilgili toplam 22 kazanım vardır. Bu kazanımların toplam yazma kazanımına oranı %16,5'tir.

2019 müfredatında akıcı yazmayla ilgili kazanımlara örnek olarak "Yazdıklarını gözden geçirir." ve "Yazdıklarını düzenler." maddeleri misal gösterilebilir.

Araştırmanın "2006, 2009, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma becerisinde akıcı yazmayla (ve alt boyutlar olan hız ve doğrulukla) ilgili kazanımların sayılarının sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna yönelik bulgulara aşağıda verilmiştir.

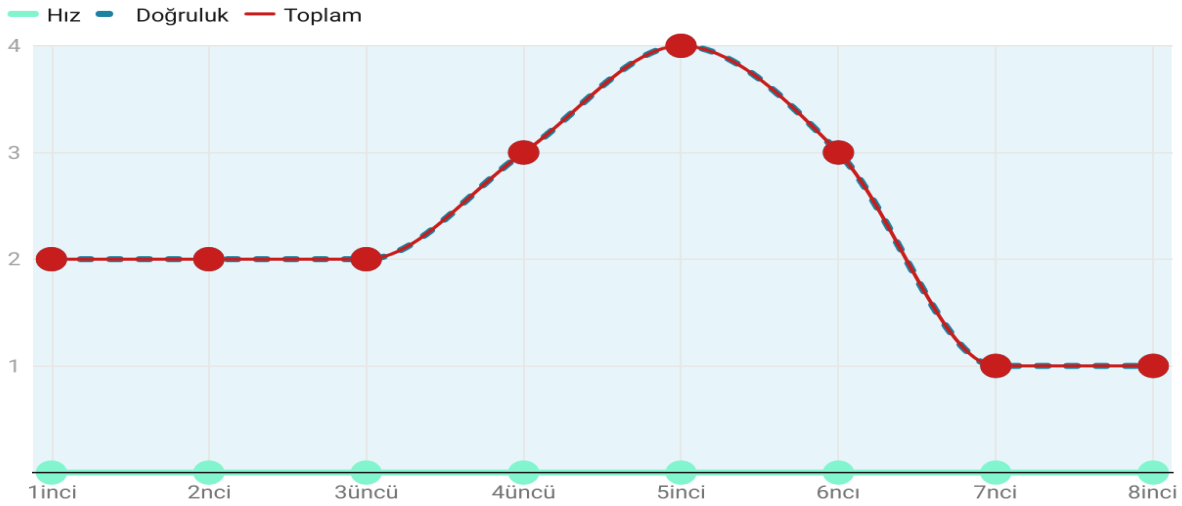
Şekil 4'te 2009 ve 2006 müfredatlarında akıcı yazmayla ilgili kazanımların sayıları boyutlara ve sınıflara göre verilmiştir.



Şekil 4. 2009-2006 Türkçe Öğretimi Müfredatlarında Akıcı Yazmayla İlgili Kazanımların Hız, Doğruluk ve Toplam Bakımından Sayıları

Şekil 4'te görüleceği üzere akıcı yazmanın hız boyutuyla ilgili 1-5. sınıflarda hiçbir kazanım yoktur. 6-8. sınıflardaysa birer kazanım vardır. Doğruluk boyutunda birinci ve ikinci sınıflarda beşer kazanım varken beşinci sınıfa kadar bu sayı giderek azalmıştır. Ardından 6-8. sınıflarda tekrar artış gerçekleşerek dörder kazanıma çıkmıştır.

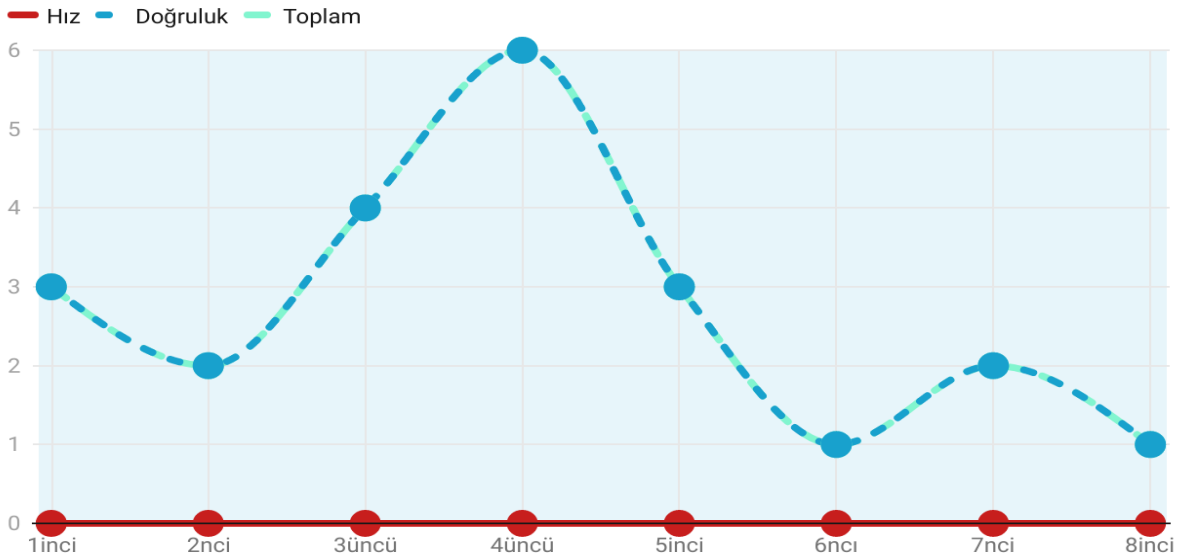
Şekil 5 2015 müfredatında akıcı yazmayla ilgili kazanımların sayılarını sınıflara göre göstermektedir.



Şekil 5. 2015 Türkçe Öğretimi Müfredatında Akıcı Yazmayla İlgili Kazanımların Hız, Doğruluk Ve Toplam Bakımından Sayıları

Şekil 5'te görüleceği üzere 2015 müfredatında akıcı yazmayla ilgili kazanımların hepsini doğruluk boyutu oluşturmaktadır. Doğruluk boyutundaki kazanımların en çok beşinci sınıflarda, en az yedi ve sekizinci sınıflarda olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 6'da 2019 müfredatında akıcı yazmayla ilgili kazanımların sayıları sınıflara göre verilmiştir.

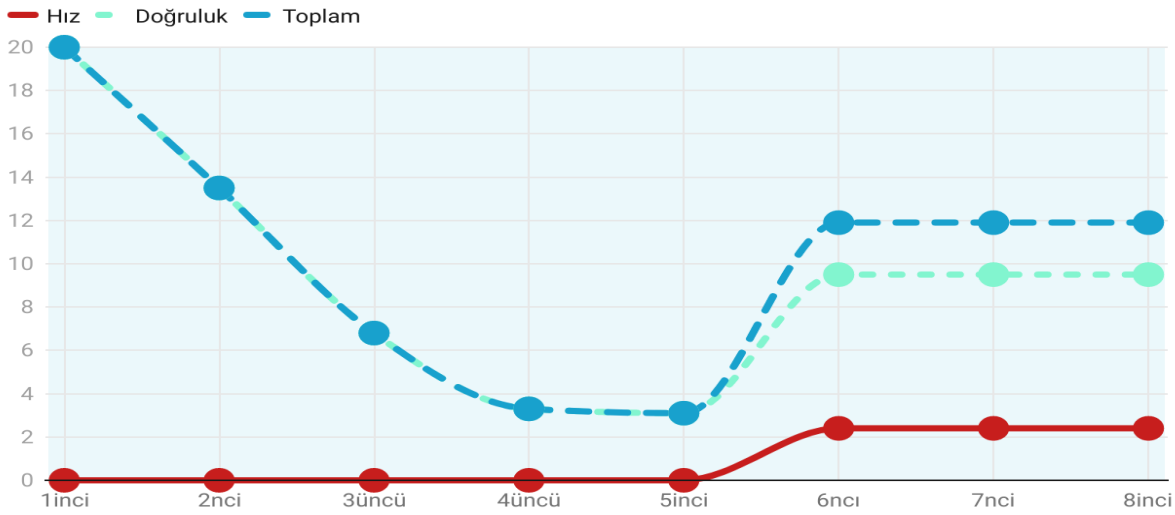


Şekil 6. 2019 Türkçe Öğretimi Müfredatında Akıcı Yazmayla İlgili Kazanımların Hız, Doğruluk Ve Toplam Bakımından Sayıları

Şekil 6'da görüleceği üzere 2019 müfredatındaki yazma kazanımlarında sadece doğruluk boyutuna yer verilmiştir. Altıncı ve sekizinci sınıflarda birer kazanımla en az yer verilen doğruluk dördüncü sınıflarda altı kazanımla zirveye ulaşmıştır.

Araştırmanın "2006, 2009, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma becerisinde akıcı yazma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız ve doğrulukla) ilgili kazanımların sınıf seviyelerine göre toplam yazma becerisi kazanımına oranları nedir?" sorusuna yönelik bulguları aşağıda verilmiştir.

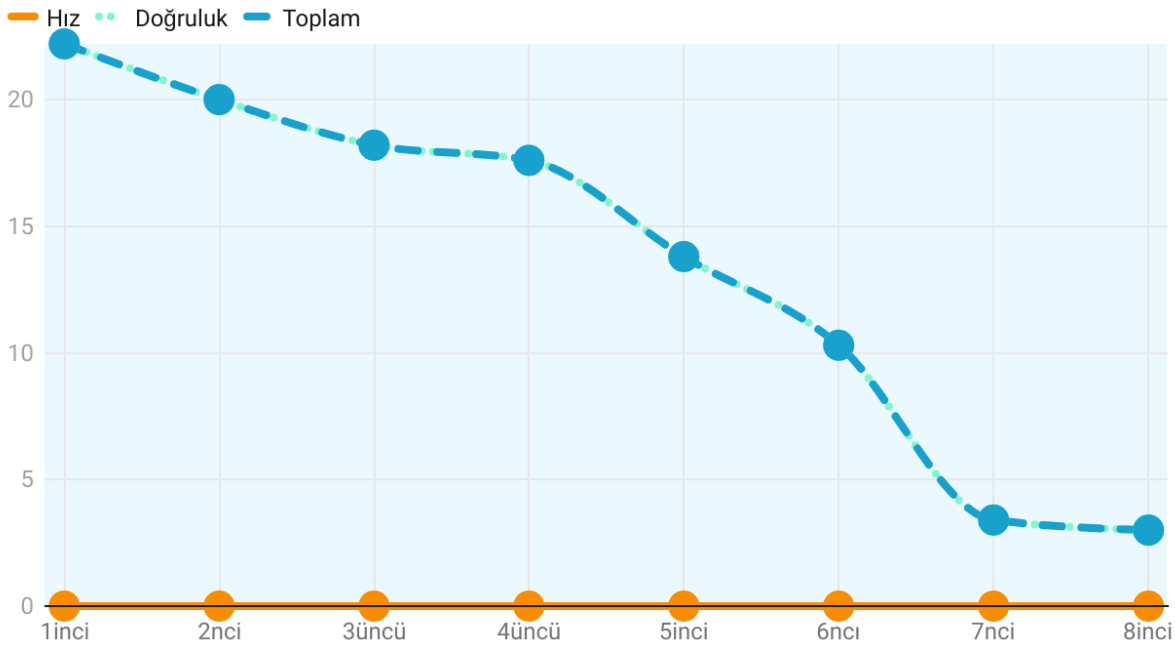
Şekil 7'de 2009-2006 müfredatlarında akıcı yazmayla ilgili boyutların toplam yazma kazanımlarına oranları verilmiştir.



Şekil 7. 2009-2006 Müfredatlarında Akıcı Yazmayla İlgili Boyutların Toplam Yazma Kazanımlarına Oranları

Şekil 7'de görüleceği üzere 2009-2006 müfredatlarında yazmayla ilgili kazanımlarda hız boyutunun oranı 1-5. sınıflarda %0'ken 6-8. sınıflarda %2'nin üzerine çıkmıştır. Doğruluk boyutunda ise daha değişken bir durum görülmektedir. Birinci sınıflardaki toplam yazma kazanımında doğrulukla ilgili kazanımların oranı %20 civarındayken bu oran 5. sınıflara doğru gittikçe düşerek %4'ün altına inmiştir. 6-8. sınıflarda ise %10'a yaklaşmıştır. Genel olarak bakıldığında, akıcı yazmayla ilgili kazanımların oldukça dalgalı bir orana sahip olduğu, oranların %20-%3 arasında değiştiği söylenebilir.

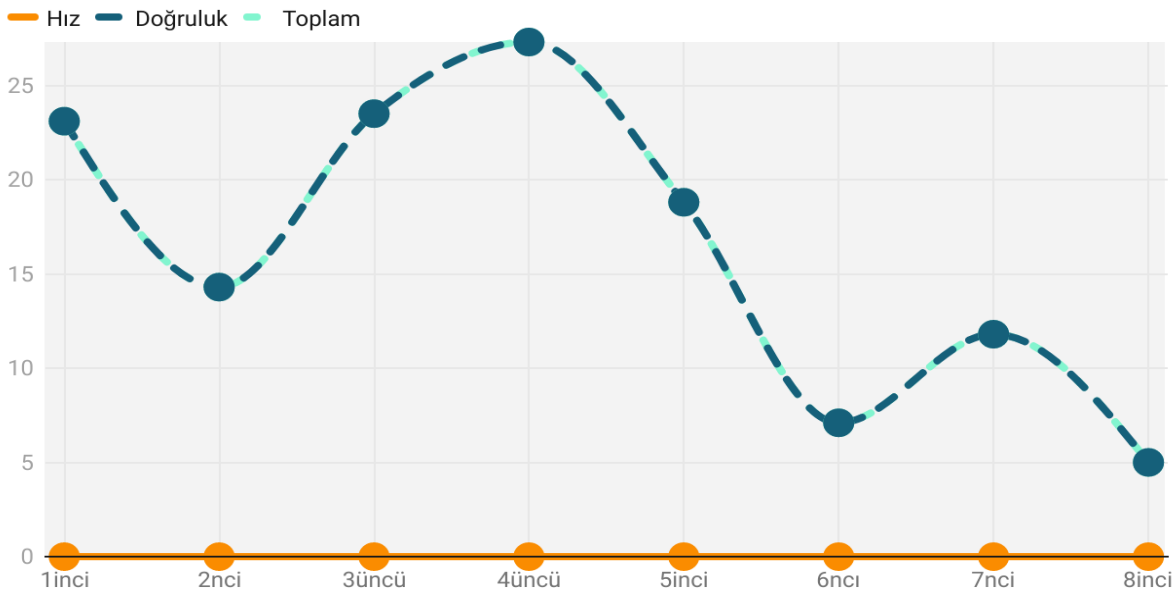
Şekil 8'de 2015'teki yazma kazanımlarında akıcı yazmanın oranı sınıf bazında verilmiştir.



Şekil 8. 2015 Müfredatında Akıcı Yazmayla İlgili Boyutların Toplam Yazma Kazanımlarına Oranları

Şekil 8'e bakıldığında akıcı yazmayla ilgili oranların sınıf seviyesi arttıkça düzenli olarak azaldığı görülmektedir. Hızın oranı bütün sınıf seviyelerinde %0 iken doğruluğun ve toplam akıcı yazma oranının %20'nin üzerinden %4'ün altına doğru gerilediği anlaşılmaktadır.

Şekil 9'da 2019 müfredatındaki yazma kazanımlarında akıcı yazmanın oranının sınıf seviyelerine göre dağılımı verilmiştir.

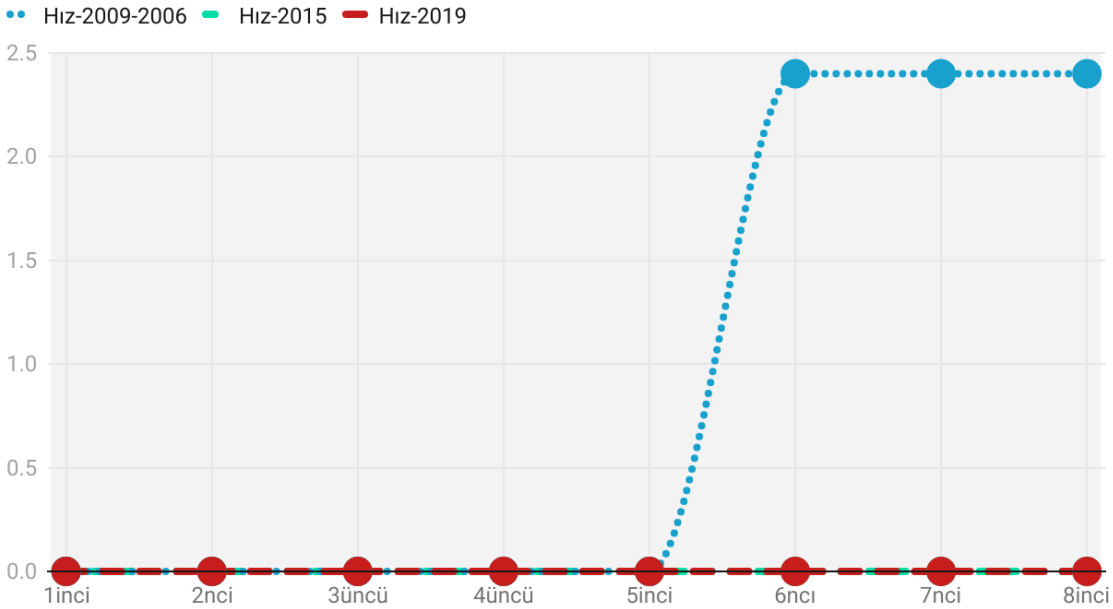


Şekil 9. 2019 Müfredatında Akıcı Yazmayla İlgili Boyutların Toplam Yazma Kazanımlarına Oranları

Şekil 9'da görüleceği üzere akıcı yazmanın hız boyutuyla ilgili 2019 müfredatında hiç kazanım bulunmamaktadır. Doğruluk boyutunda ise değişkenlik söz konusudur. Dördüncü sınıflarda %25'i geçen oran sekizinci sınıflarda %5'e kadar gerilemiştir.

Araştırmanın "Akıcı yazmada hız ve doğrulukla ilgili kazanımların müfredatlar arasındaki dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 10'da 2009-2006, 2015 ve 2019 müfredatlarında yazma hızıyla ilgili kazanımların ilgili sınıftaki toplam yazma kazanımına oranı verilmiştir.

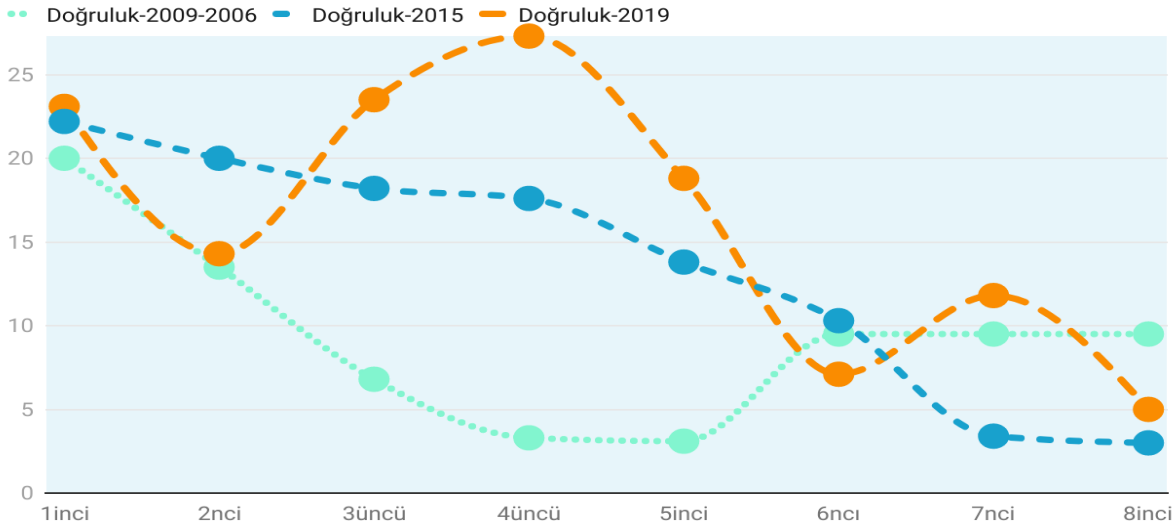


Şekil 10. 2009-2006, 2015 Ve 2019 Müfredatlarında Yazma Hızıyla İlgili Kazanımların Toplam Yazma Kazanımına Oranı

Şekil 10'da görüleceği üzere yazma hızıyla ilgili neredeyse hiçbir kazanım hiçbir müfredatta yer almamıştır. Bunun tek istisnası 2006 müfredatında yer alan "Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar." kazanımıdır. Bu kazanımın açıklamasında "işleklik"le ilgili olarak hızlı yazmaya

değinilmektedir. Dolayısıyla son on beş yılda yazma hızıyla ilgili tek kazanımın olduğu, bu kazanımınsa akıcı yazmayla dolaylı olarak alakalı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 11'de akıcı yazmada doğrulukla ilgili kazanımların ilgili sınıf seviyelerindeki toplam yazma kazanımlarına oranları 2009-2006, 2015 ve 2019 müfredatlarına göre karşılaştırılarak verilmiştir.



Şekil 11. 2009-2006, 2015 Ve 2019 Müfredatlarında Doğru Yazmayla İlgili Kazanımların Toplam Yazma Kazanımına Oranı

Şekil 11'de görüleceği üzere akıcı yazmada doğrulukla ilgili en düşük yüzdeler 2009 müfredatındadır. 2006 müfredatında ise diğer müfredatlardaki 6-8. sınıflara göre yer yer daha yüksek oranda doğruluk kazanımları vardır. Doğrulukla ilgili en yüksek oran 2019 programında dördüncü sınıflarda görülmektedir.

Programlar arasında 2009, 2006 ve 2015 müfredatları kendi içlerinde en tutarlı programlar olarak dikkat çekmektedir. 2009 müfredatında birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar giderek düşen yüzdelikler görülmektedir. 2006 müfredatında 6-8. sınıfların kazanımları ortak olduğu için oranlar eşittir. 2015 müfredatında ise neredeyse düzenli bir düşüş vardır. Bu programların aksine 2019 müfredatı doğrulukla ilgili kazanımların dağılımında en düzensiz olanıdır. Mesela ikinci sınıflarda %15'lere kadar düşen oran dördüncü sınıflarda %25'i geçip tekrar düşmüştür. Ardından yedinci sınıflarda tekrar yükselip düşmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sonuçlarına göre 2006, 2009, 2015 ve 2019 yıllarında yürürlüğe girmiş dört Türkçe öğretimi müfredatında akıcı yazmayla ilgili dolaylı bazı kazanımların olduğu fakat doğrudan ilgili bir kazanım bulunmamaktadır. Puanlayıcılar tarafından "alakalı" olarak sınıflandırılan kazanımlar aslında akıcı yazmayı hedeflemeyen ancak dolaylı olarak akıcı yazmada doğruluk boyutuna girebilecek kazanımlardır. Dolayısıyla bu müfredatlarda akıcı yazmaya yer verilmediği iddia edilebilir. Bunun tek istisnası 2006 müfredatındaki "Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar." kazanımındaki "işleklik" terimidir. Programda bu kazanıma yönelik yapılan açıklamada işleklikten kastedilenin hız olduğu belirtilmiştir. Akıcı yazmanın hız boyutuyla ilgili başka hiçbir kazanım veya kazanım açıklaması tespit edilememiştir.

Müfredatlarda kavram olarak "akıcı yazma"nın geçtiği hiçbir kazanım görülmemiştir. 2015 müfredatında geçen "Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır." kazanımındaki akıcılık kavramı her iki değerlendirici tarafından bu çalışmada incelenen akıcı yazma kavramıyla alakasız olarak değerlendirilmiştir. Bunun sebebi kazanımdaki özgünlük, yalınlık, duruluk ve açıklık özelliklerinin metnin yazım süreciyle değil metnin içeriğiyle ilgili olmasıdır. Dolayısıyla bu kazanımda yer alan akıcılık özelliği metnin okunurken vereceği akıcılık hissi, yazının okuyucuyu "alıp

sürüklemesi" manasında değerlendirilmiştir. Bu sebeple, 2006, 2009, 2015 ve 2019 Türkçe öğretimi müfredatlarında akıcı yazmanın ihmal edildiği söylenebilir.

İncelenen müfredatlarda yazma kazanımlarının sadece 2006 ve 2009 programlarında alt başlıklara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu müfredatlarda akıcı yazmada doğruluk ve hız boyutlarıyla ilgili kazanımlar daha çok kurallarla ilgili alt başlıklarda yer bulmuştur (bkz. Tablo 1). Buradan yola çıkarak akıcı yazmayla dolaylı yoldan alakalı kabul edilen kazanımların daha çok yazma kuralı olarak görüldüğünü ifade etmek mümkündür.

2006-2009 müfredatları birlikte incelendiğinde 1-8. sınıflardaki yazma becerisi kazanımlarının toplam 273 tane olduğu, bunlardan 21'inin doğrulukla, birinin hızla ilgili olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında bu iki müfredatta akıcı yazmayla dolaylı olarak alakalı olan kazanımların oranı %7,7'dir. Hızla ilgili kazanımların toplam kazanıma oranı %0,36'dır. Doğrulukla ilgili kazanımların oranı ise %7,69'dur.

2015 müfredatında 1-8. sınıflarda toplam 164 yazma becerisi vardır. Bunlardan hiçbiri yazma hızıyla ilgili değilken 18 tanesi (%10,98) doğrulukla dolaylı olarak alakalıdır. 2019 müfredatında 1-8. sınıflarda toplam 133 yazma becerisi kazanımı vardır. Hızla ilgili hiçbir kazanım yokken 22 kazanım doğrulukla alakalıdır.

Akıcı yazmayla ilgili kazanımlara sınıf bazında bakıldığında en çok sayıda kazanım birinci ve ikinci sınıflarda 2009, üçüncü ve dördüncü sınıflarda 2019, beşinci sınıflarda 2015, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda 2006 müfredatındadır (bkz. Şekil 4-5-6). Oran olarak ele alındığında birinci sınıflarda en yüksek oran 2019'da, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda 2015'te, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda 2006'dadır (bkz. Şekil 7-8-9). Buradan yola çıkarak çeşitli sınıf seviyelerinde müfredatlar arasında akıcı yazmayla alakalı kazanımlarda sayı ve oran bakımından değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Kimi müfredatlar sayı olarak daha fazla yer vermişken kimileri oran olarak daha fazla yer vermiştir. Ancak 6-8. sınıflarda en çok yer veren her zaman 2006 programıdır.

Akıcı yazmada hız ve doğruluk karşılaştırıldığında hızın ihmal edildiği ve gereken öneme sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Doğruluk ise hıza göre oldukça yüksek oranlara sahiptir. Ancak doğrulukla alakalı olan kazanımlarda hedef akıcı yazma değildir. Ayrıca doğru yazmayla ilgili kazanımların sayı ve oranlarında sınıflar arasında ve müfredatlar arasında ciddi iniş çıkışlar olması da bu konuda belli bir politikanın olmadığını göstermektedir.

Yazma hızı akıcı yazmanın en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bunun en önemli sebebi hızlı yazabilmenin yazının içeriğinin niteliğiyle olan bağlantısıdır. Araştırmacılar yeterince hızlı yazılmadığında ve elle yazma hızının düşüncelerin hızından çok geride kaldığında yazılacakların unutulacağını, dikkatin yazının muhteviyatına odaklanması için yazma mekaniklerine ayrılmaması gerektiğini söylemektedirler (Christensen, 2009; Graham ve Weintraub, 1996; Graham vd.,1997). Öğrencilerin yazdıklarının içerik bakımından niteliklerini artırmak için yeterince hızlı yazabilmeleri gerekmektedir. Yürürlükte olan Türkçe öğretim müfredatında (MEB, 2019) metin yazmaya yönelik kazanımların nitelikli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi öncelikle öğrencilerin akıcı yazabilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin yavaş yazmaları yazacaklarını unutmalarına ve üst seviyeli süreçlere odaklanamamalarına sebep olacağından genelde niteliksiz metinlerin ortaya çıkacağı söylenebilir. Fakat akıcı yazmanın tek önemi nitelikli metin ortaya koymakla ilgili değildir.

Hızlı (akıcı) yazabilmenin akademik başarıyla ve diğer becerilerle olan ilişkisi de dikkat çekicidir (Ahmed, 2011; Appleton, 1992; Bilge, 2019; Couvillion, 1985). Araştırmacılar akıcı yazma becerisinin sınavlarda ve dikte edici yazma vb. çalışmalarda çok mühim olduğunu ifade etmektedir (Barnett vd., 2006; Montgomery, 2006). Özellikle ilkokulun ilk basamaklarında öğrencilerin öğretmenlerinin söylediklerini yetiştirecek şekilde akıcı yazabilmeleri gerekmektedir. Sınıfın gerisinde kalan ve söyleneni kaçıran veya sınavda bildiklerini yazamadan sınavı biten öğrencilerin yazmaya karşı menfi tutum geliştirmeleri beklenir. Ortaokulda ise öğrencilerin ağır müfredat talepleriyle başa çıkabilmeleri için ödev hazırlarken, zaman sınırlı sınavlarda hızlı yazmaları gerektiğinde ve daha başka pek çok bağlamda akıcı yazmaları hayati önem taşımaktadır.

Çeşitli ülkelerin akıcı yazmayla ilgili politikaları incelendiğinde akıcı yazmaya verilen önem görülebilmektedir. Mesela İngiltere'de yürürlüğe konan bir müfredatta akıcı yazmayla ilgili kazanımlar bulunmaktadır (The National Curriculum (1989) on Handwriting and Presentation'dan aktaran;

Montgomery, 2006). Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (National Comission on Writing, 2003) ise yazmanın genelde ihmal edilen bir beceri olduğunu ve akıcı yazmanın eğitimin en temel ögelerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar da yazma hızının eğitimde önemli olduğunu düşünmektedir (Montgomery, 2006; Sassoon, 2006; Ziviani ve Elkins, 1984). Amerika'da öğrencilerin akıcı yazmalarının 1984'ten itibaren takip edildiği (Ballator vd., 1999) göz önüne alındığında ülkemizin akıcı yazmaya önem verme konusunda çok geride kaldığı ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda yazmayla ilgili değişik seviyelerde zayıflıkların olduğunu gösteren pek çok bulgu olduğu bilinmektedir (Bilge, 2015; Çamurcu, 2011). Bunların en muhtemel iki sebebi ise yazmayla ilgili müfredat veya sınıftaki yazma uygulamalarıdır (Englert vd. 1988'den aktaran; Berninger ve Fuller, 1992). Bu sebeple birinci sınıftan itibaren olmak üzere hızlı ve doğru yazmaya yönelik kazanımlara yer vermenin gerektiği, akıcı yazmayla ilgili öğrencilerin düzenli takibinin mümkün mertebe yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Mevcut durum göz önüne alındığında en azından son 15 yıldır öğrencilerin akıcı yazma becerisinden mahrum olarak eğitim gördükleri, kimi ülkelerde "hayati" olarak görülen bir kazanımla neredeyse hiç muhatap olmadan okul hayatlarını tamamladıkları ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

-Millî Eğitim Bakanlığının başka ülkelerdeki akıcı yazma kazanımı ve politikalarını inceleyerek ülkemizde de gerekli düzenlemeleri yapması oldukça önemlidir.

-Öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı yazmalarını dönem içerisinde çeşitli zamanlarda ölçerek denetlemeleri ve akıcı yazamayan öğrencilere yönelik müdahaleler geliştirmeleri ve uygulamaları tavsiye edilebilir. Yavaş yazdığı için derste not alamayan veya bildiği hâlde sadece yazma hızından ötürü sınavda düşük puan alan öğrencilerin olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

-Araştırmacıların akıcı yazma konusuna daha fazla eğilmesi gerektiği söylenebilir. Yazma hızı ve yazmada tutukluk gibi konularda yapılan çalışmalar olsa da akıcı yazma terimi altında yapılan çalışmalar oldukça 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.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma doküman incelemesi olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasına sebep olabilecek bir durum bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışmanın hazırlanmasındaki katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLDEN'e çok teşekkür ederim.

Kaynaklar

Ahmed, Y. (2011). *Developmental relations between reading and writing at the word, sentence and text levels: a latent change score analysis*. (Yüksek lisans tezi). The Florida State University, Florida.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.

Alamargot, D., ve Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. R. Beard, M. Debra, M. Nystrand, ve J. Riley (Ed.), *The SAGE handbook of writing development* (1st ed.) içinde. Los Angeles: SAGE.

Appleton, A. (1992). *Handwriting skills of children in third through sixth-grade:relationship to academic achievement*. (Doktora tezi). Fordham University, New York.

Ballator, N., Farnum, M., ve Kaplan, B. (1999). *NAEP 1996 trends in writing: fluency and writing conventions*. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement National Center for Education Statistics.

Barnett, A., Stainthorp, R., Henderson, S., ve Scheib, B. (2006). *Handwriting policy and practice in english primary schools: an exploratory study*. London: Institute of Education, University of London.

Beard, R., Myhill, D., Riley, J., ve Nystrand, M. (Eds.) (2009). *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: SAGE.

Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly, 22*(2), 99-112. doi:10.2307/1511269

Berninger, V. W., ve Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: ımplications for assessing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, *30,* 363-382.

Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşma akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki.* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Christensen, C. A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Ed.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 284-299) içinde. London: SAGE.

Couvillion, P. M. (1985). *The use of handwriting and copying rate for predicting academic achievement, academic performance and assignment completion.* (Doktora tezi). The Florida State University, Florida.

Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29*, 503-518.

Dockrell, J. (2009). Causes of delays and difficulties in the production of written text. R. Beard, D. Myhill, J. Riley, ve M. Nystrand (Ed.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 489-505) içinde. Los Angeles: SAGE.

Eldeleklioğlu Onuk, D., ve Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(2), 343-359.

Galbraith, D. (2009). Writing about what we know: genereting ideas in writing. R. Beard, D. Myhill, J. Riley ve M. Nystrand (Ed.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 48-64) içinde. London: SAGE.

Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., ve Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: a new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 170-182.

Graham, S., ve Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, *8*(1), 7-87.

Hayes, J. R. (2009). From idea to text. R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, ve J. Riley (Ed.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 65-79) içinde. London: SAGE.

Hestad, L. C. (2014). *The impact of vocabulary instruction on writing fluency.* (Doctoral Thesis). Walden University, Minnesota.

Hudson, R. F. (2002). *Compositional fluency and spelling accuracy of second-grade students under six priming conditions.* (Doktora tezi). University of Florida, Florida.

Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaynaş, E. (2014*). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lannin, A. A. (2007). *Freewriting for fluency and flow in eighth and ninth grade reading classes*. (Doktora tezi). University of Missouri, Columbia.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar*). Ankara: MEB Yayınları

MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M., Huberman, M., ve Saldana, J. (2014*). Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3th ed.): Thousand Oaks: SAGE Publications.

Montgomery, D. (2005). *Cohort analysis of writing in Year 7 following 2, 4 and 7 years of the National Literacy Strategy*. British Educational Research Association Annual Conference'ta sunulan bildiri, London.

Montgomery, D. (2006). *Spelling, handwriting and dyslexia: overcoming barriers to learning*. London: Routledge.

National Comission on Writing. (2003). *Report of the neglected "R" the need for a writing revoluation in America's schools and colleges*. New York: College Entrance Examination Board.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: SAGE Publications.

Sassoon, R. (2005). *Handwriting: the way to teach it*. London: Paul Chapman Publishing.

Sassoon, R. (2006). *Handwriting problems in the secondary school*. London: Paul Chapman Publishing.

Sawyer, C., Francis, M., ve Knight, E. (1992). Handwriting speed, specific learning difficulties and the GCSE. *Educational Psychology in Practice*, *8*(2), 77-81.

Silverman, D. (2018). *Doing qualitative research (5th ed.)*. London: SAGE Publications.

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.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., ve Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii at Manoa.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

YÖKTEZ. (2021). Lisansüstü tez veri tabanı. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ziviani, J., ve Elkins, J. (1984). An evaluation of handwriting performance. *Educational Review*, *36*(3), 249-261.

Extended Abstract

Introduction

Very complex mental processes occur during the creation of a written text. The existence of production, transmission and review processes in cognitive process models were proposed to explain how writing occurs and are commonly accepted by researchers (Alamargot & Fayol, 2009; Beard, Myhill, Riley, & Nystrand, 2009). Failure in any of these processes can affect the whole process.

Writing fluency is defined in different ways, such as writing quickly, effortlessly, accurately and ensuring the consistency of ideas in the written text (Hudson, 2002; Lannin, 2007; Wolfe-Quintero, İnagaki, & Kim, 1998). Although it is possible to include different dimensions among the definitions of writing fluency, measurements are generally made in terms of speed and time. In many studies, speed is taken as a measure of fluency, and the number of elements such as letters, words, clauses, and sentences per unit is measured (Berninger & Fuller, 1992; Bilge, 2019; Hestad, 2014; Hudson, 2002; Lannin, 2007).

In this study, the aim was to examine the place of writing fluency in the 2006, 2009, 2015 and 2019 Turkish teaching curricula. Thus, it will be possible to determine how many gains have been achieved about writing fluency in the last fifteen years and whether there is consistency between the curricula.

Method

In this study, the place of writing fluency in Turkish teaching curricula, which were implemented in the last fifteen years, was examined. The data collection method in the research conducted with a qualitative design is document analysis. Document analysis can be used alone or in addition to other qualitative methods and is a method for examining a wide variety of documents such as photos, books, audio recordings, etc. (Yıldırım & Şimşek, 2004).

In this study, the curricula confirmed by the Ministry of National Education (MoNE) were used as data resources. In this context, four Turkish language arts teaching curricula (MoNE, 2006, 2009; 2015, 2019) constitute the basic data resources for the research. The 2017 and 2018 syllabuses were excluded as they are almost the same as the 2019 syllabus.

In this study, in which document analysis was conducted, descriptive analysis was used to analyze the data. Descriptive analysis is a type of analysis that can be used in qualitative research which evaluates according to pre-decided classes and aims to present descriptive data to readers (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Before analyzing the data, definitions of writing fluency in the literature were reviewed. Since there are many different definitions and measurements, this study was based on writing fluency measurements in Bilge's (2019) research. Accordingly, learning outcomes in writing fluency (speed and correct spellings of words only) were examined. Expression disorders were not evaluated in the dimension of "accuracy".

With the data obtained, the total numbers and percentages of the learning outcomes related or not related to writing fluency were calculated. Analyses are presented as frequency and percentage. In order to facilitate the understanding of the data, the 2009 and 2006 curricula are presented together.

All writing outcomes in the four curricula examined in the study were labelled on the form by the researcher. Then, the same form was completed by an academic with a PhD degree in Turkish education. Then, the two evaluators met and evaluated the outcomes involving differences of opinion. After the discussions, some of the outcomes were compatible, while the inconsistency between the evaluators continued for others.

The compatibility obtained after the first and second evaluations of the evaluators were analyzed with the formula of Miles and Huberman (cited from 1994; Eldeleklioğlu Onuk & Avcı, 2021). Compatibility for all evaluations was 86% and above.

Result and Discussion

According to the results of the study, outcomes “related to” and “not related to” writing fluency were determined in four curricula that were implemented in the last fifteen years. The outcomes classified as “related” by the evaluators did not actually target writing fluency, but indirectly affect the dimension of accuracy in writing fluency. Therefore, it can be claimed that writing fluency was not included in these curricula. The only exception to this is the "productive" term in the “writes in neat, legible and productive “cursive handwriting” learning outcome in the 2006 curriculum. In the statement made about this outcome in the curriculum, speed is stated to be represented by the term ‘productive’. No other outcome or explanation of outcomes could be detected regarding the speed dimension of writing fluency. There were inconsistencies between the curricula and grade levels in terms of fluent writing. As a result, it is possible to say that writing fluency has been neglected in Turkish teaching programs that were implemented since 2006.

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

Geliş/Received: 07.11.2021 Kabul/Accepted: 12.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkiye'de "Eleştirel Okuma" Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Volkan DOĞAN[*]
Gözde GÜNEŞ[**]
Mehmet Kaan DEMİR[***]

Öz

Çalışmanın amacı Türkiye'de "Eleştirel Okuma" hakkında eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarını çeşitli ölçütlere göre incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle tezler araştırılmıştır. İncelenen tezler YÖK internet sitesinden arama bölümüne "Eleştirel Okuma" yazılarak bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan, yayınlanma izni olan ve eğitimle ilgili 37 tez içerik analizi yoluyla çeşitli kıstaslara göre irdelenmiştir. Erişilen veriler SPSS vasıtasıyla çözümlenmiş, frekans ve yüzdelik değerlerin olduğu tablolar oluşturulmuştur. Yapılan incelemelerin sonucunda, eleştirel okumayla ilgili tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu, tezi yapan araştırmacıların çoğunun cinsiyeti kadın iken tez danışmanlarının çoğunun cinsiyetinin erkek olduğu, tez danışmanlarının unvanlarında en çok doçent ikinci sırada ise profesör olduğu, tezlerin yapıldığı üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge olarak ilk sırada Ege bölgesinin geldiği ve yine üniversite bazında bakıldığında üçer tezle en çok Bülent Ecevit Üniversitesi ve Uşak Üniversitesinde çalışma yapıldığı görülmüştür.
Anahtar kelimeler: Eleştirel okuma, lisansüstü eğitim, tez inceleme

An Analysis of Postgraduate Theses on Critical Reading in Turkey

Abstract

This study aims to analyze the postgraduate theses in education sciences about critical reading in Turkey according to various parameters. The document analysis method, a qualitative research procedure, was employed to examine the theses in the corpus, which was derived from the archive of the Council of Higher Education by using the keyword "Critical Reading" in the thesis search section. In the present research, the contents of 37 accessible theses in education were analyzed from varied perspectives. The obtained data were analyzed with SPSS, a statistical software program, and tables were produced to present the generated frequencies and percentages. The analyses revealed that master's theses prevailed in the corpus and most of the authors were female, while their supervisors were predominantly male. A great majority of the supervisors were found to be associate professors, followed by full professors. It was observed that most of the analyzed postgraduate studies were performed in the Aegean region. The research also showed that most were conducted at Bülent Ecevit University (three theses) and Uşak University (three theses).
Keywords: Critical reading, postgraduate education, thesis research

[*] Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Tekirdağ, volkandogan17@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1658-631X

[**] Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, gozdegunes14@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3410-8998

[***] Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale, mkdemir2000@yahoo.com.tr, ORCID: https://orcid.org/0000–0001–8797–0410

Giriş

Duygu ve düşüncelerin iletilebilmesi için dile ihtiyaç vardır. Çünkü bireyler arasındaki bilgi alışverişi dil vasıtasıyla olmaktadır. Dil, insan düşüncesinden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. İçimizden düşünür, yeni yeni fikirlere ulaşırız. Ulaştığımız yeni fikirleri yine dil vasıtasıyla ifade eder, o bilgileri başka insanlara aktarırız. Böylelikle devamlı olarak fikirler dili, dil de fikirleri geliştirir (Avkapan, 2006, s. 13).

"Nasıl ki bir çiçek tohumu uygun koşullar sağlandığında büyüyüp gelişirse, bir bebek de büyümesine ve bedence serpilmesine paralel fikir ve iç dünyasını etrafları ve toplumların koşullarına paralel olarak dil vasıtasıyla geliştirir." (Korkmaz ve diğerleri, 2001, s. 4). Porzig (2003) dili belirlenmiş bir insan topluluğunun aralarında konuşmalarını sağlayan araçların tümü şeklinde ifade ederken, Ediskun (1999) duygu, düşünce ve isteklerimizi iletmeye yarayan imgelerin -özellikle, ses imgelerinin tümü- şeklinde ifade etmiştir. Ergin'e (2002, s. 3) göre ise "dil, bireylerin anlaşmalarını sağlayan, tabii bir vasıta, kendisine özel kanunları olan ve sadece mevcut kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur." Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, toplumlarda ses ve anlam bakımından ortak olan öğe ve kurallardan istifade edilerek başka insanlara iletilmesini sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş bir düzendir (Aksan, 1999, s. 51).

Bütün bu tanımlara bakıldığında dilin tanımında bazı ortak noktalar görülmektedir. Bu ortak noktalar şu şekilde ifade edilebilir: gizli bir anlaşmadır, toplumsal kurumdur, iletişim aracıdır, toplumların değer yargılarından etkilenir, devamlı gelişme gösteren canlı bir varlıktır, kanunları vardır, toplulukları düzene sokarak millet yapar, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemize yarar.

Bayram'ın (2007, s. 20) belirttiği gibi dil olmadan düşünceyi kolaylıkla ifade etmek mümkün değildir. Çağdaş toplum, gittikçe anlaşılması güçleşen yaşamın içinde, sorunlarını bireysel olarak çözebilen, bilinçli fertler ister. Böyle fertlerde bağımsız düşünme, doğru anlama, objektif davranma, iyi ifade etme gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yetenekler de ana diline bağlı olarak geliştiğinden, her bir ferdin, ilk olarak ana dilinin kendisine sunduğu engin ifade imkânlarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir ana dili eğitimiyle sağlanabilir (İşcan, 2007, s. 6). "Ana dili, bireylerin hayatı süresince içinde yaşadığı toplumlara uygun olarak şekillenen, en başta beyindeki dil merkezinin oluşmasına paralel olarak, sosyokültürel etkileşmelerle gelişmekte olan, değişebilen göstergeler düzenidir." (Çelebi, 2006, s. 393). Dil ve dil becerileri bizim için bu kadar önemliyken insanın doğumundan itibaren edindiği, anne merkezli olaylar vasıtasıyla gelişen, gelişirken de bireyin üyesi olduğu toplumun kültüründen etkilenen ana dili de bir o kadar önemlidir. Çünkü bireyin doğumundan ölümüne kadar edindiği her bilgi, beceri ve tecrübesinde birinci ve en önemli aktör olarak rol almaktadır. Bu da yanlış ya da eksik bir ana dili ediniminin kişilerin hayatını ne derecede etkileyeceğini göstermektedir. Bizim için bu kadar önemli olan ana dilinin doğru ve etkin kullanımı için bireylere mutlaka iyi bir eğitim verilmelidir. Alınacak iyi bir eğitim bireyin yaşamını doğrudan etkileyecek dil becerilerinin doğru ve etkin kullanılmasında da yararlı olacaktır. Dil becerileri "İnsanın sesli imgeler vasıtasıyla yahut doğal diller kullanarak anlaşma ve iletişim sağlama yetisidir (Demirel, 1999).

Düşünme, insanlığın varoluşundan beri hayatımızda yer alan bir eylemdir. İnsan karşılaştığı her şey hakkında düşünür. Düşündükten sonra da o şey hakkında olumlu ya da olumsuz bir düşünce edinir. Düşünme, insanoğlunun gerçekleştirdiği en temel eylemlerden birisidir ki bu doğayı, çevreyi, olayları kısacası karşılaştığı her şeyi anlamlandırmak için olmazsa olmazdır. Dolayısıyla düşünme gerçekleştirilen fiili ya da ussal bütün eylemlerin temelinde yer alır.

Nickerson'a (1988) göre düşünme "düzenli, hedef odaklı ilerleyen akılcı aşama ve işlemlerdir." Bu işlemlerde genelleme, analiz, soyutlama, sentez gibi aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar sonucunda meydana gelen akılsal çıktılar da "düşünce" olarak ifade edilmektedir.

Düşünmenin tanımında da ifade edildiği gibi, düşünme yetisinin neler olduğu hakkında alanyazında farklı kategorilendirmelerin mevcudiyeti görülmüştür. Yapılan bu kategoriler aşağıdaki önermelere dayanmaktadır (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997; akt. Karadereli, 2018):

- Düşünme yetisi öğretilebilir.
- Bütün insanlar düşünme fiilini sürdürme yetisine sahiptir.

- Düşünme, anlam kurma ve öğrenme aşamasında ilk basamaktır.
- Düşünme yetisi en iyi sosyal konularda edinilir.

Sürekli okuma, eleştirme ve yeni bilgiler üretme alışkanlığı kazanan öğrenciler hazır kalıplarla düşünmek ve onları aynı kalıplar içinde ifade etmek yerine düşünme yollarını geliştirmeye yönelir (Özden, 2005, s. 139-140). Düşünme becerilerini geliştirme aşamasında gerekli çabayı gösteren ve bu beceriyi tam anlamıyla edinen "iyi düşünen" bireylerde çeşitli özellikler görülmektedir. Bu özellikler bireylere bütün ömrü boyunca yardımcı olacak birçok noktada imdatlarına koşacaktır. Düşünmenin birçok özelliği vardır. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkün olacaktır:

- Bilgiyi objektif ve usta bir şekilde işleme,
- Sabitleşen fikirleri öz, kısa ve tek bir fikre bağlı olmadan anlatma,
- Mantıksal olarak kabul edilebilen ve edilemeyen sonuçları fark etme,
- Açık olmayan ve belirsiz olan farklılık ve benzerlikleri fark edebilme,
- Haklı sayılmak ile bir tartışma da galip gelme arasındaki farkı anlama,
- Sorunun farklı durumlarını ve bu durumların çözüm yöntemlerinin var olabildiğini düşünebilme,
- Varsayım, kuram ve çıkarım ilişkilerindeki farkı anlayabilme,
- Düşüncenin gerçekliği ile zorluğundaki ölçütü anlama ve bu farkı diğerlerinden ayırabilme,
- Genelleme ve abartmaya girmeden farklı görüşleri yansıtma veya açıklama (Nickerson, 1988; Romano, 1992).

Nosich (2015, s. 137) düşünmeyi eleştirel düşünmeye döndüren iki temel ögenin varlığından bahseder. Birincisi eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünme olduğu gerçeği, ikincisi ise düşünmenin üst düzey düşünme ölçütlerini karşılayan bir düşünme biçimi olduğudur. Lipman (2003, s. 206) "eleştirel düşünmenin" elde edilen bilginin niteliğini ve niceliğini arttırmayı amaçlayan düşünürler tarafından, düşünmenin kalitesini ve niceliğini geliştirme çabaları ile ortaya atmış oldukları ve olasılıkla insanlık tarihinin kendisiyle eş değer bir zaman aralığında ortaya çıkmış bir düşünme biçimi olduğunu ifade eder. Sokrates'e kadar uzanan eleştirel düşünme kavramı, ilk olarak felsefe vasıtasıyla davranışlara rehber olmayı amaç edinen mantıksal düşünme biçimi şeklinde ifade edilmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 195).

Büyükkantarcıoğlu (2006) eleştirel düşünmeyi, kişilerin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu objektif ve üretken bir akıl yürütme şekli olarak tanımlarken, Cüceloğlu (1996) ise bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olup başkalarının düşünce süreçlerini göz önüne alarak, kendini ve çevresindeki olayları anlayabilmek için öğrendiklerini bilinçli bir şekilde kullandığı, amacı olan, aktif, organize bir zihinsel süreç olarak ifade etmektedir.

Eleştirel düşünce, doğuştan gelen bir davranış değil, sonradan edinilen bir edinimdir. Bu edinimi kazanmak ilk olarak ailede başlar ve tüm yaşam boyu devam eder. Eleştirel düşünme yeteneğini kazanmanın en önemli yolu ilk olarak bilgi edinmektir. Bilgili olan insan, sorgulama gibi üst düzey bir yetiye sahip olabilir. Yeterli bilgi birikimine sahip olmayan insanlar üst düzey bilişsel eylem olan sorgulama, eleştirme, karşılaştırma gibi düşünce becerilerine sahip olamaz. Bu durum da bilginin en çok okuma ile edinildiği günümüz koşullarında eleştirel düşünce ve okuma arasındaki bağın ne denli kuvvetli olduğunu ispatlar niteliktedir (Susar Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; akt. Gül, 2019).

Baker ve Wigfield (1999) okuma sayesinde insanların kelime dağarcığının gelişeceği, farklı kültürleri ve medeniyetleri tanıyacağı, hafızalarının güçleneceği, herhangi bir şeye dikkat etme düzeyinin yükseleceğini ve farklı bilgiler arasında kıyaslama yaparak bilgi seviyelerinin artması sonucu kendilerine güveneceklerini belirtmiştir (akt. Koçak, 2020). Okuduğunu anlamlandırma, metin yazarının anlatmak istediği şeyi kendi cümlelerin ile ifade edebilme yeteneğidir. Okuduğunu anlayabilme ve algılayabilme kapasitesi, insanın okuma süratini etkiler. Okuma hızı arttıkça insanların düşünme ve algılayabilme hızı da artmaktadır (Güleryüz, 2000).

Okumanın önemi, öğrenme ve bilgi edinmenin en etkili yollarından biri olmasından dolayıdır. Sadece öğrenciler için değil, bütün herkesin düşüncelerinin gelişme göstermesi, daha geniş bir bilgi ağına erişilmesinde, insanlar arasında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesinde etkili bir öğrenme yoludur

(Sever, 2004). Bu yol bireylerin dünyasını genişletirken bireylerin kişiliğini de geliştirir, bireyi özgür kılar, onu bilgisizlikten ve yanlış inanışlardan korur (Demirel, 2003, s. 78).

İnsanlar okuduklarından doğru anlamı çıkarabilmelidir. Dolayısıyla çok farklı kavramlar gibi gözüken "okuma" ve "anlama" birbiriyle bağlantılıdır. İnsan doğru okumalı ve okuduğunu da doğru anlamlandırabilmeli ki bu eylem bir anlam kazansın. Doğru anlamanın en önemli şartı da kelime hazinemizin geniş olmasıdır. Bir insanın kelime hazinesi ne kadar genişse doğru anlam çıkarması da o kadar kolay olacaktır. Bu da mümkün olduğu kadar çok kitap okumakla mümkündür. Yani her ne kadar çok kitap okursak kelime hazinemiz gelişir ve o derecede doğru anlamlandırma yapabiliriz. Bireyin okuma eyleminden elde edecekleri sadece anlamlandırmayla ifade edilemez. Bu anlamın oluşmasında etkili olan bireyin okuma becerisi kadar geçmiş deneyimleri ve ön bilgileri de etkilidir. Her ne kadar okuma becerisi aynı olan bireyler olsa da geçmiş yaşantıları ve önceden konu hakkında sahip oldukları bilgiler farklı olabileceği için aynı metinden farklı farklı anlamlar çıkarabilmektedir.

Okur (2013), insanın okuduklarına anlam yükledikçe öğrenme eyleminin gerçekleştiğini belirtir. Öğrenme, okuma ve anlamanın bir tekrar içinde birbirini tamamlayan olgular olduğu öne sürülmektedir. Bu ifadelerden hareketle okumanın işlev kazanması ve derinleşmesinin kişinin öğrenme yetilerine etkisinin olacağı söylenebilir. Bundan dolayı kişilerin okuma alışkanlığını edinmeleri önemlidir (Okur, 2019).

Yılmaz (1993), okuma alışkanlığını, kişilerin okuma eylemini bir ihtiyaç ve zevk kaynağı olarak görmesi neticesinde okumayı yaşam süresince, devamlı ve eleştirel olarak gerçekleştirmesi olarak ifade etmektedir. Okuma alışkanlığı kazanan her bir birey zamanla iyi bir okuyucu olacaktır. Bu da eleştirel okuma becerisinin ediniminde çok kritik bir öneme sahiptir. Son yıllarda yaşlılarla gerçekleştirilen araştırmalar, orta yaşlarda kitap okumayan kişilerin ileriki yaşlarda da kitap okumadığı belirlenmiştir (Kayalan, 2002).

Dolayısıyla çocuklarımıza erken dönemde okuma alışkanlığı kazandırmak çok önemlidir. Okuma alışkanlığı kazandıktan sonra da eleştirel okumayı edindirerek onlara hayatlarının her döneminde ışık olacak bir beceri kazandırmış olabiliriz. Bunun için önce okumayı geliştirecek çalışmalara ağırlık verilmeli, müfredatta gerekli değişiklikler yapılmalı ve aileden başlamak üzere öğretmenler ve tüm bileşenler elini taşın altına koyarak üzerine düşen her ne varsa yapmalıdır. Böylelikle belki sonucu hemen alınamayacak ama ileriki yıllar için gelecek nesiller açısından çok yararlı bir iş yapılmış olacaktır.

1950'li ve 1960'lı yıllarda teknolojik alanda hızla yaşanan gelişmeler, iletişim yollarının yoğunluğu ve etkililiği sonucunda meydana çıkan karmaşık dünya düzenine uyum sağlamak maksadıyla Batı devletlerinde öğrencilere "eleştirel okuma" ve "eleştirel düşünme" yetilerinin öğretilmesinin faydalı olacağı fikri meydana çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008, s. 815). Bununla birlikte uzun süreli bir çalışma alanı olan eleştirel okuma alanyazındaki yerini almıştır. Carter (1953), Betts (1957), Gray and Reese (1957), Gans (1963), Huus (1965), Hilman (1967) ve Harris (1970) konuyla alakalı ilk çalışmaları yapmışlardır.

Eleştirel okumanın ne olduğuyla ilgili birçok tanımlama yapılmaya çalışılmıştır. MEB eleştirel okumayı; okuma esnasında, okuyucunun eserde anlatılan konunun tutarlı ya da tutarsız tarafları, ikilemleri, metnin yazılma amacı, örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendisine sorular yönelterek okuması olarak tanımlamaktadır. Eleştirel okuma, birçok soruyla birlikte olguların neden-sonuç ilişkisini inceleme, irdeleme, düşünce ortaya koyma ve bunları düzenleme, düşünceleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları analiz etme gibi davranışları gerektirir (MEB, 2012, s. 354). Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı tanımda eleştirel okumanın bir dizi zihinsel süreçten oluştuğu görülmektedir. Çünkü eleştirel okuma pasif bir eylem değil okuyucunun aktif kılındığı bir faaliyettir.

Pirozzi (2003), eleştirel okumayı okurların yazarların maksadını ve tutumunu tespit etmede, metinde ifade edilen olgu ve fikirleri ayırt ederken, önemli olan ve olmayan bilgileri ayırırken, değerlendirme ve yorumlamada önemli konu olarak ifade etmiştir. Devogd (2008), eleştirel okumanın eleştirel okuryazarlıkla ilgili olduğunu, bireylerin perspektif ve içeriği anlamaya yatkın olunması gerekliliğini söylemiştir. Aşılıoğlu (2008), eleştirel okumanın düşünme, birleştirme değerlendirme etkinliği olduğunu; merak etme, sorgulama, özeleştiri yapma gibi yetilere ilgi uyandırdığını ve okuma

etkinliklerine aktarılması gerekliliğini belirtmiştir. Beck (1989) ise, eleştirel okumanın üst düzey bir düşünme becerisi olduğunu belirtmiştir.

Eleştirel okumanın amacı sadece soru sormak değildir, eleştirel okuma metinlerle alakalı olumlu ve olumsuz tarafları objektif bir biçimde söyleme amacı gütmektedir (Yıldız, 2008). Freire (2003), eleştirel okuma yeteneğine sahip insanların yalnızca harfleri tanımayacağını kelimeleri ve dünyayı anlayacağını söylerken Comber (2001) de, eleştirel okumayı dili sağlam bir şekilde kullanarak kişilerin okul yaşantısına devam etmesi, adaletsizliğin ve kayırmanın sorgulanması olarak tanımlamaktadır.

Dale'ye (1967; akt. Jacques, 1980, s. 46-47) göre eleştirel okuma;

- Hiçbir şekilde etki altında kalmadan yapılan okumadır.
- Mümkün olduğunca sorun odaklı bir okumadır.
- Son derece çözümleyici/ analitik ve yargılayıcı okumadır.
- Doğruya erişmek için inatçı bir çabaya dayanmaktadır.

Wheeler (2007) kişilerin iyi bir okuyucu olmasını sağlayan eleştirel okuma becerisi için emek vermek gerektiğini ifade ederek eleştirel okumanın evrelerini şöyle ifade etmiştir:

1. Ön Okuma: Metnin uzunluğunun, başlığın ne olduğunun, metnin yazarının kim olduğunun belirlenmesi ve konunun tahmin edilmesi,
2. Yorumsal Okuma: Metinde tekrar eden ve anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilmesi, birden çok anlamı olan ve mecaz anlam içeren kelimelerin öğrenilmesi, her paragrafın bitiminde paragrafın tek cümlede özetlenmesi, anlaşılamayan kısımların tekrardan okunması ve halen anlaşılamadıysa ara verilmesi,
3. Eleştirel Okuma: Metnin anlamıyla ilgili sorular sorulması, metinle alakalı okurların kendi duygu ve düşüncelerini tespit edebilmek için kendine sorular sorması, yazarın tespitleriyle alakalı özel ve genel soruların sorulması
4. Eserleri Karşılaştırarak Okuma: Eserle ilgili değişik kaynakları okuyarak karşılaştırılması, farklı kaynaklardaki düşüncelerin sentezlenmesi,
5. Okuma Sonrası: Okurken alınan notların gözden geçirilmesi, eserin bir cümleyle özetlenmesi, yazarın sonuca hangi yolla ulaştığının okuyucunun kendi cümleleri ile ifade edilmesi.

Yazılı bir kaynağın okurlar tarafından okunması aşamasında "metinde gizlenmiş olanın yanında satırlar arasındaki anlamları kavrayabilme" durumu sadece iyi bir okur ve okuma ile ilgili değil aynı zamanda okuma sonrası iyi bir değerlendirme ile de ilgilidir (Smith, 1965; akt. Kılıç, 2019). Aşılıoğlu (2008, s. 8), eleştirel okuma yetisi kazanmış insanların, bilgiyi alıp kaydetmediklerini, bilgileri işlediklerini ve önceki bilgileriyle bağ kurduklarını belirtir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireylerin bunu becerisini yapılandırmada da kullandıklarını ifade eder. Eleştirel okuyucular aktif okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okudukları şeyleri sorgular, destekler ve yargılarlar. Böyle etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünürler ve öğrenciler olması daha olasıdır (Demirci, 2000, s. 8).

Aktaş ve Gündüz (2013, s. 58-59; akt. Çobanoğlu) eleştirel okuyucuyu özellik olarak dilin tüm inceliklerini bilen, araştırmaya meraklı, yaratıcı düşünceye açık kişiler olarak tanımlamaktadır. Eleştirel okurların bir diğer özelliğini ise yazar ile okurların fikirlerinin örtüştüğü ya da farklılaştığı kısımları belirleyen, kendi fikirleriyle yazarın fikirlerini karşılaştıran, bunları belirli bir mantıksal sistem içerisinde yapabilen ve söyleyebilen bireyler olarak ifade etmektedir. Eleştirel okuma becerisini kazanmış kişi eleştirel okur olarak nitelendirilebilir. Eleştirel okur olabilmenin bazı özellikleri vardır. Bu özellikleri kazanmış kişiler, eleştirel okuryazar olarak ifade edilebilir. Eleştirel okuryazarlıkla ilgili farklı uzman görüşlerine baktığımızda şu tanımlarla karşılaşmaktayız:

Lohrey'e (1998, s. 9) göre eleştirel okuma bir metnin arkasından devamlı sorular sormaktır. Metinlerin arkasından konuşmaktır. Eleştirel okuma, görünen anlamın altına bakmamızı ve nasıl etkilendiğimizi görmemizi sağlar. Ona göre eleştirel beceri değerlerimizi, tavırlarımızı denememize ve alternatif durumları, noktaları, bakış açılarını düşünmemize yardım eder. McLaughlin ve Devoogd'a (2004, s. 52) göre ise eleştirel okuryazarlık öğrenci ve öğretmenlerin mantıksal açıdan kurgulamalarını geliştirir, olaylara değişik açılardan bakabilmeyi öğretir ve aktif birer düşünür haline getirir. Molden'a

(2007, s. 50) göre eleştirel okuryazarlıkta analitik beceriler kullanılarak tam bir araştırma sağlanır ve böylelikle bütün parçalar hesaplanır.

Nihayetinde eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler hayatlarının her alanında yaşamlarını kolaylaştıracak birçok beceriyi de kazanmış olurlar. Özdemir (2002), eleştirel okumayı eğitim hayatının en son aşaması olarak ve yaşamın belli bir evresinde başlayıp belli bir evresinde sona eren bir aktivite olarak değil, yaşam boyunca kullanılması gereken bir beceri olarak değerlendirmiştir. Bosley (2008, s. 286) yapılan araştırmalarda, okuma becerilerinin akademik başarıyla doğru orantılı ilerlediğini ve bundan dolayı birçok kolej ve üniversitede eleştirel okumanın bir amaç olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Bu tanımlamalar, bilgiler ve verilerden hareketle bu araştırmanın amacı, "eleştirel okuma" becerisiyle ilgili lisansüstü tezleri çeşitli ölçütlere göre analiz etmektir. Her ne kadar Türkiye'de aynı amaç doğrultusunda yani eleştirel okuma temalı araştırmaların incelenmesini hedefleyen değerli çalışmalar (Çam Aktaş, 2015-2016; Aydın, 2020) olsa da incelenen çalışma sayısı, incelenen çalışmaların niteliği (tez, makale), incelenen çalışmaların yıl aralığı ve inceleme kriterleri açısından bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi incelemesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri çözümlemek için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olan tezlere YÖK'ün (Yüksek Öğretim Kurulu) web sitesinde Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Ele alınan tezler daha önce yapılan tez inceleme çalışmalarındaki ölçütler de göz önüne alınarak belirlenen ölçütler açısından incelenip içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Yüksek Öğretim Kurulu'nun web sayfasındaki tez tarama bölümüne anahtar kelime olarak "eleştirel okuma" yazılarak çalışmada incelenen tezler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu işlem sonucu ortaya çıkan tezler belli ön kriterler açısından tekrar değerlendirmeye alınarak araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 37 tez detaylı incelemeye tabii tutulmuştur. Bu doğrultuda incelenecek tezleri belirlerken tezlerin eğitim alanında yapılmış olmasına ve özellikle ülkemizde 2005 program değişiklikleri ile daha önemli hale gelen eleştirel okuma becerisini ele almak açısından 2005 sonrası yayınlanan tezler olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerden ulaşılan veriler SPSS yardımıyla analiz edilmiş ve alt problemlere göre bulgular tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Bu veriler bazı kriterler açısından düzenlenmiştir. Bu kriterler bulgular başlığında yer almaktadır.

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

Araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçların sırasına göre sırayla tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1.
Tezlerin Lisansüstü Derecesine Göre Durum

Tez Durumu	F	%
Doktora	6	16,22
Yüksek Lisans	31	83,78
Toplam	37	100,0

Tablo 1'e bakıldığında, eleştirel okuma ile alakalı yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Tüm tezler içerisinde %83,78'lik payı yüksek lisans tezleri alırken, %16,22'lik payı ise doktora tezleri almıştır. Yüksek lisans tezlerinin daha çok olmasının nedeni ise doktora eğitimine gereken önemin verilmemesi ve doktora programlarının azlığı olarak gösterilebilir.

Tablo 2.
Tez Yazarı Cinsiyeti Açısından Durum

Cinsiyet	F	%
Erkek	13	35,14
Kadın	24	64,86
Toplam	37	100,0

Tablo 2'ye bakıldığında, eleştirel okuma konusuyla ilgili araştırma yapan kadın araştırmacı sayısının erkek sayısından daha çok olduğu görülmektedir. İncelenen tezler içinde %64,86'lık payı kadınlar alırken %35,14'lük payı da erkekler almıştır. Bunun sebebi olarak kadınların lisansüstü eğitim çalışmalarına daha çok önem vermesi gösterilebilir.

Tablo 3.
Tez Danışmanı Cinsiyeti Açısından Durum

Cinsiyet	F	%
Erkek	26	68,42
Kadın	12	31,58
Toplam	38	100,0

*Toplam sayı örneklem sayısını geçmektedir

Tablo 3'e bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yapılan lisansüstü tezlerde danışmanlık yapan öğretim üyelerinde erkek sayısının daha çok olduğu görülmektedir. Tüm tezler içinde %68,42'lik payı erkek öğretim üyeleri alırken %31,58'lik payı kadın öğretim üyeleri almıştır. Bu durumun sebebi olarak fakültelerde erkek öğretim üyesi sayısının daha fazla olması söylenebilir. Ayrıyeten Tablo 3 ve Tablo 4'e birlikte bakıldığında incelemeye dahil edilen tez sayısının 37 danışman sayının 38 olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise incelenen tezler arasında bir tezin ortak iki danışman tarafından yürütülmüş olmasıdır. Bu, seyrek rastlanan bir durum olduğundan dikkate değerdir.

Tablo 4.
Tez Danışmanı Unvanı Açısından Durum

Unvan	F	%
Profesör	11	28,95
Doçent	16	42,11

Yardımcı Doçent	8	21,05
Doktor Öğretim Üyesi	3	7,89
Toplam	38	100,0

Tablo 4'e bakıldığında, eleştirel okuma konusunda yapılan tezlere en fazla doçent unvanlı öğretim görevlilerinin danışmanlık yaptığı görülmüştür. Tüm tezler içinde %42,11'lik payı doçent, %28,95'lik payı profesör, %21,05'lik payı yardımcı doçent, %7,89'luk payı ise doktor öğretim üyesi unvanlı akademisyenler almıştır. Bunun sebebi olarak da doçent unvanlı akademisyenlerin eleştirel okuma konusuna daha fazla ilgi duyması gösterilebilir.

Tablo 5.
Üniversitenin Coğrafi Bölgesi Açısından Durum

Coğrafi Bölge	F	%
Marmara	5	13,51
Ege	9	24,32
İç Anadolu	8	21,62
Karadeniz	5	13,51
Akdeniz	4	10,81
Güneydoğu Anadolu	1	2,70
Doğu Anadolu	5	13,51
Toplam	37	100,0

Tablo 5'e göre eleştirel okuma konusuyla ilgili tezlerin en çok yapılan bölge sıralamasında Ege Bölgesinin %24,32'lik pay ile birinciliği aldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak Ege Bölgesindeki üniversitelerde lisansüstü çalışmalara daha çok önem verilmesi gösterilebilir. Diğer bölgeler ise İç Anadolu %21,62, Marmara %13,51, Karadeniz %13,51, Doğu Anadolu %13,51, Akdeniz %10,81, Güney Doğu Anadolu %2,70 olarak tespit edilmiştir. Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin en az payı almasının sebebi olarak bu bölgedeki şehir ve dolayısıyla üniversite sayısının az olması gösterilebilir.

Tablo 6.
Tezin Yapıldığı Üniversitelere Göre Durum

Üniversite	F	%
Abant İzzet Baysal Ü.	1	2,70
Afyon Kocatepe Ü.	1	2,70
Ahi Evran Ü.	2	5,41
Atatürk Ü.	2	5,41
Bartın Ü.	1	2,70
Bilkent Ü.	1	2,70
Bülent Ecevit Ü.	3	8,11
Celal Bayar Ü.	1	2,70
Çukurova Ü.	1	2,70
Dicle Ü.	1	2,70
Düzce Ü.	1	2,70
Gazi Ü.	2	5,41
İnönü Ü.	2	5,41
İstanbul Ü.	2	5,41
Kafkas Ü.	1	2,70

Kırıkkale Ü.	1	2,70
Kütahya Ü.	1	2,70
Mersin Ü.	2	5,41
Mustafa Kemal Ü.	1	2,70
Osmangazi Ü.	2	5,41
Pamukkale Ü.	2	5,41
Sıtkı Koçman Ü.	1	2,70
Uludağ Ü.	1	2,70
Uşak Ü.	3	8,11
Yıldız Teknik Ü.	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 6'ya bakıldığında, eleştirel okumayla ilgili yazılan tezlerin %8,11'lik pay ile en çok Bülent Ecevit Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Bu durum bahsi geçen iki üniversitenin lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu konuya daha fazla ilgi duymasından olabilir. %5,41'lik pay ile 2 tane çalışma yapılan 8 üniversite, %2,70'lik pay ile 1 tane çalışma yapılan 15 üniversite bulunmaktadır.

Tablo 7.
Tezin Yapıldığı Enstitülere Göre Durum

Enstitü	F	%
Eğitim Bilimleri E.	17	45,95
Sosyal Bilimler E.	17	45,95
Fen Bilimleri E.	2	5,41
Lisansüstü Eğitim E.	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 7'ye bakıldığında, eleştirel okumayla ilgili yapılan tezlerin ilk sırasında %45,95'lik pay ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla, %5,41'lik pay ile Fen Bilimleri Enstitüsü, %2,70'lik pay ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü gelmektedir.

Tablo 8.
Tezlerin Yapıldığı Yıllara Göre Durum

Yıl	F	%
2006	2	5,41
2007	1	2,70
2008	1	2,70
2011	3	8,11
2012	2	5,41
2014	6	16,22
2015	1	2,70
2016	3	8,11
2017	3	8,11
2018	2	5,41
2019	8	21,62

2020	4	10,81
2021	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 8'e göre eleştirel okuma ile alakalı tezlerin %21,62'lik pay ile en çok 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak da gün geçtikçe eleştirel okuma becerisinin öneminin gittikçe daha fazla anlaşılması ve araştırmacıların bu konuya daha fazla ilgi gösterdiği söylenebilir. Daha sonra sırasıyla %16,22'lik pay ile 2014 yılı, %10,81'lik pay ile 2020 yılı, %8,11'lik pay ile 2011-2016-2017 yılları, %5,41'lik pay ile 2006-2012-2018 yılları, en son sırada ise %2,70'lik pay ile 2007-2008-2015 ve 2021 yılları gelmektedir.

Tablo 9.
Tezlerin Savunmasına Katılan Jüri Sayısına Göre Durum

Jüri Sayısı	F	%
3	21	56,76
5	10	27,03
4	1	2,70
Belirtilmemiş	5	13,51
Toplam	37	100,0

Tablo 9'a bakıldığında, eleştirel okumayla ilgili yapılan tezlerin savunmasına katılan jürilerin 3, 4 ve 5 kişilik öğretim üyelerinden oluşan gruplar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen 5 tezde ise bu bilgiye rastlanılmamıştır. Jüri sayılarına baktığımızda %56,76'lık pay ile 3 kişilik jüri grubu ilk sırada gelmektedir. Daha sonra %27,03'lük pay ile 5 kişiden oluşan jüri grubu ikinci sırada, %2,70'lik pay ile 4 kişiden oluşan jüri grubu üçüncü sırada gelmektedir. %13,51'lik pay ile incelenen 5 tezde ise bu bilginin verilmemesi dikkat çekici bir durumdur. En çok 3 kişilik grupların tercih edilmesi bu sayının genel kabul gören bir sayı olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 10.
Jüride Bulunan Öğretim Üyelerinin Unvanı

Unvan	F	%
Profesör	27	23,08
Doçent	46	39,32
Yardımcı Doçent	29	24,79
Doktor Öğretim Üyesi	15	12,82
Toplam	117	100,0

*Toplam sayı örneklem sayısını geçmektedir.

Tablo 10'a bakıldığında, tezlerin savunma jürisinde bulunan öğretim üyelerinin unvanı sıralamasında %39,32'lik pay ile doçent unvanı ilk sıradadır. Sonrasında sırasıyla %24,79'luk pay ile yardımcı doçent, %23,08'lik pay ile profesör ve %12,82'lik pay ile doktor öğretim üyesi unvanları gelmektedir. Tablo 4 ile karşılaştırıldığı zaman en çok tez danışmanlığı yapan öğretim üyesi unvanı ile jüride bulunan doçent unvanlı öğretim üyelerinin çok olması bulguları örtüşmektedir. Bunun yanında jüride ikinci sırada yardımcı doçent unvanlı öğretim üyeleri bulunurken tez danışmanlığını ise ikinci sırada profesör unvanlı öğretim üyelerinin yapması verisi ise uyuşmamaktadır.

Tablo 11.
Sayfa Sayısı Açısından Durum

Sayfa Sayısı	F	%
0-100	4	10,81

101-150	15	40,54
151-200	7	18,92
201-250	6	16,22
251-300	3	8,11
301 ve üzeri	2	5,41
Toplam	37	100,0

Tablo 11'e göre eleştirel okuma konusunda yapılan tez çalışmalarının %40,54'lük pay ile en çok 101-150 sayfa arasında olduğu belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla %18,92'lik pay ile 151-200 sayfa, %16,22'lik pay ile 201-250 sayfa aralıklarındaki tezler, %10,81'lik pay ile 0-100 sayfa, %8,11'lik pay ile 251-300 sayfa ve %5,41'lik pay ile 301 ve üzeri sayfa aralığındaki tezler gelmektedir. Elbette tezlerin sayfa sayılarıyla tezlerin niteliğini doğrudan ilişkilendirmek mümkün değildir. Lakin tez çalışmaları esnasında yapılan alanyazın taramasından tutun yapılan anketlere kadar bütün bileşenler tezlerin sayfa sayısına etki etmektedir.

Tablo 12.
Başlıktaki Kelime Sayısı Açısından Durum

Kelime Sayısı	F	%
0-10	13	35,14
11-15	16	43,24
16-20	7	18,92
21 ve üzeri	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 12'ye bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yazılan tezlerin başlıklarının %43,24'lük pay ile en çok 11-15 sözcük arasında olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla %35,14'lük pay ile 0-10 arası, %18,92'lik pay ile 16-20 arası ve %2,70'lik pay ile 21 ve üzeri sözcük aralıklarında olduğu görülmüştür. Genel kabul edilen sayının 10-14 arasında olduğu düşünülürse tezlerin büyük oranda başlığı oluşturan sözcük sayısında uygun aralıkta olduğu söylenebilir. Lakin her üniversitenin tez yazım kılavuzu farklı olduğu için bu konuda da bir birlik sağlanamamaktadır.

Tablo 13.
Araştırmanın Yapıldığı Yerleşim Yeri Açısından Durum

Yerleşim Birimi	F	%
İl	19	51,35
İlçe	13	35,14
Belirtilmemiş	5	13,51
Toplam	37	100,0

Tablo 13'e bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yapılan tezlerde gerçekleştirilen çalışmalar %51,35'lik pay ile illerde, %35,14'lük pay ile ilçelerde gerçekleştirilmiş olup %13,51'lik pay ile 5 tezde ise belirtilmemiştir. Belirtilmeyen 5 tezden 4 tanesi ders kitabı, kitap, tez ve makale incelemesi olduğu için yapılan araştırmanın nerede olduğunun söylenmemesi normaldir. Lakin 1 tezde ise nicel çalışma yapılmasına rağmen yapıldığı yer bilgisine ulaşılamaması dikkat çekmektedir.

Tablo 14.
Kullanılan Yöntem, Teknik ve Model Dağılımı

Yöntem/Teknik/Model	F	%
Alan Taraması	1	2,70
Betimsel Tarama	9	24,32
Deneysel Desen	5	13,51

Döküman Analizi	3	8,11
Durum Çalışması	2	5,41
Görüşme	1	2,70
İlişkisel Tarama	4	10,81
Karma Model	4	10,81
Nicel Araştırma	1	2,70
Odak Grup Görüşme	1	2,70
Yarı Deneysel Desen	6	16,22
Toplam	37	100,0

Tablo 14'te ise eleştirel okumayla ilgili incelenen tezlerin yöntem başlıklarından elde edilen veriler gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı bu başlık altında ne ifade ettiyse irdelemeden kabul edilmiş ve o şekilde alınmıştır. En çok kullanılan modelin %24,32'lik pay ile betimsel tarama olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların alt problemlerine, elde etmek istedikleri verilere ve tematik konu dağılımlarına göre en uygun modelin bu olduğu düşünülmektedir. Daha sonrasında ikinci sırada %16,22'lik pay ile yarı deneysel desen, üçüncü sırada ise %13,51'lik pay ile deneysel desen gelmektedir. Bunun sebebi araştırmayı yürüten kişilerin uygulanan yöntemlerin örneklem üzerinde zaman içindeki meydana getirdiği değişimini görmek istemeleri olabilir.

Tablo 15.
Tematik Konu Dağılımı Açısından Durum

Tematik Konu Dağılımları	f	%
Kitap İncelemesi	3	8,11
Öğrenci Görüşü	21	56,76
Öğrenci Görüşü ve Kitap İncelemesi	1	2,70
Öğretmen Adayı Görüşü	5	13,51
Öğretmen Görüşü	1	2,70
Öğretmen ve Öğrenci Görüşü	2	5,41
Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüş	1	2,70
Tez Makale Kitap İncelemesi	1	2,70
Üniversite Öğrencisi Görüşü	2	5,41
Toplam	37	100,0

Tablo 15'e bakıldığında, eleştirel okuma konusunda yapılan tezlerdeki tematik konu dağılımlarının olduğu görülmektedir. Bu kısımda görüşüne en çok başvurulanlar %56,76'lık pay ile ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilerdir. Bunun sebebi olarak eleştirel okuma becerisinin daha küçük yaşlarda daha kolay kazanılması ve araştırmacıların ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri bakımından eleştirel okuma becerilerini inceleme isteğinin daha fazla olması söylenebilir. İkinci sırada ise %13,51'lik pay ile öğretmen adayı görüşü gelmektedir. Bu anlamda öğrencilere eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında baş aktör öğretmenler olduğu için eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları tercih edilmiş olabilir. Lakin meslekte aktif olarak görev yapan öğretmen görüşüne toplamda %2,70'lik pay ile az sayıda yer verilmesi bu durumla tezat teşkil etmektedir.

Tablo 16.
Alt Amaç Sayısı Açısından Durum

Alt Amaç Sayısı	F	%
0-5	21	56,76
6-10	11	29,73
11-20	4	10,81
21 ve üzeri	1	2,70

Toplam	37	100,0

Tablo 16'ya göre eleştirel okumayla alakalı yapılan tezlerin alt problem sayısının %56,76'lık pay ile 0-5 arasında olduğu, %29,73'lük pay ile 6-10 arasında olduğu, %10,81'lik pay ile 11-20 arasında olduğu, %2,70'lik pay ile 21 ve üzerinde olduğu görülmüştür. En çok tercih edilen aralığın 0-5 arasında alt problem olmasının nedeni olarak araştırmacıların konuyu sınırlı tutarak araştırmanın odağının kaymamasını istemeleri gösterilebilir.

Tablo 17.
Sonuç Sayısı Açısından Durum

Sonuç Sayısı	F	%
0-5	11	29,73
6-10	13	35,14
11-20	9	24,32
21-30	1	2,70
31 ve üzeri	3	8,11
Toplam	37	100,0

Tablo 17'ye bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yapılan tezlerde %35,14'lük pay ile ilk sırayı 6-10 arası sonuç sayısı almaktadır. Daha sonra sırasıyla %29,73'lük pay ile 0-5 arası sonuç, %24,32'lik pay ile 11-20 arası sonuç, %8,11'lik pay ile 31 ve üzeri sonuç, %2,70'lik pay ile 21-30 arası sonuç sayısı almaktadır. Alt problem sunulan tabloyla karşılaştırıldığında sonuç sayıları alt problemlerden daha fazla çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak alt problemlerin araştırılması aşamasında sonuca etki eden birden fazla değişken ve bunların ifade edilme şekli olduğu belirtilebilir.

Tablo 18.
Öneri Sayısı Açısından Durum

Öneri Sayısı	F	%
0-5	4	10,81
6-10	25	67,57
11-15	6	16,22
16-20	2	5,41
Toplam	37	100,0

Tezlerin araştırmaları sonucunda verilen öneriler hem çalışmayı okuyanlar hem bundan sonra çalışma yapacaklar hem de alanyazına katkısı olması bakımından önem teşkil etmektedir. Tablo 18'e bakıldığında, eleştirel okuma ile ilgili yazılan tezlerde %67,57'lik pay ile en fazla 6-10 arası öneri verildiği tespit edilmiştir. 16 ve fazlası öneri sayısının ise %5,41'lik pay ile en son sırada yer aldığı görülmektedir. Varılan sonuç tablosu ile karşılaştırıldığında araştırmacıların hemen hemen her sonuca bir öneri verdiği belirlenmiştir.

Tablo 19.
Örneklem/Çalışma Büyüklüğü Açısından Durum

Örneklem Büyüklüğü	F	%
0-50	13	35,14
51-100	8	21,62
101-200	6	16,22
201-300	5	13,51
301 ve üzeri	5	13,51

Toplam	37	100,0

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların sağlıklı sonuçlar olabilmesi için araştırmacıların seçtikleri yöntem ve modele uygun ve evreni en iyi temsil eden sayıda örneklem seçmesi gerekmektedir. Tablo 19'a bakıldığında, eleştirel okuma konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda ilk sırayı %35,14'lük pay ile 0-50 arası örneklem sayısı almaktadır. Bu çalışmalarda nicel ve nitel yöntem ve model kullanılma sayısı hemen hemen aynıdır. %13,51'lik pay ile en az kullanılan aralıkları ise 201-300 ve 301 üzeri paylaşmaktadır.

Tablo 20.
Kaynakça Sayısı Açısından Durum

Kaynakça Sayısı	F	%
0-50	2	5,41
51-100	9	24,32
101-150	14	37,84
151-200	6	16,22
201 ve üzeri	6	16,22
Toplam	37	100,0

Tablo 20'ye bakıldığında, eleştirel okuma konusunda yapılan tez çalışmalarında yararlanılan kaynak sayısı bakımından ilk sırayı %37,84'lük pay ile 101-150 aralığının aldığı görülmüştür. Daha sonra sırasıyla %24,32'lik pay ile 51-100 arası, %16,22'lik pay ile 151-200 arası ve 201 ve üzeri, %5,41'lik pay ile de 0-50 arası kaynak sayısı geldiği belirlenmiştir. Sayı aralığının 101-150 arasında yoğunlaşması, araştırmacıların yeterli alanyazın taramasını yaptıkları ve yararlandıkları kaynakları da etik kurallara uygun olarak kaynakça kısmında belirttikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yabancı kaynaklardan yararlanma oranının da yeterli düzeyde olduğu belirtilmelidir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada Türkiye'de eleştirel okuma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerinin çeşitli kriterlere göre incelenip analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 31 yüksek lisans 6 doktora tezi olmak üzere toplamda 37 tez incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak doktora eğitimine gereken önemin verilmemesi ve doktora programlarının azlığı gösterilebilir.

Eleştirel okuma ile ilgili yapılan tezlerde araştırmacının cinsiyeti bakımından kadın araştırmacıların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda kadınların lisansüstü eğitime daha çok önem verdiği söylenebilir.

Tezlerin yapıldığı üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgelere bakıldığında Ege bölgesinin ilk sırada olduğu görülmüştür. Buradan bu bölgedeki üniversitelerde lisansüstü çalışmalara daha çok önem verilmesi sonucu çıkarılabilir.

Tezlerin tematik konu dağılımında en çok görüşüne başvurulan ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilerdir. Bu bakımdan eleştirel okuma becerisinin küçük yaşlarda daha kolay kazanılması gerçeğinin araştırmacıların dikkatini bu yöne çekmiş olabileceği sonucuna varılmıştır. Lakin bu becerinin öğrenciye kazandırılmasında önemli bir konumda olan öğretmenlerle ilgili araştırma sayısının son derece az olması düşündürücüdür.

Tezlerdeki alt problem ve sonuç sayıları karşılaştırıldığında sonuç sayılarının genel olarak alt problem sayılarından fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda alt problem sayısına denk sonuç çıkması beklendiğinden burada bir tutarsızlık söz konusudur. Kullanılan yöntem ise en çok betimsel tarama modeli olmuştur. Bu modelde veri toplama kolaylığı olduğu ve araştırmacıların incelemek istedikleri ilişki bakımından en uygun yöntemin bu olduğu düşünülmektedir.

Tezlere danışmanlık yapan akademisyenlerin unvanı konusunda ise tüm tezlerin neredeyse yarısına yakınında doçent unvanlı akademisyenler olduğu görülmüştür. Bu konuda da doçent unvanlı akademisyenlerin eleştirel okuma konusuna daha fazla ilgi duyduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları konuyla ilgili olarak daha önce yapılan Çam Aktaş (2015-2016) ve Aydın'ın (2020) araştırma sonuçlarına da birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Çam Aktaş'ın (2015-2016) çalışmasında Türkiye'de eleştirel okumaya yönelik ulaşılan 17 araştırma makalesi, 14 tez çalışması olmak üzere 31 araştırma ele alınırken çalışmalarda doktora tezi düzeyinde yapılmış çalışma sayısının az olduğu, araştırmaların daha çok eleştirel okuma ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı, verilerin çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinden ve eleştirel okuma ölçeği ile elde edildiği anlaşılmıştır. Aydın'ın (2020) çalışmasında da Türkiye'de eleştirel okuma ile ilgili araştırmaların genellikle yüksek lisans çalışması olduğu, çoğunun Gazi Üniversitesi'nde yazıldığı çoğunluğunda ortaokul öğrencileri ile çalışılmaların gerçekleştirildiği ve deneysel çalışmalar olduğu, genellikle likert tipi ölçeklerin ya da anketlerin çalışmalarda kullanıldığı, ANOVA ve t-testi istatistiklerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Eleştirel okuma becerisi insanlar için sadece eğitim hayatında değil tüm yaşamlarında işlerine yarayacak, hayat standartlarını yükseltecek, birçok konuda yanlış adım atılmasının önüne geçilmesini sağlayacak bir beceridir. Bu bağlamda böylesine önemli bir beceri için incelenen yıllar arasındaki çalışmaların son yıllarda artmasına rağmen yetersiz olduğu düşünülmektedir. Özellikle kırsal kesimlerdeki ilkokullarda eleştirel okuma ile ilgili çalışmalar artırılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında eleştirel okuma ile ilgili yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Bu konunun daha detaylı incelenmesi adına bu konuda yapılacak doktora tezlerinin sayısı artırılabilir. Öğretmen adaylarını konu alan eleştirel okuma çalışmalarının artması gerektiği ve görüşme tekniğinin bu çalışmalarda daha sık kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte eleştirel okuma becerisi küçük yaşlarda daha kolay kazanıldığı için müfredata eleştirel okuma dersi eklenerek bu alanda yarar sağlanabileceği 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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya V. Doğan %50, G. Güneş %25, M. K. Demir %25 düzeyinde katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması yaratabilecek herhangi bir durum ya da ilişki söz konusu değildir.

Kaynaklar

Aksan, D. (1999). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 1-11.

Avkapan, A. (2006). *Ortaöğretim 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında kelime hazinesinin öğretimi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşüme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *18*, 76-87. DOI: 10.29000/rumelide.705515.

Bayram, İ. (2007). *9. sınıf Türk Edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Beck, L. I. (1989). Reading and reasoning. *The Reading Teacher*, *42*(9), 676-682.

Bosley, L. (2008). "I Don't Teach Reading": critical reading instruction in composition courses, *Literacy Research and Instruction*, *47*(4), 285-308.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Comber, B. (2001). Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal Of*, 168-181.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çam Aktaş, B. (2015-2016). Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 67,* 217-232.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 285-307.

Çobanoğlu, D. (2014). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, *88*, 4-9.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Devogd, G. (2008). Critical Comprehension Of Social Studies Texts. RHI: Promoting Active Citizenship, *A Publication of Random House*, *2*(2), 21-25.

Ediskun, H. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagoji*si (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gül, A. (2019). *Eleştirel okuma tasviri bibliyografyası* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İşcan, A. (2007). Dil ve anadil Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, *30*, 5-9.

Jacques, R. Y. (1980). *The effect of instruction in certain critical reading skills on the reading ability of college freshmen* (Doctoral dissertation). Boston University School of Education, Boston.

Karadereli, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, *5*(3), 1566-1593.

Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Kılıç, M. (2019). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, E. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Zülfikar, H., Parlatır, İ., Akalın, M., Gülensoy, T., Birinci, N. (2001). *Yüksek öğretim öğrencileri için Türk Dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınları.

Lipman, M. (2003). Education for the improvement of thinking. *In Thinking in Education*, 195-196.

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *48*(1), 52-62.

Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading improvement*, *44*(1), 50-57.

Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, *15*(1), 3-57.

Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Okur, A. (Ed.) (2013). *Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Pirozzi, R. (2003). Critical reading, critical thinking. *The Elementary School Journal*, *90*(1), 3-32.

Porzig, W. (2003). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Romano, G. (1992), *Comment favoriser le développement deshabiletés depenséecheznosélèves*. *Pédagogie Collégiale*, *6*(1).

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.

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

Wheeler, L. K. (2007). Critical reading of an essay's argument. *Retrieved* June 19, 2015.

Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*: *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Extended Abstract

Introduction

Modernization has led to ever-specializing societies. Therefore, effective presence in social environments, producing information by using language skills, applying and managing processes, such as evaluating, interpreting, analyzing, and reaching synthesis, have been added to the essential skills of individuals through education (Karadüz, 2010).

The learning approaches today propose that "knowledge is not permanent and differently interpreted by individuals. Learning is an active interaction process. Learning the subjects in detail makes sense, and students should have the ability to learn [how] to learn..." (Özden, 2005, p. 15). According to Aybek (2006, p. 23), "A student can memorize information and graduate with very high grades; However, in this case, since there is no permanent and meaningful learning, it cannot be said that this student has graduated as a well-equipped person." With critical reading, individuals can make varied inferences from the texts by communicating with the texts they read (Karadüz, 2010).

Media messages, which are under much more influence today than before, affect, change, and direct people's lives. Due to the significant impact of the media on people, media tools and products are included in educational activities. Students' interpretation, questioning, and discussion before accepting the messages as they are in the diversified texts with the rich contents of the media have become an expected objective to be achieved in the goals of education (MEB, 2015).

In this study, it was aimed to examine and analyze the postgraduate theses on critical reading in Turkey according to various criteria. To this end, a total of 37 theses – i.e., 31 master's and six doctoral theses – were examined.

Method

In this study, document analysis, a qualitative research method, was used. The data of the research were obtained through document review and content analysis. The analyzed theses were accessed on the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK). The contents of the obtained theses were analyzed in terms of various criteria and the findings were interpreted in view thereof. The keyword "Critical Reading" was used to isolate the intended theses. Only37 accessible theses were included in the research. The data concerning the postgraduate theses were examined

with the help of the SPSS package program. The findings were tabulated and interpreted according to the sub-problems. The operationalized parameters were degree of the program (master's or doctoral), gender of the author, gender of the supervisor, title of the supervisor, geographical region of the university, the university, institute and year of the thesis, the number and titles of the defense jury, the number of words in the title of the thesis, the location where the research was conducted. The theses were collected according to the number of pages, the number of sub-problems/objectives, the method used, the technique and model distribution, the thematic topic distribution, the sample size, the number of conclusions, the number of suggestions, and the number of resources used.

Result and Discussion

The analyses revealed that the master's theses were considerably higher in number than the doctoral dissertations, which may be associated with the lack of emphasis on doctoral education and the scarcity of doctoral programs.

In the theses on critical reading, it was determined that the number of female researchers was higher than male researchers. In this regard, it can be inferred that women attach more importance to postgraduate education.

Considering the geographical regions where the theses were written, the Aegean and Central Anatolia Regions shared the first place with an equal number of the theses. It can be deduced that more emphasis is placed on postgraduate studies at the universities in these two regions.

In the thematic topic distribution of the theses, the students studying in the fields of primary and secondary education are the most consulted ones. In this respect, it was concluded that the fact that critical reading skills are acquired more easily at younger ages may have drawn the attention of the authors of the theses. However, it is thought-provoking that the number of studies on teachers, who play a vital role in imparting these skills to students, is extremely low.

When the number of the sub-problems and results in the theses were compared, it was seen that the number of the results was generally higher than the number of the sub-problems. This suggests an inconsistency as results are expected to be equivalent to the number of sub-problems in such studies.

The most frequently used method was the descriptive survey model. In this model, it is thought that it is easy to collect data and it is the most appropriate method to investigate the intended relationship.

The analysis of the titles of the supervisors showed that almost half of all the theses were supervised by associate professors. In this sense, it can be said that associate professors are interested in critical reading more than the others.

Critical reading is a skill that helps people not only during their education but also in their entire lives, raises their living standards, and prevents taking wrong steps in many subjects. In this context, although the studies between the years examined for such an important skill have increased in recent years, it is thought to be insufficient. The number of scientific research studies in this field should be increased. In addition, researchers may be suggested to conduct research based on the views of teachers and high school students. However, since critical reading skills are gained more easily at younger ages, adding a critical thinking lesson to the curriculum is considered to be beneficial.

Ekler

Ek-1. Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezler

Tablo 21.

Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezler

Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi	T1
Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi	T2
Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisi	T3
Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi	T4
Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi	T5
Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi	T6
2019 ilkokul Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi	T7
Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişki	T8
Bilişsel farkındalık becerilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerinde bir inceleme	T9
Eleştirel okuma tasviri bibliyografyası	T10
Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)	T11
Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi	T12
Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi	T13
Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi	T14
Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi	T15
İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği	T16
Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının kullanılmasının akademik performans ve problem çözme becerisi üzerine etkisi	T17
7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri	T18
Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)	T19
Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi	T20
Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. sınıf örneği)	T21
Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi	T22
Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması	T23
Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı fen öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi	T24
Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri	T25
Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi	T26

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi	T27
İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi	T28
Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi	T29
2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma	T30
Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi	T31
Sevinç Çokum' un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması	T32
İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi örnekleri	T33
İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi	T34
İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki	T35
İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki	T36
Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi	T37

Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 236-251.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongueEducation
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 01.09.2021 Kabul/Accepted:06.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Konuşma Kaygısına Yönelik Yapılmış Araştırmaların Tematik İçerik Analizi

Sevim Burçin GÜLTEKİN[*]

Öz

Bu araştırmada 2010-2020 yılları arasında konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analiziyle incelenmesi amaçlanmıştır. Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmalar genel amaçlarına yönelik üç başlık altında toplanabilmektedir. Birincisi yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı, ikincisi yerli öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısı ve üçüncüsü ise yerli öğrencilerin toplum önünde veya bireysel konuşurken yaşadıkları konuşma kaygılarıdır. Bu araştırmaya üçüncü amaca yönelik olan araştırmalar dâhil edilmiştir. Bu amaç dâhilinde 30'u makale 12'si yüksek lisans tezi olmak üzere 42 araştırmanın künyesine ulaşılmıştır. Araştırmalar yayın yılı, amaç, yöntem, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve sonuç parametrelerine uygun incelenmiştir. Bunun sonucunda; araştırmalarda büyük ölçüde nicel yollarla veri toplandığı ve analiz edildiği belirlenmiştir. Araştırma yöntemlerinin çoğunlukla tarama araştırması olduğu, karma yöntemle yürütülen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Sadece nitel yöntemin kullanıldığı araştırmaya ulaşılmamıştır. Ayrıca deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve çoğunlukla müdahalelerin pozitif etkileri olduğuna dair sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, tematik içerik analizi, konuşma becerisi

A Thematic Review of Research on Speaking Anxiety

Abstract

This study aims to examine the research conducted on speaking anxiety between 2010 and 2020 through thematic content analysis. Studies conducted on speaking anxiety can be grouped under three headings based on their general purposes. The first one is the Turkish speaking anxiety experienced by foreign students, the second one is the foreign language speaking anxiety experienced by local students, and the third one is the speaking anxiety experienced by local students while individual or in public speaking. Studies regarding the third purpose were included in this study. Within the scope of this purpose, 42 publications, 30 of which were articles and 12 of which were master's theses, were examined. The research papers were examined in accordance with the publication year, purpose, method, sample group, data collection tools, data analysis method, and result parameters. As a result, it was determined that the data were collected and analyzed using the quantitative research method. It was also found that the most used research method was the survey study, and the number of studies conducted using the mixed method was limited. No research in which only the qualitative method was found. In addition, it was observed that experimental studies were limited in number, but their results showed that most of the time, the interventions had positive effects.

Keywords: Speaking anxiety, thematic content analysis, speaking skill

[*] Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Artvin, burcin.gultekin@artvin.edu.tr , ORCID: 0000-0002-3867-0080

Giriş

İnsanın duygularını ve fikirlerini çevresindekilere aktarabilmesi için onlarla iletişim hâlinde olması gerekir. Bu iletişimin sağlanmasında yazılı veya sözlü birçok iletişim yolu bulunmaktadır. Bireyin etkili iletişim kurmasında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri önem taşımaktadır. Sosyal bir varlık olan insan duygularını, düşüncelerini, görüş ve isteklerini çevresindekilerle paylaşmak için bu iletişim yollarından çoğunlukla sözlü olanı yani konuşma becerisini kullanmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007; Demir ve Melanlıoğlu, 2014). İnsanların iletişim kurmalarında temel dil becerilerinden konuşma, ses ve dilin beraber kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dil, düşünce, psikolojik ve zihinsel faktörleri kapsayan konuşma becerisine; jest ve mimiklerde eşlik etmektedir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

İnsanın iş, eğitim ve özel hayatında başarı sağlayabilmesinde sözlü iletişim becerilerinin gelişmiş olması önem taşımaktadır. İletişimin etkili, düzgün ve açık olması aynı oranda başarıyı beraberinde getirmektedir. Başarılı iletişimin yolu ise güzel konuşma, anlaşılır olabilme ve sesi etkin kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003). Bu nedenle günlük yaşamda birey her türlü gereksinimini sözlü iletişim yolu ile ifade etmektedir (Solak ve Yılmaz, 2017). Etkili ve ikna edici konuşma becerisine sahip olan ve bunun bir sanat olduğunun farkında olan bireylerin kitleleri etkileme ve yönlendirme gücü bulunmaktadır (Özkan ve Kınay, 2015). Ancak etkili iletişimin yollarından birisi olan konuşma becerisini olumsuz etkileyen birtakım durumlar bulunmaktadır. Bu durumlar; kişilerin fizyolojik ve psikolojik yapılarından, yeterince bilgi, beceri ve donanımına sahip olmamalarından kaynaklanabileceği gibi, bireylerin var oldukları çevre özelliklerinden, sosyal, kültürel ve ekonomik imkânlarından da kaynaklanabilmektedir. Bu durumların bir veya birkaçının var olması bireylerin günlük hayatta konuşmalarında ve bilhassa toplum karşısında konuşmalarında vermek istedikleri mesajı aktarabilmelerinde sıkıntı yaratabilmektedir (Sargın, 2006). Konuşma esnasında bireylerin karşı tarafa vermek istediği mesajı eksiksiz ve muntazam bir biçimde aktarabilmesi konuşmanın daha çok bilişsel tarafıyla ilgilidir. Bu ifade ediş sürecinde göz teması, jest ve mimikler gibi unsurlar ise daha çok konuşmanın fiziksel tarafını oluşturmaktadır. Konuşmaya karşı verilen duyuşsal tepkiler de bu sürecin bir başka önemli unsurudur. Bireyin konuşmaya yönelik motivasyonu ve tutumu, konuşma becerisine yönelik öz yeterliği, konuşma öncesinde ve esnasındaki duyduğu kaygı konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018). İnsanların yaşadıkları temel kaygılardan olan konuşma kaygısı çoğunlukla insanların kendilerini rahat ve düzgün bir şekilde ifade edemediklerinde ortaya çıkmaktadır (Solak ve Yılmaz, 2017). Konuşma kaygısı; korku, üzüntü, kızgınlık, endişe şeklinde duygusal ortaya çıkabileceği gibi kalbin çok hızlı atması ve terleme gibi fiziksel olarak da ortaya çıkabilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2014). İnsanların toplum önünde konuşmakta kaygılı olmalarının nedenleri arasında; ne söyleyeceğini unutmak, yanlış yapmaktan ve sorulan bir soruya cevap verememekten korkmak, herkesin kendisine bakıyor olmasından ve odak noktası olmaktan rahatsız olmak ve başarısız bir konuşma yapacağına inanmak sayılabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Konuşmanın duyuşsal boyutu olan kaygıya yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde konuşma kaygısının etkili konuşma becerisine ilişkin tutumları anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde yordadığı (Baki ve Kahveci, 2017), konuşma başarımları ile konuşma kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Gölpınar vd., 2018) tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada ise Özdemir (2018) hazırlıklı konuşma yapmanın konuşma kaygı düzeylerinde son testte anlamlı bir farklılık yarattığını ifade etmiştir. Konuşma kaygısına etkisi araştırılan değişkenlerden cinsiyetin kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Harmandar, Demirel, Serdar, Uludere ve Karakaş, 2017; Kavruk ve Deniz, 2015; Kuru, 2018). Bu araştırma ise konuşma kaygısı üzerine yapılmış bilimsel araştırmaları bir dizi tema bağlamında sentezlemeyi amaçlayan bir meta-sentez araştırmasıdır. Araştırma ile alanyazında belirli bir doygunluğa ulaşmış olan konuşma kaygısı üzerine yapılmış bilimsel araştırmalar hakkında araştırmacılara sentez bir resim sunarak ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biri olan konuşma becerisinin geliştirilme sürecindeki en önemli sorunlardan biri olduğu bilinen konuşma kaygısı hakkında kapsayıcı bir resim sunan bu araştırmanın eğitim sistemindeki karar alma mekanizmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, konuşma kaygısına yönelik yapılan araştırmaların tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Konuşma kaygısına yönelik araştırmaların yıllara göre dağılım durumu nedir?
- Konuşma kaygısına yönelik araştırmalar hangi amaçlarla yapılmıştır?
- Konuşma kaygısına yönelik araştırmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?
- Konuşma kaygısına yönelik araştırmalarda örneklem grubu dağılımı nedir?
- Konuşma kaygısına yönelik araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Konuşma kaygısına yönelik araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
- Konuşma kaygısına yönelik araştırmalarda ne tür sonuçlara ulaşılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, içerik analizi türlerinden tematik içerik analizi (meta-sentez) yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi (meta-sentez), bir alanda yapılmış araştırmaların tematik şekilde eleştirel bakış açısıyla bir senteze ulaştırılmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu sebeple, meta sentez araştırmaları ilgili alanda çalışan ve alandaki tüm araştırmalara erişme olanağı olmayan araştırmacılara zengin bir kaynak sağlamaktadır (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Ültay ve Çalık, 2012). Bu araştırmada da konuşma kaygısına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi ve bu konudaki eğilimlerin tespit edilmesi amaçlandığından, tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, konuşma kaygısına yönelik yapılan araştırmalara ulaşmak maksadıyla, öncelikle ulusal alan yazında taranan ve 2010-2020 yılları arasında yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmalar genel amaçlarına yönelik üç başlık altında toplanabilmektedir. Birincisi yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı, ikincisi yerli öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısı ve üçüncüsü ise yerli öğrencilerin bireysel veya toplum önünde konuşurken yaşadıkları konuşma kaygılarıdır. Bu araştırmaya üçüncü amaca yönelik olan araştırmalar dahil edilmiştir. Öncelikle ULAKBİM Türk Eğitim İndeksi (TEİ) ve Sosyal Bilimler Veri Tabanı taranmıştır. Daha sonra YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında ilgili anahtar kelimeler incelenmiştir. Anahtar kelime olarak, konuşma kaygı, speech anxiety, speaking anxiety kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerden üretilen yayınlar tezler incelendiği için dahil edilmemiştir. Dolayısıyla 30'u makale ve 12'si yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 42 yayının künyesine ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalar Ek 1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada alanyazından taranan 42 araştırma analiz programına aktarılmıştır. Bu araştırmalar program aracılığıyla tematik içerik analizi yöntemine uygun bir şekilde incelenmiştir. İnceleme neticesinde araştırmaların analizi için, araştırma sorularıyla bağlantılı ve bir bilimsel araştırmanın ana unsurlarından oluşan bazı parametreler belirlenmiştir. Bu parametreler; *yayım yılı, amaç, yöntem, örneklem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve sonuç* olarak saptanmıştır. Bu parametrelere göre araştırmaların incelenme biçimine ait bir örnek Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırmada İncelenen Yayınların İncelendiği Parametrelere Ait Bir Örnek

Yıl	Amacı	Yöntem	Örneklem Grubu	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi	Sonuçlar
2014	Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek.	Tarama Modeli	Ortaöğretim öğrencileri	Konuşma Kaygısı Ölçeği	-t Testi -Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	Araştırmanın sonunda ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

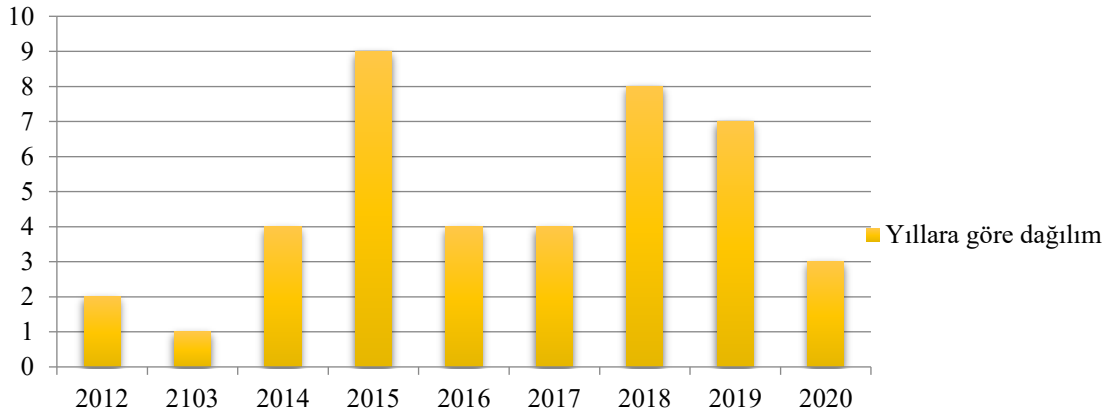
Araştırmalar herhangi bir veri kaybı olmaması için dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Her bir araştırmanın Tablo 1'de bulunan parametrelere uygun olarak kodlanmasına dikkat edilmiştir. Bu süreçte herhangi bir hata olmaması için, araştırmaların her biri ayrı incelenmiştir. Analizler ve bulgular oluşturulurken herhangi veri kaybı yaşanmaması adına ham veriye doğru dönülerek doğrulama işlemi yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliği için alan uzmanından yardım alınmış ve araştırmalar içinden rastgele seçilen iki yayın kodlayıcılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu işlem sonucunda Miles ve Huberman (1994)'ın formülü [Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)] kullanılarak kodların uyum oranı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik değerinin yüksek çıkmasından hareketle, incelenecek araştırmaların kodlamalarının görüş birliğine sahip kodlara uygun olarak yapılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen araştırmalar, temalar ve kodlar aracılığıyla tablo ve şekillerde sunulmuştur.

Yayın Yılı Temasına Ait Bulgular

Araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Yayım Yılı Temasına Yönelik Frekans Dağılımı

Şekil 1'e göre konuşma kaygısına yönelik yapılan araştırmaların ikisi 2012 yılında, biri 2013 yılında, dördü 2014 yılında, dokuzu 2015 yılında, dördü 2016 yılında, dördü 2017 yılında, sekizi 2018 yılında, yedisi 2019 yılında ve üçü ise 2020 yılında yapılmıştır.

Amaç Temasına Ait Bulgular

Araştırmaların amaçlara göre dağılımı Şekil 2 'de sunulmuştur:

Şekil 2. Amaç Temasına Yönelik Frekans Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde araştırmaların 28'i betimsel araştırma, 10 tanesi müdahale araştırması ve 7 tanesi ise ölçme aracı geliştirme amacına yönelik yapılmıştır. Betimsel araştırmalar öğrencilerin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, anne baba eğitim durumu, sınıf düzeyi, öğretmenlik program türü, refah düzeyi vb.) inceleyen ve bir başka değişkenle (konuşma başarımı, dinleme öz yeterliği, konuşma öz yeterliği, duygusal zekâ vb.) ilişkisini inceleyen araştırmaları kapsamaktadır. Müdahale araştırmaları ise konuşma kaygısını azaltmaya yönelik çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklerin etkisini inceleyen araştırmaları kapsamaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında iki araştırmada yaratıcı drama kullanıldığı diğer araştırmalarda ise hazırlıklı konuşmaların etkisi, akran geribildirimi, sözlü anlatım dersi uygulamaları, akademik çelişki tekniği, mikro öğretim uygulamaları, kavram haritası, 5E öğrenme modeli ve eğitsel oyunların kullanıldığı ortaya konmuştur. Ölçme aracına yönelik araştırmalar ise farklı örneklem gruplarına yönelik geliştirilen/uyarlanan konuşma kaygısı ölçme araçlarını kapsamaktadır. Bu araçlardan 4'ü öğretmen adaylarına 3'ü ise ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir.

Yöntem Temasına Ait Bulgular

Araştırmalarda kullanılan yöntemler Tablo 2'de sunulmuştur:

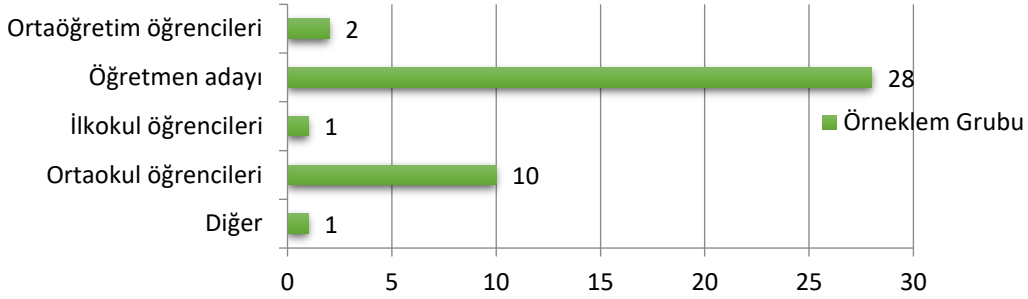
Tablo 2.
Yöntem Temasına Yönelik Frekans Dağılımı

Yöntem			f
Nicel Yöntemler	Tarama Yöntemi		22
	İlişkisel Tarama Yöntemi		9
	Deneysel Desen		8
			f
Karma Yöntem	Nicel	Deneysel desen	2
		İlişkisel tarama	1
	Nitel	Olgu bilim	1
		Diğer	2

Tablo 2' ye göre incelenen araştırmaların 39'u nicel yöntemlerle ve 3'ü karma yöntemle yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmalarının nicel kısmında 2 araştırmada yarı deneysel desen, 1 araştırmada ise ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntemin nitel kısmında ise 1 araştırmada olgu bilim yöntemi kullanılmış olup 2 araştırmada nitel veri toplama teknikleri belirtilmiş, ancak açık bir şekilde yöntem belirtilmediği için ''Diğer'' olarak kodlanmıştır.

Örneklem Temasına Ait Bulgular

Araştırmaların örneklemine ait bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

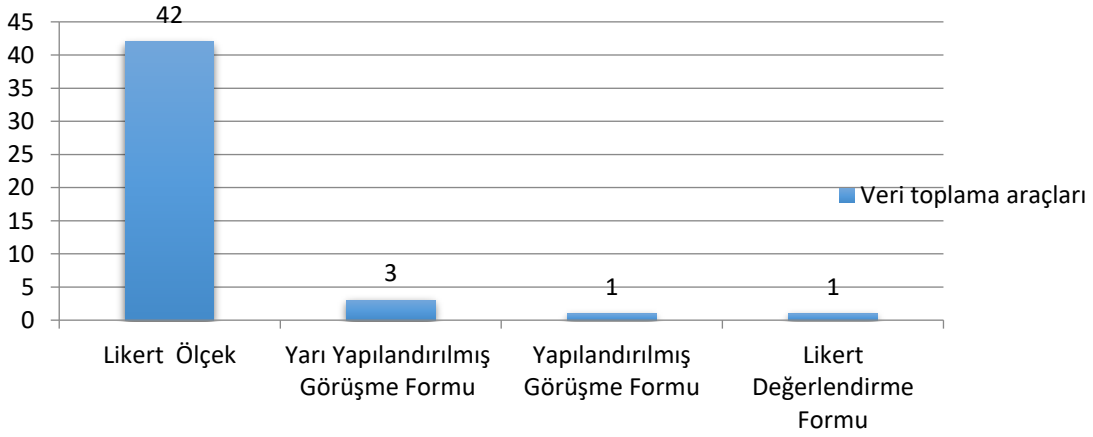


Şekil 3. Örneklem Grubuna Yönelik Frekans Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaların 28' i öğretmen adayları, 10'u ortaokul öğrencileri, 2'si ortaöğretim öğrencileri, 1'i ilkokul öğrencileri ve 1'i diğer ile yürütülmüştür. ''Diğer'' başlığı altında belirtilen örneklem grubu 18-27 yaş arası sporcuları kapsamaktadır. Araştırmaların örneklem büyüklüğüne bakıldığında ise örneklem sayısı 0-50 aralığında 9 araştırma, 51-100 aralığında 1 araştırma, 101-200 aralığında 8 araştırma, 201-500 aralığında 16 araştırma, 501-1000 aralığında 7 araştırma ve 1000 ve üzeri aralığında ise 1 araştırma bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı Temasına Ait Bulgular

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ait bulgular Şekil 4'te sunulmuştur:

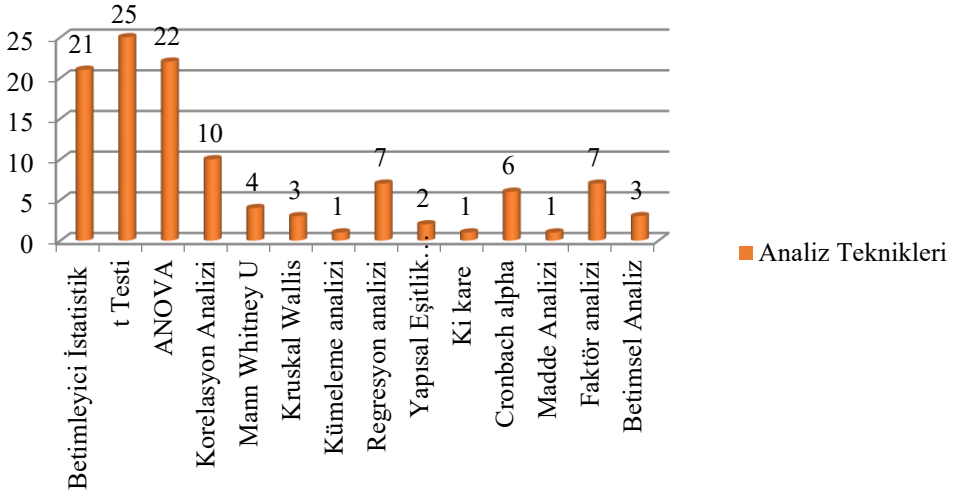


Şekil 4. Veri Toplama Aracına Yönelik Frekans Dağılımı

Şekil 4'e göre incelenen araştırmaların 42 tanesinde likert tipi ölçek, 3'ünde yarı yapılandırılmış görüşme formu, 1'inde yapılandırılmış görüşme formu ve 1'inde likert tipi değerlendirme formu kullanılmıştır.

Veri Analiz Yöntemi Temasına Ait Bulgular

Araştırmaların analizinde kullanılan teknikler Şekil 5'te sunulmuştur.

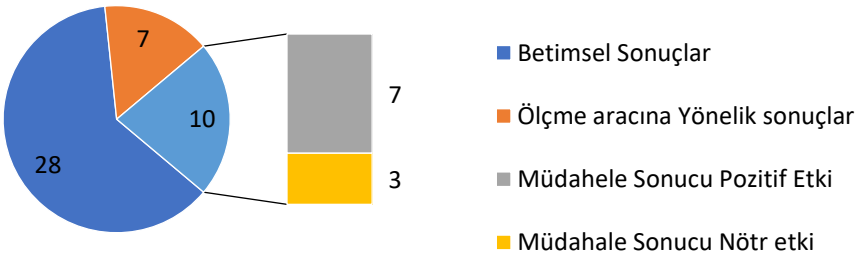


Şekil 5. Veri Analiz Yöntemine Yönelik Frekans dağılımı

Şekil 5'e göre araştırmaların 21'inde betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Araştırmaların nicel veri analizlerinde ise 25'inde t testi, 22'sinde ANOVA, 4'ünde Mann Whithney U testi, 3'ünde Kruskal Wallis testi, 10'nunda Korelasyon analizi, 1'inde kümeleme analizi, 7'sinde Regresyon analizi, 2'sinde Yapısal Eşitlik modellemesi, 1'inde Ki kare testi, ölçek geliştirilen araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik analizleri faktör analizi, madde analizi ve Cronbach Alpha teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinin yapıldığı 3 araştırmada ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Sonuç Temasına Ait Bulgular

Araştırmaların sonucuna yönelik bulgular Şekil 6' da sunulmuştur:



Şekil 6. Sonuç Temasına Yönelik Frekans Dağılımı

Şekil 6'ya bakıldığında araştırmaların 28'i betimsel, 7'si ölçme aracına yönelik, 10 araştırma ise müdahaleye dönük sonuçları sunmaktadır. Araştırmalardan elde edilen betimsel sonuçlara göre; konuşma kaygısını çeşitli değişkenler açısından ele alan araştırmalar incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeninde öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada 4. sınıf öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyi fazlayken, diğer araştırma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyi düşmektedir. Ortaöğretim ve ortaokul öğrencileriyle yapılan iki çalışmada ise sınıf düzeyi değişkeni için konuşma kaygı düzeyinde farklılığa ulaşılmamıştır. Sıklıkla incelenen bölüm değişkeninde ise bir araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarında bölümüne göre farklılık bulunmazken diğer bir araştırma da ise Türkçe öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni adaylarından daha kaygılı olduğu tespit

edilmiştir. Bir başka değişken aylık gelir düzeyinde ise ortaokul öğrencileri ile yürütülen bir araştırma da gelir seviyesine göre konuşma kaygı düzeylerinde farklılık bulunmamıştır. Anne-baba eğitim durumu değişkeninde anne babası üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Konuşma kaygısının başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında akademik öz yeterlik ve konuşma başarısı arasında negatif yönde, dinleme öz yeterliği ile pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir araştırmada ise konuşma kaygısının etkili konuşma becerisine ilişkin tutumları olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı ifade edilmiştir. Ölçme aracına yönelik sonuçlar incelendiğinde 4'ü öğretmen adaylarına, 3'ü de ortaokul öğrencilerine yönelik geçerliği ve güvenirliği sağlanmış ölçme araçları hazırlandığı tespit edilmiştir. Müdahaleye dönük sonuçlar incelendiğinde ise konuşma kaygısını azaltmaya yönelik çeşitli yöntem, teknik ve etkinlikleri inceleyen araştırmaların 7'si konuşma kaygısını azaltmaya yönelik pozitif sonuçlar ortaya koyarken 3 araştırma herhangi bir gelişim olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan ikisinde yaratıcı drama yöntemi, diğerlerinde ise hazırlıklı konuşma etkinlikleri, öğretmen ve akran geribildirimi, sözlü anlatım dersi uygulamaları, akademik çelişki tekniği, mikro öğretim uygulamaları kullanılmış ve bu yöntem ve tekniklerin konuşma kaygı düzeylerini azalttığı ifade edilmiştir. Kavram haritası, 5E öğrenme modeli ve eğitsel oyunların kullanıldığı araştırmalarda ise konuşma kaygılarını azaltmada nötr etki olduğu gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır.

Yayın yılı temasına ait bulgulara bakıldığında konuşma kaygısına yönelik ilgili araştırmaların 2012 yılından sonra arttığı ve 2015 yılında artışın yaşandığı görülmektedir (Şekil 1). Bu artış konuşma kaygısı ölçme araçlarının 2012 yılında öğretmen adaylarına yönelik geliştirilmesi ve ilerleyen yıllarda farklı örneklem gruplarına yönelik geliştirilmesinden ve konuşma kaygısına yönelik araştırmaların önem kazanmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaların amaç temasına yönelik bulgularına bakıldığında öğrencilerin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bir başka değişkenle ilişkisini ortaya koymak amaçlandığından betimsel araştırmaların sayısı fazla çıkmıştır (Şekil 2). Bu sonuç konuşma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirleme ve mevcut durumu belirli aralıklarla inceleme ihtiyacından doğmuş olabilir. Buna ek olarak araştırmaların 10 tanesi müdahaleye yönelik etkileri ortaya koyan araştırmalardır. Deneysel araştırmaların daha az sayıda olması betimleyici araştırmalara göre daha fazla zaman ve emek alıyor olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmaların örneklem grupları temasına bakıldığında çoğunlukla öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmektedir (Şekil 3). Bu durum araştırmacıların örnekleme daha kolay ulaşabilme imkânından olabilir. Buna karşın ilkokul öğrencileri ile yapılmış bir araştırmaya rastlanmıştır (Asan, 2019). Bu açıdan ilkokul düzeyinde konuşma kaygısına yönelik araştırmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. Ancak konuşma kaygısını erken zamanda belirlemek ve gidermek önem taşımaktadır. Demir ve Melanlıoğlu (2014, s. 109)'nun belirttiği gibi ''konuşma kaygısı, öğrenciyi konuşma becerisinin her aşamasında etkiler ve öğrencinin beceriye yönelik kaygı düzeyi arttıkça öğrenci konuşmaktan hoşlanmaz. Bu durum bir kez gerçekleştiğinde öğrencinin konuşma kaygısını belirlemek ve konuşma becerisini geliştirmek için geç kalınmış olabilir.'' Bu bağlamda erken teşhisin önemi göze alındığında ilkokul öğrencileri ile araştırmaların yapılmasının bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda kullanılan yöntemlere bakıldığında çoğunluğu nicel araştırma yöntemlerine dayalı yürütülmüştür (Tablo 2). Ayrıca en fazla tarama modeli kullanılmıştır (Arslan,2018; Bozpolat, 2017; Baki ve Kahveci, 2017; Deringöl, 2018; Gölpınar vd., 2018; İşçan ve Karagöz, 2016; Kana, 2015; Kavruk ve Deniz,2015; Kuru, 2018; Sevim ve Gedik, 2014; Temiz, 2015;). Tarama modeli bir konu ya da olaya ilişkin kişilerin görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin saptandığı; geniş bir kitleyi temsil edecek örneklemin seçildiği, verilerin toplanmasında veri kaynağından alınan cevaplara dayanan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu sonuç araştırmacıların tarama modeli aracılığıyla araştırma sonuçlarını genelleme isteğinden ve sayıca fazla örneklem

gruplarından daha kolay veri toplayabilme imkanından kaynaklanmış olabilir. Araştırmaların bir kısmında ise deneysel desenler kullanılmıştır (Aydoğan, 2016; Demirci, 2019; Asan, 2019; Özdemir, 2018; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kardaş ve Koç, 2017; Tüzemen, 2016; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016). Bu durum araştırmaların herhangi bir yöntemin konuşma kaygı düzeylerinde etkisini belirleme amacından kaynaklanabilir. Buna karşın karma ve nitel araştırma yöntemlerinin sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir (Gündüz, 2020; Hasırcı, 2018; Sevim, 2014). Araştırma yönteminde sadece nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Karma ve nitel araştırma yöntemlerinin az sayıda olması; araştırmaların planlanması, uygulanmasının zaman alması ve veri analizi gibi süreçlerin daha zor görülmesinden kaynaklanabilir. Ancak nitel veri; bilgilerin inançların, hislerin, davranışların, değerlerin ve fikirlerin ayrıntılı bir biçimde aktarılabildiği bir veridir (Kümbetoğlu, 2012). Bu açıdan öğrencilerin konuşma kaygılarının nedenlerini detaylı inceleyen, zengin veri elde eden araştırmaların yapılmasının önemli olacağı düşünülebilir. Ölçek geliştirme ve uyarlama araştırmaların öğretmen adayları (Doğru-Çabuker, Balcı-Çelik ve Aldemir, 2020; Sevim, 2012; Kinay ve Özkan, 2014; Sofu, 2012) ile ortaokul öğrencilerine (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Gündüz, 2020; Yıldırım, 2015) yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde konuşmanın temel bir beceri olması araştırmacıları hizmet öncesi dönemde bu kaygı düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçme aracı geliştirmeye yönlendirmiş olabilir.

İncelenen araştırmaların tümünde nicel veri toplama araçlarından Likert tipi ölçeğin kullanıldığı görülmektedir (Çodur, 2019; Demirci, 2019; Harmandar Demirel vd., 2017; Gündüz, 2020). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ise üç araştırmada kullanıldığı görülmüştür (Hasırcı, 2018; Sevim, 2014; Gündüz, 2020). Likert tipi ölçeklerin tarama yöntemine ek olarak deneysel desenlerde ön test ve son test olarak kullanılması sayıca fazla kullanılmasını sağlamış olabilir. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinin sınırlı olması, sadece görüşme tekniğinin kullanılması, gözlem ve doküman tekniklerinin yer almaması karma ve nitel araştırma yöntemlerinin az sayıda tercih edilmesinden kaynaklanabilir.

İncelenen araştırmalara bakıldığında sıklıkla nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir (Şekil 5). Bu yöntemler arasında betimleyici istatistikler, t-testi ve ANOVA gibi analizlerin sıkça kullanıldığı görülmektedir (Sevim 2014, Temiz, 2013; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; İşçan ve Karagöz, 2016). Bu durum araştırmaların çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri ile yürütülmesinden kaynaklanabilir. Nitel araştırma yöntemlerinin sadece karma yöntemle yürütülen araştırmaların içerisinde olmasından dolayı betimsel analiz tekniğinin sınırlı sayıda kaldığı düşünülebilir.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında çoğunluğunun betimsel sonuçlar içerdiği görülmektedir (Şekil 6). Bu yapılan araştırmaların çoğunluğunun durum tespiti amacı güdüyor olmasından kaynaklanabilir. Müdahaleye yönelik araştırmalara bakıldığında çeşitli yöntem ve tekniklerin konuşma kaygısını azaltmada pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kardaş ve Koç, 2017; Tüzemen, 2016; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016). Deneysel araştırmalardan üç tanesi ise nötr etki olduğunu belirtmiştir (Aydoğan, 2019; Asan, 2019; Demirci, 2019). Araştırmacıların nötr etki veya negatif etkiye sahip araştırma sonuçlarını yayımlanmaktan kaçınmaları pozitif etki olan araştırmaların değerli olduğu düşüncesini ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında büyük ölçüde nicel yollarla veri toplandığı ve analiz edildiği, yöntemlerin çoğunlukla tarama araştırması olduğu, karma yöntemle yürütülen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda yalnızca nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmaya ulaşılmamış ve ayrıca deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda öneriler sunulmuştur:

- Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilkokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırma sayısı sınırlı sayıdadır. Gelecek araştırmalarda ilkokul öğrencileri ile araştırmalar yürütülebilir.
- Araştırmalarda kullanılan yöntemlere bakıldığında karma ve nitel araştırma yöntemi az sayıdadır. Zengin ve derin veri elde etmek için karma ve nitel araştırma yöntemleriyle araştırmalar yapılabilir.
- Konuşma kaygısını giderebilecek farklı yöntem ve tekniklerin etkisini inceleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışmasını teşkil edecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1286-1312.

Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Baki, Y.ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(4), 47-70.

Bozpolat, E. (2017). An ınvestigation of the variables predicting faculty of education students' speaking anxiety through ordinal logistic regression analysis. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 27-40.

Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). The effect of mıcroteachıng on pre-servıce Turkısh language teachers' speakıng anxıetıes. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 89-106.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çabuker, N. D., Çelik, S. B., ve Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(76), 1601-1610.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 33-38.

Çalık, M., Ayas, A. ve Ebenezer, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insightsin to students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, *14*(1), 29-50.

Çodur, H (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking anxiety scale for secondary school education students: validity and reliability study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(1), 103-124.

Demirci, E. (2019). 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(03), 23-35.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 75-85.

Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Harmandar Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Journal of International Social Research*, *10*(50), 510-516.

Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish Studies*, *13*(4), 685-706.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 193-206.

Kana, F. (2015). Investigation of preservice teachers' speech anxiety with different points of view. *International Journal of Progressive Education*, *11*(3), 140-152.

Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2017). Effect of drama ınstruction method on students Turkish verbal skills and speech anxiety. *International Journal of ProgressiveEducation*, *13*(1), 64-78.

Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.

Kinay, I. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (OAKKO) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies—International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(5), 1747-1760.

Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 2193-2206.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

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

Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. ThousandOaks, Sage.

Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 361-374.

Özkan, E ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(3), 1290-1301.

Sargın, M (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Sevim, O. (2014). Effects of drama method on speaking anxieties of pre-service teachers and their opinions about the method. *Educational Research and Reviews*, *9*(18), 734-742.

Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *7*(2),927-937.

Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.

Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 308-317.

Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A thematic review of studies in to the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology, 26*(6), 686-701.

Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3),985-992.

Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, *3*(2), 101-105.

Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Tüzmen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Extended Abstract

Introduction

In order for people to convey their feelings and ideas to ones around them, they must be in communication with them. However, there are some circumstances that negatively affect speaking skills, which is one of the methods of effective communication. The individual's motivation and attitude towards speaking, their perception of self-efficacy towards speaking skills, and their level of anxiety before and during speaking constitute the affective dimension of speaking (Gölpınar vd., 2018). Speaking anxiety, which is one of the main anxieties that individuals experience, mostly occurs when they are unable to express themselves comfortably or properly (Solak and Yılmaz, 2017). Speaking anxiety can manifest itself emotionally in the form of sadness, fear, anger, or anxiety, or physically in the form of a rapid heartbeat and sweating (Melanlıoğlu and Demir, 2013).

Method

In this study, in order to obtain the studies conducted on speaking anxiety, first, a search was conducted of studies that were conducted between 2010 and 2020 within the national literature. Studies conducted on speaking anxiety can be grouped under three headings based on their general purposes. The first is the Turkish speaking anxiety experienced by foreign students, the second is the foreign language speaking anxiety experienced by local students, and the third is the speaking anxiety experienced by local students while individual or in public speaking. Studies regarding the third purpose were included in this study. First, the ULAKBİM Turkish Education Index (TEI) and Social Sciences Database were scanned. Then, Google Scholar and the YÖK National Thesis Center databases were examined using relevant keywords, which comprised “konuşma kaygı”, speaking anxiety, and speaking anxiety. Publications produced from postgraduate theses were not included as theses were reviewed. Therefore, a total of 42 publications, 30 of which were articles and 12 of which were master's theses, were found. In the research, first, 42 of the studies reviewed within the literature were transferred to the analysis program. These studies were examined through the program in accordance with the thematic content analysis method. As a result of the review, some parameters related to the research questions and consisting of the main elements of scientific research were determined for the analysis of the studies. These were, respectively, the publication year, purpose, method, sample, data collection tools, data analysis method, and results. The studies were carefully examined to avoid any data loss. Every study was coded carefully in accordance with the parameters. In order to avoid any mistakes during this process, each of the studies was examined separately. Retrospective validation was performed on the raw data both during the analyses and while the findings were created. For the reliability of the coding, assistance was obtained from a field expert and two randomly selected publications were coded separately by the coders. At the end of this process, the reliability rate of the codes was calculated as 0.89 using the formula of Miles and Huberman [Consensus/(Consensus + Disagreement)] (1994).

Results and Discussion

When the findings of the publication year were examined, it was seen that the studies on speaking anxiety increased after 2012 and again an increase was experienced in 2015. This increase may have been due to the development of speaking anxiety measurement tools for teacher candidates in 2012 and for different sample groups in the following years.

When the findings of the studies on the purpose theme were examined, the number of descriptive studies was high, as it was aimed to examine the speaking anxiety of the students according to various variables and reveal its relationship with another variable. This result may have arisen from the need to determine whether speaking anxiety levels differ in terms of various variables and to examine the current situation at regular intervals.

When the sample groups were examined, it was seen that the studies were mostly conducted with teacher candidates (Figure 3). The reason behind this may have been the researchers' ability to access the sample more easily. On the other hand, only one study conducted with primary school students was found (Asan, 2019). In this regard, the scarcity of research on speaking anxiety at primary school level stands out.

For the methods used in the studies, it was seen that most were based on quantitative research methods (Table 2). In addition, the most used method was the survey model. (Sevim and Gedik, 2014; Kana, 2015; Kavruk and Deniz, 2015; Lüle Mert, 2015; Temiz, 2015; İşçan and Karagöz, 2016; Baki and Kahveci, 2017; Bozpolat, 2017; Arslan, 2018; Deringöl, 2018; Gölpınar, vd., 2018; Kuru, 2018).This result may have been due to the researchers' desire to generalize the research results through the survey model and the opportunity to collect data more easily from large sample groups. Experimental designs were also used in some of the studies (Katrancı and Kuşdemir, 2015; Aydoğan, 2016; Bulut, Açık and Çiftçi, 2016; Tüzemen, 2016; Kardaş and Koç, 2017; Özdemir, 2018; Asan, 2019; Demirci, 2019).No research was found in which only the qualitative method was used. The low number of mixed and qualitative research methods may have been due to the fact that the planning and implementation of research takes time and processes such as data analysis are deemed to be harder.

It was seen that the Likert scale, one of the quantitative data collection tools, was used in all of the studies examined (Demirel, Serdar, Uludere and Karakaş, 2017; Çodur, 2019; Demirci, 2019; Gündüz, 2020). It was observed that the semi-structured interview form was used in three studies (Sevim, 2014; Hasırcı, 2018; Gündüz, 2020). The use of Likert scales as a pre-test and post-test in experimental designs, in addition to the survey method, may have been the reason for their high rate of use. The limited use of qualitative data collection techniques in the studies may have been due to the use of the interview technique only, the absence of observation and document techniques, and the low rate of mixed and qualitative research methods.

It was determined that mostly quantitative data analysis methods were used in the studies examined (Figure 5). Among these methods, it was seen that analyses such as descriptive statistics, t-test, and ANOVA were frequently used (Temiz, 2013; Sevim, 2014;Bulut, Açık, and Çiftçi, 2016; İşçan and Karagöz, 2016). This may have been due to the fact that most of the studies were conducted with quantitative research methods. It can be thought that the descriptive analysis technique was limited in number, since qualitative research methods are only included in the research conducted with the mixed method.

When the results of the studies were examined, it was seen that most of them contained descriptive results (Figure 6). This may have been due to the fact that most of the studies were conducted in order to determine the current state. When the studies on intervention were examined, it was seen that various methods and techniques had a positive effect on reducing speaking anxiety (Katrancı and Kuşdemir, 2015; Bulut, Açık and Çiftçi, 2016; Tüzemen, 2016; Kardaş and Koç, 2017). Three of the experimental studies stated that there was a neutral effect (Asan, 2019; Aydoğan, 2019; Demirci, 2019). The researchers' avoidance of publishing the results of studies with neutral or negative effects may have led to the thought that only the studies with positive effects were valuable.

Ekler

Ek- 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Yayınlar

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1286-1312.

Asan, H. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Baki, Y. ve Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, *21*(1-2), 271-276.

Baki, Y.ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(4), 47-70.

Bozpolat, E. (2017). An ınvestigation of the variables predicting faculty of education students' speaking anxiety through ordinal logistic regression analysis. *Journal of Education and Learning*, *6*(1), 27-40.

Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). The effect of mıcroteachıng on pre-servıce Turkısh language teachers's peakıng anxıetıes. *EuropeanJournal of EducationStudies*, *2(11*), 89-106.

Çabuker, N. D., Çelik, S. B., ve Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(76), 1601-1610.

Çodur, H (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi örneği)*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, T.ve Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking anxiety scale for secondary schooll education students: validity and reliabilitystudy. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(1), 103-124.

Demirci, E. (2019). 5e öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(03), 23-35.

Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *11*(19), 325-336.

Garashlı, J. (2020). *Takım sporu ile bireysel spor yapan sporcularda konuşma kaygısının psikolojik kırılganlığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, *5*(13), 77-93.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat,N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 75-85.

Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Harmandar Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E.ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Journal of International Social Research*, *10*(50),510-516.

Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish Studies*, *13*(4), 685-706.

İşcan, A.ve Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 193-206.

Kana, F. (2015). Investigation of preservice teachers' speech anxiety with different points of view. *International Journal of Progressive Education*, *11*(3), 140-152.

Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2017). Effect of drama ınstruction method on students Turkish verbal skills and speech anxiety. *International Journal of ProgressiveEducation*, *13*(1), 64-78.

Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (15),63-89.

Kinay, I. Ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (OAKKO) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies—International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(5), 1747-1760.

Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 2193-2206.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

Koç Akran, S. ve Özdemir, E. (2018). Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *4*(1), 38-49.

Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Journal of International Social Research*, *8*(37),784-789.

Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 361-374.

Özkan, E ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(3), 1290-1301.

Sevim, O. (2014). Effects of drama method on speaking anxieties of pre-service teachers and their opinions about the method. *Educational Research and Reviews*, *9*(18), 734-742.

Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *7*(2),927-937.

Sevim, O ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.

Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Temiz, E. (2013). Speech anxıety of Musıc and Turkısh language teacher candıdates. *Journal of Educational & InstructionalStudies in the World*, *3*(2), 101-105.

Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3),985-992.

Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Tüzmen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Ürün Karahan, B. (2018). Examining the relationship of listening and speaking anxieties of turkish teacher candidates with their listening self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, *10*(3), 72-82.

Yıldırım, G. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 252-265.

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

Geliş/Received: 30.11.2021 Kabul/Accepted: 12.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçede İki Dillilik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi*

*Merve AVCI***
*Mehmet KURUDAYIOĞLU****

Öz

Bu çalışmada, Türkçede iki dillilik üzerine yapılan araştırmaların anahtar kelime, yazar, üniversite, ülke, atıf ve benzeri yönlerden dağılımının incelenmesi ve yapılan incelemeyle iki dillilik araştırmalarının güncel durumunun tespiti amaçlanmıştır. Çalışmada bilimsel haritalama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle Web of Science (WoS) veri tabanında (SCI-EXPANDED, SSCI, AHCI, ESCI indexlerini içeren) "İki Dillilik (Bilingualism)" ve "Türkçe (Turkish)" kelimelerinin birlikte geçtiği bir arama yapılmış, arama sonucunda 223 çalışma bulunmuştur. Yayımlanma yılları 1988-2021 arasında olan bu araştırmalardan 2021 yılında yayımlanmış olan 5 makale, aynı yıl içinde yayın sayısının artma olasılığının yüksek olmasından dolayı araştırma dışı bırakılmıştır. Ayrıca geri çekilen 2 makale de çalışma kapsamına alınmamıştır. Yaklaşık otuz yıllık süreçte Web of Science veri tabanına eklenen 216 yayın analiz birimi olarak ele alınmıştır. Bu yayınlar Vosviewer paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen yayınların; yayın türü, yayınların ülkelere göre dağılımı, anahtar kelimeleri, atıf sayısı, yayın yapılan dergiler, yazarların kurumları haritalandırılmış, görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. 30 yıllık süreçte ele alınan yayınların yarıdan fazlasının 2015-2020 yılları arasında üretildiği; yayınların anahtar kelimelerinin, iki dillilik, çok dillilik, iki dilli eğitim, Türk göçmenler, Türk göçmen çocukları, çapraz dilsel etki, Türkçe-Almanca iki dillilik, ikinci dil edinimi gibi sözcükleri içerdiği bulgularına erişilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, iki dilli eğitim, bibliyometrik analiz, Türkçe eğitimi

Bibliometric Analysis of Bilingualism Studies in Turkish

Abstract

In this study, it was aimed to examine the distribution of research on bilingualism in Turkish in terms of keywords, authors, universities, countries, citations, and so on, and to determine the current status of bilingualism studies with the analysis. Scientific mapping method was used in the study. In the research, first of all, "Bilingualism" and "Turkish (including SCI-EXPANDED, SSCI, AHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI indexes) in the Web of Science (WoS) database. A search was made in which the words "Turkish" were mentioned together and 223 studies were found as a result of the search. Of these studies, whose publication years were between 1988 and 2021, 5 articles published in 2021 were excluded from the study due to the high probability of increasing the number of publications in the same year. In addition, the 2 withdrawn articles were not included in the study. The 216 publications added to the Web of Science database in about thirty years were considered as analysis units. These publications were analyzed using the Vosviewer package program. The reviewed publications; the type of publication, the distribution of the publications by country, their keywords, the number of citations, the journals published, the institutions of the authors were mapped, visualized and interpreted. More than half of the

* Bu çalışma 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde çevrim içi olarak düzenlenen "Uluslararası Avrupalı Türkler ve İki Dillilik Çalışmaları Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, merve_avci@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4007-558X

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mkurudayi@hotmail.com, ORCID: 0000-002-0447-5236

publications considered in the 30-year period were produced between 2015-2020; It was found that the keywords of the publications included words such as bilingualism, multilingualism, bilingual education, Turkish immigrants, Turkish immigrant children, cross-linguistic influence, Turkish-German bilingualism, and second language acquisition.
Keywords: Bilingualism, bilingual education, bibliometric analysis, Turkish education

Giriş

Küreselleşen dünyanın bir gereği olarak ülkeler arasındaki sınırlar iş gücü göçü, savaş, eğitim, beyin göçü gibi nedenlerle aşılmış, bu da beraberinde yeni düzenlemeler gerektirmiştir. Bu düzenlemelerin belki de en önemlisi dil öğretimi alanındadır. Yeni ülkelere çeşitli sebeplerle göç etmiş olan ilk neslin ardından bir dil problemi de ortaya çıkmıştır. Özellikle 1960 ve sonrasında yapılan iş gücü göçü anlaşmalarından sonra Avrupa'ya önemli bir Türk göçü olmuştur (Yıldız, 2008). Türkçenin Avrupa'da öğretiminin ana dili olarak Türkçe eğitiminin ülke dışındaki şartlarda yapılmasının gerektiği tarih de yine bu işçi göçleri ile başlamıştır (Yağmur, 2006; Yıldız, 2008).

Başlangıçta geçici olduğu ve işçilerle sınırlı kalacağı düşünülen göçler, göç eden işçilerin bir süre sonra ailelerini de yanlarına taşımaları ile kalıcı hâle gelmiş; sosyal entegrasyon sorununu da beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte iş gücü anlaşması ile Avrupa'ya göç eden ilk nesilden sonra orada dünyaya gelen çocuklardan oluşan ve anavatanla bağı olmayan (Türkiye'de hiç yaşamamış) bir nesil ortaya çıkmıştır. Göçmen ailelerin göç edilen ülke dilindeki dil yeterlikleri yeterince gelişmediği durumlarda göçmen ailelerinin çocuklarının okula başlaması ile eğitim açısından büyük sorunlarla karşılaşılmıştır. Göçmen Türk çocukların Almanca becerilerinin yaşıtları olan Alman çocuklarından geride olması zaman zaman Türk çocuklarının zihinsel beceriler açısından da geri olduğu şeklinde yorumlanmış, bu durum Türk çocuklarının eğitim hayatında önemli sorunlara yol açmıştır. Türk çocukları Almancayı öğrenmekte çektikleri güçlük nedeniyle özel eğitim kurumlarına yönlendirilmiştir (Bingöl-Arslangilay, 2013). İlk ve ikinci nesil ile başlayıp hâlen devam eden bu dil sorununun çözülmesi ve Türk çocuklarının okula ve hayata uyum sağlayabilmeleri için Türkçe ve Almanca dil yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. (Bingöl-Arslangilay, 2013).

Göç alan ve göç veren toplumlarda iki dillilik göçmen kökenli çocukların hayata uyumu ve eğitim süreçlerinin parçası olabilmeleri bakımından önemlidir. Bu nedenle göçmen çocuklarının ana dilleriyle birlikte göç edilen ülkenin diline hâkim olmaları örgün eğitime dâhil olabilmeleri için gereklidir (Skutnabb-Kangas, 2004: akt. Bingöl-Arslangilay, 2013).

Tek ve kesin bir tanımı bulunmayan (Bölükbaş-Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019; Yılmaz, 2014) iki dillilik olgusu tanımlanırken birden fazla ve farklı biçimde ele alınmıştır. İki dilli olma durumu için bireyin her iki dili de kusursuz bir şekilde konuşma, iki dili birbirinin alternatifi olarak konuşabilir durumda olma, sosyo-iletişimsel açıdan her iki dilin konuşurları ile iletişime geçme kapasitesine sahip olma, ana dilinden başka bir dili belli bir ölçüde kullanma ve benzeri kabüller vardır (Bölükbaş-Kaya, vd., 2019). İki dilliliğin İngilizce karşılığı olan "bilingualism" sözcüğünün kökenine yer veren Bican (2017), sözcüğün "bi" (iki) ve "lingua" (dil) sözcüklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan bir sözcük olduğunu aktarırken iki dilliliğin günümüzde birden fazla dile sahip olma durumunu da ifade ettiğini söylemektedir.

İki dilli olmanın savaş, eğitim, iş gücü gibi çeşitli nedenlerle göç etme ya da bulunulan ülkenin birden çok dile sahip olması gibi çok sayıda sebebi olmakla birlikte bireye avantaj kazandırabildiği de bilinmektedir. Eşik Kuramı'na göre iki dilli bireyin iki dilliliğin getirmiş olduğu avantajları yaşayabilmesi için her iki dilde belli eşikleri aşmış olması gerekir (Cummins, 1979; Akt. Yağmur, 2007). Bir dildeki beceri düzeyi diğer dili öğrenmeyi desteklemektedir. Yağmur'a (2007) göre göçmen Türk çocuklarının dil becerilerindeki geriliğin nedenleri ana dilde yeterince girdiye maruz kalmamalarıdır. Ana dilinde yeterince girdiye maruz kalmayan, ana dil becerileri iyi düzeyde olmayan çocukların göç edilen ülkenin dilini edinmede de zorluk yaşadığı ifade edilmiştir (Yağmur, 2007). Bu bakımdan iki dillilik alanının, ana dili eğitimi ile yakın ilişkide bir alan olup bu alanda yapılan çalışmaların eğitim, dil öğretimi, ana dili öğretimi gibi alanlarla ilişkide olması beklenmelidir. Türkçe ve Türkiye açısından göç verme ile başlayan iki dilli olma durumu Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle göç alma açısından da incelenmesi gereken bir durum hâline gelmiştir.

İki dillilik alanında yapılan çalışmalar, hem Türkiye sınırları dışında yaşayan Türk vatandaşlarının durumu hem de Türkiye'ye başlangıçta geçici statüde gelip sonrasında kalıcı hâle gelen yabancıların durumları açısından önem taşımaktadır. İki dillilik alanında yapılan çalışmalara geniş çerçevede bakılması, çalışmaların ve bu alanda çalışan araştırmacıların eğilimleri ve birbiri ile ilişkilerini görmek ve geçmişten günümüze gerçekleşen değişimleri görebilmek açısından önemlidir. Bu nedenle bibliyometrik analiz tekniği, araştırılan alandaki eğilim, yazarların ve çalışmaların dağılımı gibi açılardan veri sunması bakımından yurt dışındaki Türkler ve iki dillilik olgusu üzerine yapılmış çalışmaların bir fotoğrafını çekebilecek bir teknik olarak tercih edilmiştir.

Türkiye'de ana dili eğitimi (Karagöz ve Koç-Ardıç, 2019; Taş ve Okur, 2015; Teke, 2020), çocuk edebiyatı (Karagöz ve Şeref, 2019), ölçme ve değerlendirme alanı üzerine yapılan (Uşkul, 2016), sağlık alanında yapılan (Akın ve Kurutkan, 2021), yönetim düşüncesinin tespitine ilişkin yapılan (Demir ve Erigüç 2018) çeşitli dergilerde yayımlanan araştırmaları bir araya getiren (Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2021; Polat, Saraçoğlu ve Duman, 2019) bibliyometrik analiz çalışmaların yanı sıra TÜBİTAK tarafından yayımlanan bilimsel raporlar da mevcuttur (Demirel, Saraç ve Gürses, 2007; Demirel, Saraç, Gürses, Akıllı, Büyükçınar, Yetgin ve Latif, 2009; Demirel, Saraç, Akıllı, Büyükçınar, Latif ve Yetgin, 2012). Türkçe eğitimi alanında yapılan içerik analizi, kaynakça, bibliyometri ve bibliyometrik analiz çalışmaları incelendiğinde Türkçe eğitiminin çeşitli veri kaynakları veya yayın türüne ilişkin incelenmiş çalışmalar (Büyükikiz, 2014; Gökçen ve Arslan, 2019; Tür, 2019; Turan, Sevim ve Tunagür, 2018; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmaların ele alındığı çalışmalar (Erdem, Gün, Şengül ve Özkan, 2015; Göçer, Çaylı ve Çavuş, 2016; Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012; Göçer ve Moğul, 2011; Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu ve Ateşal, 2013; Şeref, vd., 2020; Taş, vd., 2015; Turan, vd., 2018) dikkati çekmektedir. Buna karşın yurt dışında yaşayan Türkler ve iki dillilik durumlarına ilişkin bibliyometrik bir çalışmaya rastlanmamış olup bu çalışmanın alanda görülen bu eksikliği kapatacağı düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacı 1988-2021 yılları arasında yapılan iki dillilik ve Türkçe çalışmalarının bibliyometrik analizini yapmaktır.

Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İki dillilik alanındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İki dillilik alanındaki çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. İki dillilik alanındaki çalışmaların kurumlara göre dağılımı nasıldır?
4. İki dillilik alanındaki çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?
5. İki dillilik alanında yapılan çalışmalarda hangi anahtar kelimeler kullanılmaktadır?
6. İki dillilik alanında en çok atıf yapılan çalışmalar hangileridir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada iki dillilik alanında yapılan akademik çalışmaların incelenmesi ile bu çalışmalar arasındaki ilişkilerin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu amaçla betimsel analiz kullanılmış, bibiliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Bibliyometrik analiz, bir konu üzerine yazılmış olan akademik çalışmaları çeşitli açılardan analiz etmeye yarayan yöntemdir (Umut-Zan, 2012).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Web of Science (WOS) alt yapısında yer alan çalışmaların taranması ile elde edilmiştir. Bu veri tabanının seçilmesinin nedeni, atıf ağlarının da gözlenebileceği verilere ulaşma olanağı sağlamasıdır. Tarama yapılırken WOS aramasına "bilingualism" ve "Turkish" anahtar sözcüklerini birlikte içerecek biçimde arama yapılmıştır. Arama sonucunda 223 makale bulunmuştur. Yayımlanma yılları 1988-2021 arasında olan bu araştırmalardan 2021 yılında yayımlanmış olan 5 makale, aynı yıl içinde yayın sayısının artma olasılığının yüksek olmasından dolayı araştırma dışı bırakılmıştır. Aynı zamanda geri çekilen 2 yayın da çalışma kapsamına alınmamıştır. Yaklaşık otuz yıllık süreçte Web of Science veri tabanına eklenen 216 yayın, analiz birimi olarak ele alınmıştır.

Sınırlılık

Çalışmada anahtar kelime olarak "bilingualism" ve "Turkish" sözcükleri belirlenmiş, arama bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu iki anahtar sözcüğün kullanılmış olması dolayısıyla da anahtar kelime olarak farklı terimlerin seçildiği, sınırlandırılmış terimlere odaklanan çalışmaların (örneğin dil edinimi, acquisition) analiz kapsamında ele alınmaması bu çalışmanın sınırlılığıdır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde "VOSviewer" paket program kullanılmıştır. Bu program, istatistiksel bilgi (yıllara göre kaç yayın yapıldığı, bu alanda yayın yapan kaç yazarın bulunduğu, kaç yayına atıf yapıldığı, bu yayınların en çok hangi ülkelerde yapıldığı vb.) vermenin yanı sıra yayınlar arasındaki ağ ilişkisini de ortaya koymayı sağlayan bir program olması (Artsın, 2020) sebebiyle tercih edilmiştir. Çalışmada araştırma problemlerine yanıt olacak biçimde ortak yazarlı yayın ağı, anahtar kelime ağı, en çok atıf yapılan yazarlar ağı, en çok atıf yapılan yayınlar ağına ilişkin grafikler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın verisi erişime açık bir veri tabanı olan WOS üzerinden alınmış olmakla beraber dâhil etme ve hariç bırakma ölçütleri açık biçimde yazılmıştır. Bu şekilde tüm okuyucuların erişebileceği açık ve objektif bir veri grubu elde edilmiştir. Ayrıca yine kullanılan programın erişime açık olması çalışmanın nesnel bir biçimde bulgulandığını ve grafikler hâlinde ifade edildiğinin kolayca kanıtlanmasını sağlayabilir.

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.

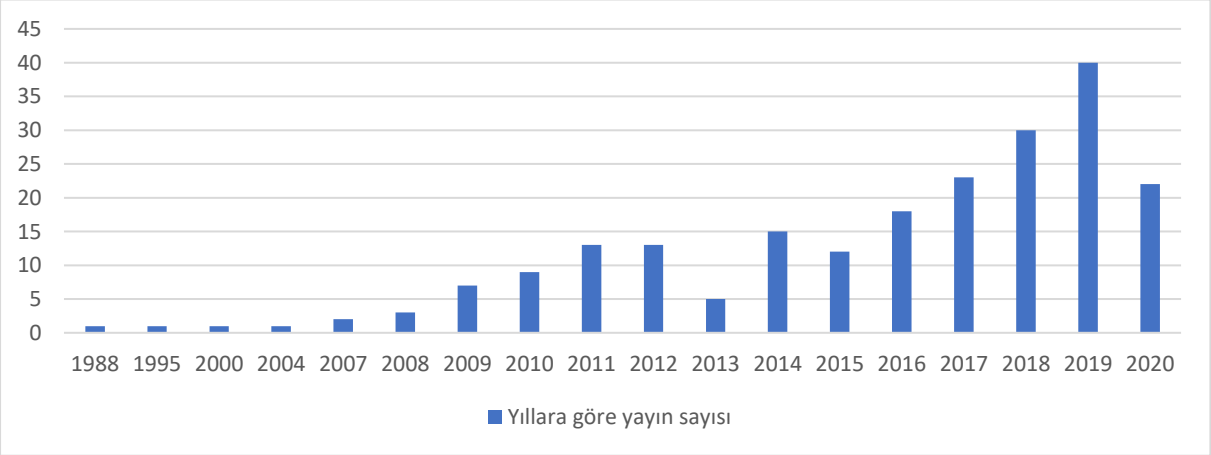
Etik Kurulu İzni

Araştırma verisi hâlihazırda çevrim içi erişime açık bir veri tabanında yer alan dokümanların bir program aracılığı ile incelenmesiyle elde edildiğinden Etik Kurulu İzni alınmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde "bilingualism" ve "Turkish" sözcüklerini birlikte içeren bir arama sonucunda elde edilen 216 çalışmanın verilerinden hareketle yıllara göre yayın sayısı, çalışmaların anahtar kelime ağı, yazar ağı, atıf ağı, ülke ağı grafikleri tespit edilmiştir.

İki dillilik alanındaki çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?



Şekil 1. Yıllara Göre Yayın Sayısı

Şekil 1'de iki dillilik alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre *WOS* veri tabanında iki dillilik alanında rastlanan ilk çalışma 1988 yılında yayımlanmıştır. İki dillilik çalışmaları 2000'lerde artmaya başlamakla birlikte yayınların büyük çoğunluğunun 2014 sonrasında yapıldığı görülmektedir (Analizde ele alınan tüm yayın 216 iken 2014 ve sonrasında yapılan yayın sayısı 162'dir.).

İki dillilik alanındaki çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?

Tablo 1'de ülkelere göre yapılan yayın ve bu yayınlara yapılan atıf sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 1.
Yayın Sayısına Göre Ülke Sıralaması

Sıra	Ülke	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı
1	Türkiye	55	451
2	Almanya	47	412
3	Hollanda	42	676
4	ABD	24	303
5	İngiltere	21	382
6	Rusya	14	3
7	Norveç	11	82
8	Belçika	10	81
9	İsveç	10	76
10	Fransa	8	52
11	İran	8	56
12	Kanada	5	60

Tablo 1 incelendiğinde en çok yayının Türkiye, Almanya, Hollanda gibi göç veren ve göç alan ülkelerde olduğu görülmektedir.

İki dillilik alanındaki çalışmaların kurumlara göre dağılımı nasıldır?

Tablo 2'de yayın yapılan kurumların yayın sayısına göre sırası, Tablo 3'te ise bu kurumlarda yapılan yayınların atıf sayısına göre sıralaması gösterilmiştir. Şekil 3, söz konusu kurumların ağ haritası göstermektedir.

Tablo 2.
Yayın Sayısına Göre Üniversite Sıralaması

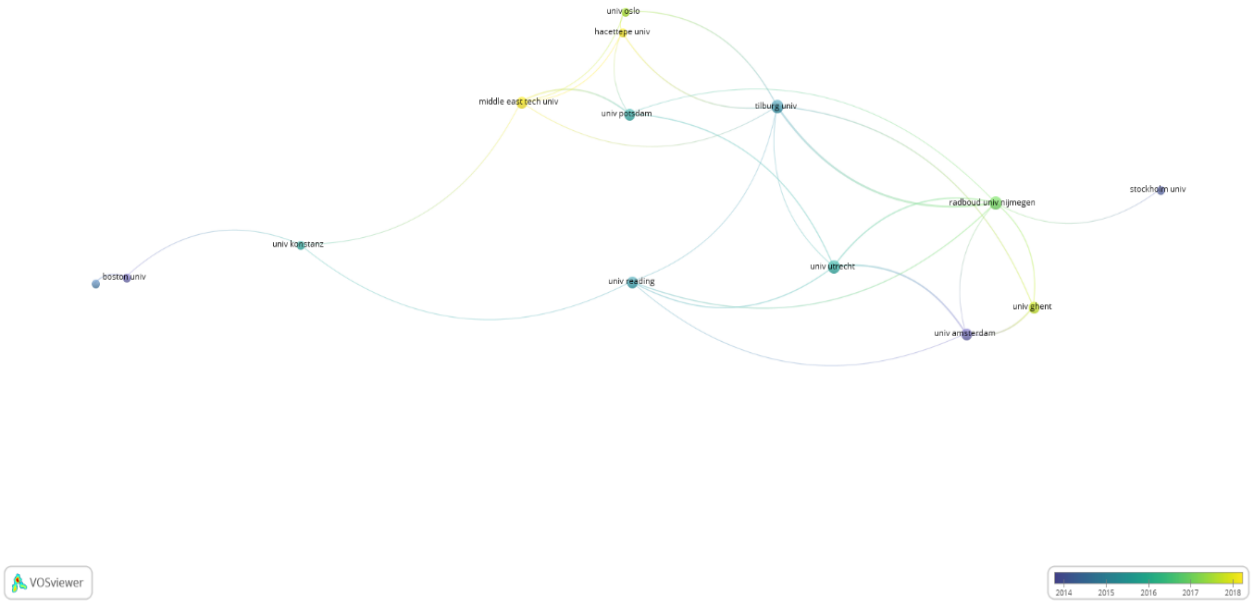
Sıra	Üniversite	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı
1	Radboud Ü.	11	83
2	Tilburg Ü.	11	118
3	Utrecht Ü.	11	256
4	Potsdam Ü.	9	123
5	Amsterdam Ü.	9	133
6	ODTÜ	8	6
7	Ghent Ü.	8	80
8	Reading Ü.	8	161
9	Hacettepe Ü.	6	4
10	Oslo Ü.	6	48
11	Konstanz Ü.	6	65
12	Stockholm Ü.	5	37

13	İstanbul Ü.	5	143
14	Boston Ü.	5	157

Tablo 3.
Atıf Sayısına Göre Üniversite Sıralaması

Sıra	Üniversite	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı
1	Utrecht Ü.	11	256
2	Reading Ü.	8	161
3	Boston Ü.	5	157
4	İstanbul Ü.	5	143
5	Amsterdam Ü.	9	133
6	Potsdam Ü.	9	123
7	Tilburg Ü.	11	118
8	Radboud Ü.	11	83
9	Ghent Ü.	8	80
10	Konstanz Ü.	6	65
11	Oslo Ü.	6	48
12	Stockholm Ü.	5	37
13	ODTÜ	8	6
14	Hacettepe Ü.	6	4

Tablo 2 ve 3'te en az 5 yayın yapılmış olması koşuluyla yapılan arama sonucunda ortaya çıkan yayın sayısı ve atıf sayısı listeleri verilmiştir. Buna göre, Utrecht Üniversitesi her iki listede de ilk üç sırada yer almaktadır. Şekil 2'de gösterilen ağ haritasında da Tablo 2 ve 3'te daha alt sıralarda yer alan kurumların ağ haritasına son yıllarda girdiği ve farklı kurumlarla bağlantıların arttığı söylenebilir.



Şekil 2. Yayın Yapılan Kurumların Ağ Haritası

İki dillilik alanındaki çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?

Tablo 4'te en çok atıf yapan araştırmacılara ve bu araştırmacıların atıf sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.
En Çok Yayın Yapan Araştırmacılar

Sıra	Yazar Adı	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı
1	Blom, Elma	9	208
2	Antonova-Ünlü, Elena	8	13
3	Sağın-Şimşek, Çiğdem	6	10
4	Backus, Ad	5	55
5	Chondrogianni, Vasiliki	4	130
6	Clahsen, Harald	4	94
7	Kupisch, Tanja	4	35
8	Marinis, Theodoros	4	130
9	Verhoeven, Ludo	4	100
10	Wei, Li	4	127
11	Yağmur, Kutlay	4	19
12	Adamou, Evangelia	3	29
13	Ağırdağ, Orhan	3	78
14	Arslan, Seçkin	3	12
15	Ayçiçeği-Dinn, Ayşe	3	143
16	Caldwell-Harris, Catherine l.	3	143
17	Chilla, Solveig	3	64
18	Felser, Claudia	3	10
19	Kempert, Sebastian	3	79
20	Kırkıcı, Bilal	3	43
21	Leseman, Paul	3	121
22	Leshchenko, Yuliya	3	0
23	Leyendecker, Birgit	3	21
24	Özçelik, Öner	3	9
25	Rothweiler, Monika	3	55
26	Sevinç, Yeşim	3	39
27	Treffers-Daller, Jeanine	3	38
28	van Gorp, Koen	3	4
29	Vasic, Nada	3	15

Tablo 4'e göre Blom hem yayın hem de atıf sayısı bakımından ilk sırada yer almaktadır. Caldwell-Harris ise yayın sayısına göre 16. sırada yer almasına rağmen atıf sayısında ikinci sırada yer almaktadır.

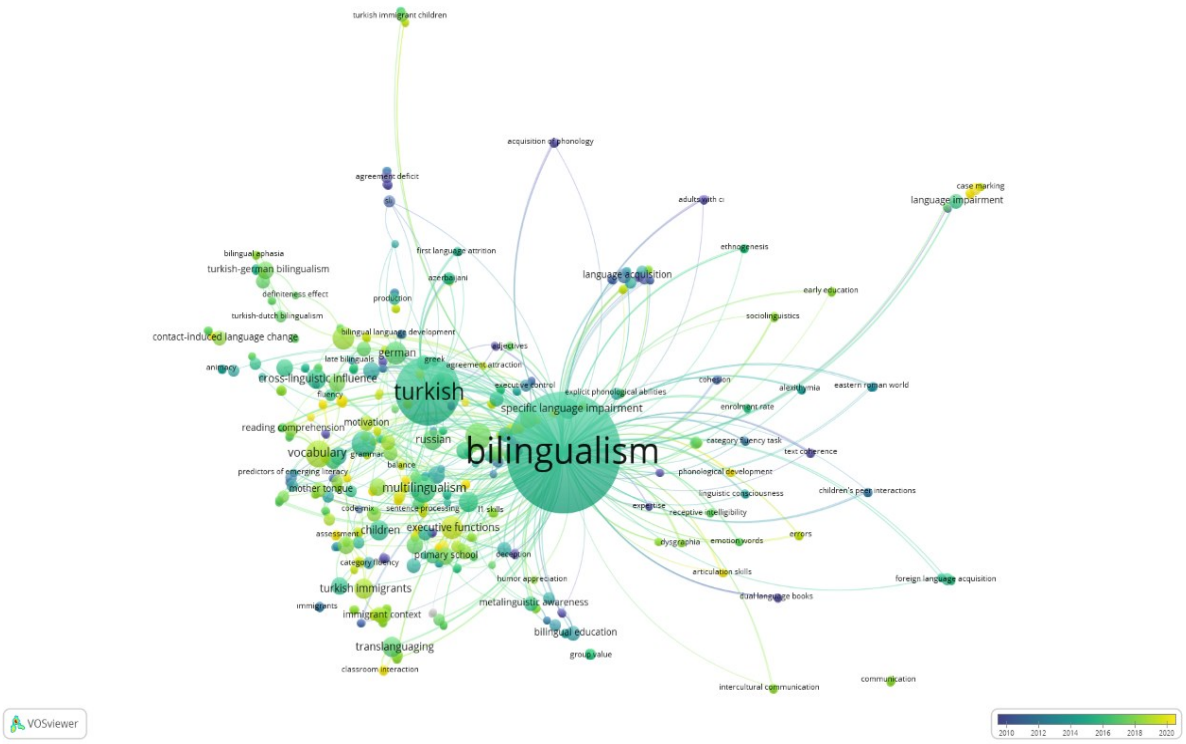
İki dillilik alanında yapılan çalışmalarda hangi anahtar kelimeler kullanılmaktadır?

Tablo 5'te söz konusu çalışmalarda kullanılan, en az beş kez tekrarlanan anahtar kelimelere ve bu kelimelerin sıklığına yer verilmiştir.

Tablo 5.
Anahtar Kelimelerin Kullanım Sıklığı (5 kereden fazla geçen anahtar kelimeler)

Sıra	Anahtar Kelime	Sıklık
1	Bilingualism	103
2	Turkish	39
3	Language contact	8
4	Multilingualism	8
5	Vocabulary	8
6	Dutch	7
7	Second language acquisition	7
8	Executive functions	6
9	German	6
10	Heritage speakers	6

Şekil 3'te ele alınan yayınların anahtar kelime ağı görülmektedir. Sıklıkla yer verilen kelimelerin daha büyük gösterildiği ve yıllara göre farklı renklerde verildiği görülmektedir.

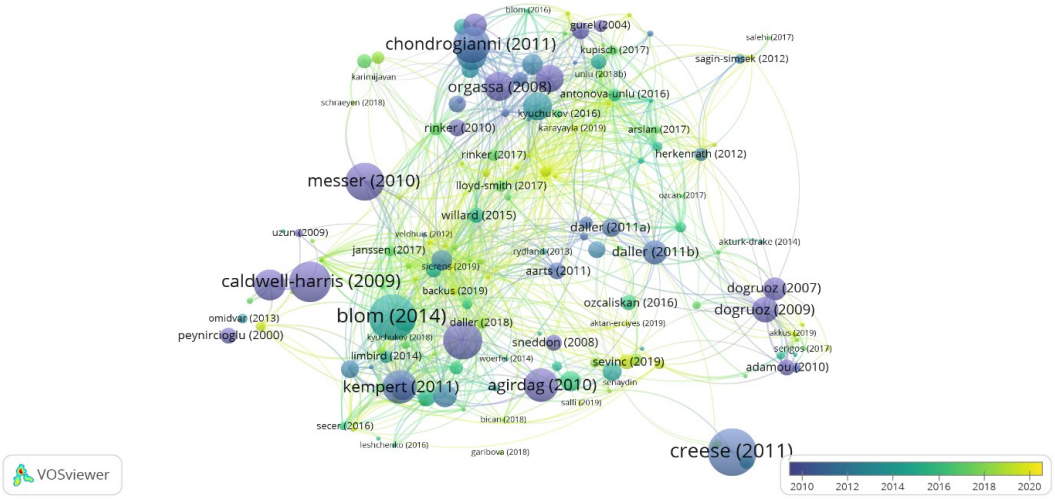


Şekil 3. Anahtar Kelime Ağı

Buna göre iki dillilik kelimesinin tüm yayınlarda karşılaşılan anahtar kelime olduğu bununla birlikte ikinci dil edinimi, kelime öğretimi, Türk göçmenler, yabancı dil edinimi, çok dillilik, ödünçleme, edinim, Türkçe-Almanca iki dillilik gibi sözcüklerin de anahtar sözcükler ağı içinde olduğu görülmektedir. Anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı incelendiğindeyse günümüze doğru gelindikçe kelimelerin çeşitlendiği ve ilişki ağının genişlediği söylenebilir.

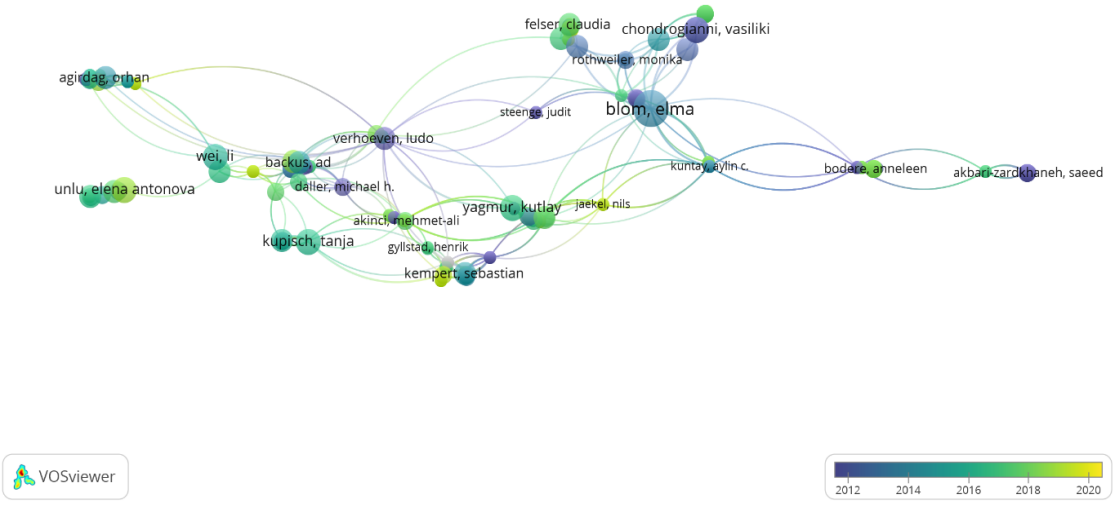
İki dillilik alanında en çok atıf yapılan çalışmalar hangileridir?

Ele alınan çalışmaların atıf ağları incelenmiştir. Atıf ilişki ağı, atıf yapılan yazar ağı ve atıf yapılan yayın ağına ilişkin ağlar Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da gösterilmiştir.



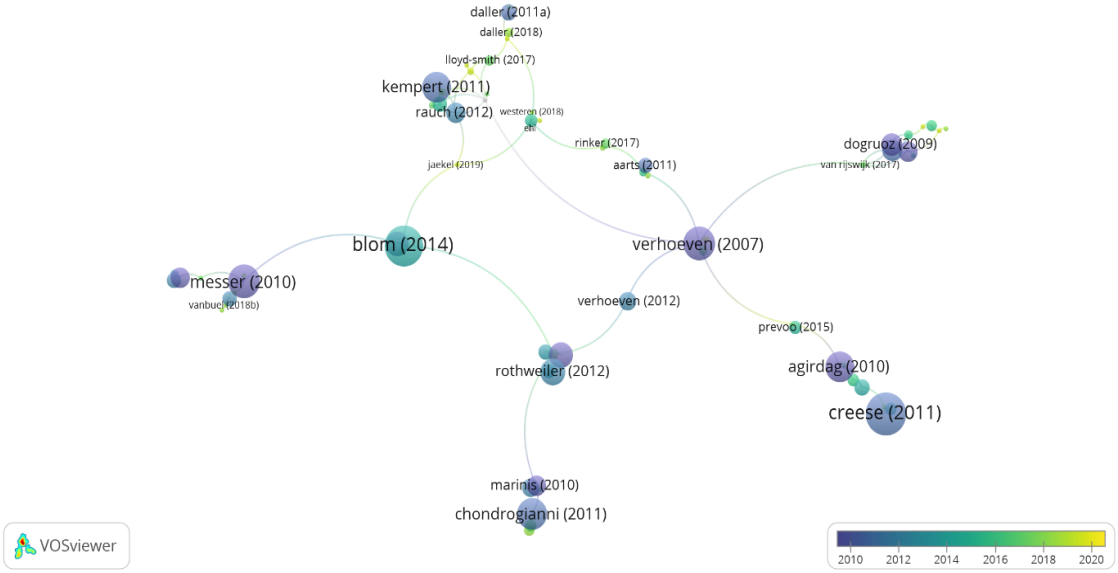
Şekil 4. Atıf İlişki Ağı

Şekil 4'te söz konusu yayınlarda yapılan atıfların ilişki ağı gösterilmiştir. Geçmiş yıllardan itibaren atıf yapılan yayınların yanı sıra günümüze gelindikçe artan bir atıf ağı görülmektedir. Buna göre, atıf yapılan yayın sayısının ve ilişki ağının arttığı söylenebilir.



Şekil 5. Atıf yapılan yazar ağı

Şekil 5'te atıf yapılan yazarlar ilişki ağı gösterilmiştir. Söz konusu görselde yayınlarda birden çok yazara aynı anda atıf yapıldığı, bu yazarlardan en çok Blom, Backus, Yağmur'a atıf yapıldığı görülmektedir.



Şekil 6. Atıf Yapılan Yayınlar

Şekil 6'da inceleme nesnesi olarak ele alınan çalışmaların yayın bilgilerinden hareketle yayın atıf ağları gösterilmiştir. Gösterimde çok sayıda atıf yapılmış olan çalışmalar daha büyük yuvarlaklar hâlinde işaretlenmiştir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında ise günümüze yaklaştıkça daha küçük işaretlemelerin olduğu görülmektedir. Yayınların yeni olması nedeniyle atıf durumunun yıllar üzerinden yorumlanması mümkün olmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İki dillilik alanında yapılan çalışmaların bütüncül bir bakışla incelenmesi ve bibliyometrik analizinin yapılmasının hedeflendiği bu çalışmada 1988-2021 yılları arasında (2021 hariç) yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı, anahtar kelime ağı, yayın yapan yazarlar ağı, yayın yapılan ülkeler ve atıf yapılan yayınlar ağı gösterilmiştir.

Belli bir alanda yapılan çalışmaların incelenmesi, o alanı besleyen kaynakların keşfi bakımından önemli olmakla birlikte atıf analizleri de öne çıkan çalışmaları tespit etmeyi sağlar (Şeref ve Karagöz, 2020). Araştırma stratejisi belirleme ve henüz araştırılmamış konuları/durumları bulmak amacıyla bibliyometri çalışmalarından yararlanılabilir (Şeref ve Karagöz, 2020). Bu çalışmalarda yıllara, yayın türlerine, konu alanlarına, dergilere göre dağılımlar incelenebilir, anahtar kelimelerin değişimi, çeşitlenmesi veya aynılığı üzerine çıkarımlarda bulunulabilir. Örneğin, Teke (2020) hazırlamış olduğu yüksek lisans çalışmasında dil bilgisi üzerine yapılmış kitap, kitap bölümü, makale ve tezleri incelemiş; açıklamalı bibliyografya sunmuş, ses bilgisi alanındaki çalışmaların azlığına dikkat çekmiştir. Uşkul (2016) tezinde ölçme değerlendirme alanındaki çalışmaların belirli yazar ve Türkiye adresli dergilerle sınırlı kaldığını, yayın ve atıflara ilişkin incelemenin mevcut çalışmaların güncel gelişmelerin uzağında bir eğilime sahip olduğunu ifade etmiştir. İki dillilik ve Türkçe anahtar sözcükleri ile gerçekleştirilen aramada da yayın ve atıf ağları benzer biçimde belli yazarlar etrafında şekillenmiştir. Erdem ve diğ. (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaları anahtar kelimeler bakımından incelemiş, konu alanlarına ilişkin (dil bilimi, dil öğretim yöntem ve teknikleri, temel dil becerileri, dil öğretimi vb.) anahtar kelimelerin kullanımını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin çalışmaların dilbilimi konu alanında yetersiz olduğu, temel dil becerilerine ilişkin çalışmaların büyük oranının yazma ve okuma becerisine ilişkin olduğu, yöntem ve

tekniğe ilişkin çalışmalarda yer verilen anahtar kelimelerin sınırlı olduğu söylenmiştir. Çalışmada anahtar kelime ağı incelendiğinde belirli anahtar kelimelerin sıkça tekrar ettiği, diğer anahtar kelimelerin birçoğunun ise ağ oluşturabilecek denli sık görülmediği söylenebilir. Bu bakımdan ele alınan çalışmalarda anahtar kelime çeşitliliği olduğu ancak aynı zamanda anahtar kelime ağının genişlemesinin beklendiği ifade edilebilir.

Ele alınan çalışmalarda, iki dillilik alanında yapılan yayınların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2014 yılı sonrası yayın sayısında ciddi bir artış gözlenmektedir. Avrupa ile gerçekleştirilen iş gücü anlaşmasının tarihinin 1961 olması ve bu tarihten itibaren işçi göçlerinin 1980'lere kadar devam ettiği (Bingöl-Arslangilay, 2013) göz önüne alındığında iki dillilik alanında yapılan çalışma sayısının oldukça geç artış gösterdiği söylenebilir.

İki dillilik alanında yapılan çalışmaların anahtar kelime ağına bakıldığında iki dillilik, ikinci dil edinimi, kelime öğretimi, Türk göçmenler, yabancı dil edinimi, çokdillilik, ödünçleme, edinim gibi anahtar kelimelerin sıkça kullanıldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde iki dillilik gibi temel kelimelerin yanı sıra kelime çeşitliliğinin ve kelime sayısının arttığı, anahtar kelime ağının genişlediği görülmektedir.

İki dillilik alanında yayın yapılan ülkeler ağı incelendiğinde Almanya, Hollanda, Türkiye gibi ülkelerin ön plana çıktığı görülmektedir. 1960 sonrası Avrupa işçi göçleri ile tetiklenen iki dillilik süreçlerinin yine bu ülkeler arasındaki göç hareketlerinden de kaynaklanıyor olması bu durumun gerekçesi olarak gösterilebilir. Ayrıca yıllara göre dağılım incelendiğinde farklı ülkelerde de bu çalışmaların sayısının arttığını söylemek mümkündür.

Ele alınan yayınların atıf ağlarına bakıldığında bazı kaynaklara çok sayıda atıf yapıldığı, bazı yayın ve yazarların diğerlerinden daha çok tekrar eden isimler olduğu görülmektedir. Süreç açısından değerlendirildiğinde de bu yayın ve yazarların atıf almaya, yeni yayınlarla ilişki hâlinde olmaya devam ettiği ancak ilişki ağının da genişlediği ve dallandığı görülmektedir.

Belli bir alanda yapılan çalışmaların süreç içindeki dağılımı, anahtar sözcük ve atıf dağılımının incelenmesi, bu alanda çalışma yapacak olan yeni araştırmacılara alanın genel durumunu gösterebilmesi bakımından önemlidir. Çalışmaların grafiklerinin incelenmesi, alanın zaman içinde nereye gittiğinin ya da gidebileceğinin yorumlanmasına olanak sağlayabilecek değerli bilgiler (İlişki ağlarının farklı ülkelere, farklı anahtar kelimelere göre dağılım göstermesinin iki dillilik alanında farklı ülkelerin çalışmalara ihtiyaç duyduğu veya farklı sorunlara odaklanan, özelleşen çalışmalar yapıldığı gibi) sunmaktadır.

Türkiye'nin içinde bulunduğu süreçte iş gücü göçleri ile 1960'larda başlayan sürecin günümüzde sürdüğü görülmekte; bununla birlikte sınır komşularında yaşanan savaş, belirsizlik gibi çeşitli nedenlerden dolayı çok sayıda göç aldığı bilinmektedir. Bu nedenle iki dillilik çalışmalarının Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimi benzeri odaklarda çoğalması beklenmektedir. Çalışmaların sınırlarının genişlemesiyle birlikte anahtar kelime ağının, ülke ve atıf yapılan yazar ağının da genişlemesi mümkündür.

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 verisi hâlihazırda çevrimiçi erişime açık bir veri tabanında yer alan dokümanların bir program aracılığı ile incelenmesiyle elde edildiğinden Etik Kurulu İzni alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

Akın, S., Kurutkan, M. N. (2021). Hasta memnuniyeti kavramının bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 8*(1), 71-84.

Artsın, M. (2020). Bir metin madenciliği uygulaması: Vosviewer. *Eskişehir Teknik Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi B- Teorik Bilimler, 8*(2), 344-354.

Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 353-366.

Bingöl-Arslangilay, A. S. (2013). *3. Kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen eyaleti KOALA projesi)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bölükbaş-Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 7*(2), 98-113.

Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 203-213.

Demir, H. ve Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi, 5*(2), 91-114.

Demirel, İ. H., Saraç, C. ve Gürses, E. A. (2007). *Türkiye bilimsel yayın göstergeleri (I) (1981-2006).* Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM.

Demirel, İ. H., Saraç, C., Gürses, E. A., Akıllı, E., Büyükçınar, Ö., Yetgin, S. ve Latif, V. (2009). *Türkiye Üniversitelerinin bilimsel yayın performansı (II) (1981- 2007).* Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM.

Demirel, İ. H., Saraç, C., Akıllı, E., Büyükçınar, Ö., Latif, V. ve Yetgin, S. (2012) *Türkiye bilimsel yayın göstergeleri (III) (1981-2009), Tüm bilim dallarında ülkeler ve gruplar.* Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 213-237.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies, 6*(3), 797-810.

Göçer, A., Çaylı, C. ve Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi, 1*(1), 19-85.

Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32,* 73-126.

Gökçen, D. ve Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages, 1*(1), 39-56. DOI: 10.31757/jrtl.113

Gülmez, D., Özteke, İ. ve Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim, 206,* 213-239.

Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. ve Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 1,* 80-132.

Karagöz, B. ve Koç-Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 419-435.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019). Türkiye'deki çocuk edebiyatı alanyazınına bibliyometrik bakış: Bilimsel haritalama çalışması. *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı,* 25-26 Nisan 2019.

Polat, Z. A., Saraçoğlu, A., ve Duman, H. (2019). Harita Dergisi'nin bibliyometrik analizi. *Harita Dergisi*, *161,* 46-56.

Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2020). Citation analysis of graduation thesis on teaching Turkish as a foreign language (1988-2019). *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*(2), 1145-1183.

Taş, H. ve Okur, A. (2015). Yükseköğretim düzeyinde ana dili öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 13*, 80-96.

Teke, S. (2020). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tasvirî (açıklamalı) bibliyografyası* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Turan, L., Sevim, O. ve Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11,* 29-44.

Tür, N. (2019). Publication trends of researchers in Turkey in Web of Science education and educational research subject field: A descriptive trend analysis (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara.

Umut-Zan, B. (2012). *Türkiye'de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uşkul, E. (2016). *Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: bir bibliyometrik çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Varışoğlu, B., Şahini A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(3), 1767-1781.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi, 134,* 26-41. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000061

Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi, 135,* 60-76.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies, 9*(3), 1641-1651.

Yıldız, C. (2008). *Almanya'da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve Alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları.* http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf, Erişim Tarihi: 26.05.2021.

Extended Abstract

Introduction

As a requirement of the globalizing world, the borders between countries have been crossed due to reasons such as labor migration, war, education and brain drain, and this has required new regulations. Perhaps the most important of these regulations is in the field of language teaching. After the first generation who migrated to new countries for various reasons, a language problem also emerged. Especially after the labor migration agreements made in 1960 and later, there has been an important Turkish migration to Europe (Yıldız, 2008). The date when the teaching of Turkish in Europe and the teaching of Turkish as a mother tongue should be done in conditions outside the country also started with these worker migrations (Yağmur, 2006; Yıldız, 2008).

Migrations, which were thought to be temporary and limited to workers at the beginning, became permanent after the migrating workers brought their families with them after a while; brought with it the problem of social integration. However, from the first generation that migrated to Europe with the labor agreement, a generation that has no ties to the homeland (never lived in Turkey) has emerged from the next generation. In cases where the language proficiency of the immigrant families in the language of the country of emigration was not sufficiently developed, major problems were encountered in terms of education when immigrant families started school.

Bilingualism in immigrant and immigrant communities is important in terms of adapting to life and being a part of education processes of children with immigrant background. For this reason, it is necessary for immigrant children to master the language of the country of immigration together with their mother tongue so that they can be included in formal education (Skutnabb-Kangas, 2004: cited in Bingöl-Arslangilay, 2013).

For the case of being bilingual; There are acceptances such as speaking both languages perfectly, being able to speak two languages as alternatives to each other, having the capacity to communicate with the speakers of both languages in terms of socio-communication, using a language other than their mother tongue to a certain extent (Bölükbaş- Kaya et al., 2019).

Method

In the research, it is aimed to examine the academic studies in the field of bilingualism and to reveal the relations between these studies. For this purpose, descriptive analysis was used and bibliometric analysis technique was applied.

While scanning, a search was made to include the keywords "bilingualism" and "Turkish" together. As a result of the search, 223 articles were found. 5 articles published in 2021 from these studies, whose publication years were between 1988-2021, were excluded from the research due to the high probability of an increase in the number of publications in the same year. At the same time, 2 retracted publications were not included in the study. 216 publications added to the Web of Science database in a period of approximately thirty years have been considered as units of analysis.

Result and Discussion

In this study, which aims to analyze the studies in the field of bilingualism and to make a bibliometric analysis, the distribution of the studies conducted between 1988-2021 (except 2021) by years, the keyword network, the network of the authors publishing, the countries where the publication is made and the network of the cited publications are shown.

When we look at the keyword network, it is observed that keywords such as bilingualism, second language acquisition, vocabulary teaching, Turkish immigrants, foreign language acquisition, multilingualism, acquisition are frequently used. However, when the distribution of keywords by years is examined, it is seen that the variety of words and the number of words have increased, and the keyword network has expanded, as well as basic words such as bilingualism. When the network of countries broadcasting in the field of bilingualism is examined, it is seen that countries such as Germany, the Netherlands and Turkey come to the fore.

It is seen that the process that started in the 1960s with labor migration in the process Turkey is in continues today; However, it is known that a large number of immigrants have been received due to various reasons such as war and uncertainty in the border neighbors. For this reason, it is expected that bilingualism studies will increase in focuses such as teaching Turkish to Syrian immigrants. With the expansion of the borders of the studies, it is possible to expand the keyword network, the country and the cited author network.

Ensar, F. ve Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 266-276.

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

Geliş/Received: 01.06.2021 Kabul/Accepted: 25.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen Adaylarının Psikolojik Sağlamlıklarının Topluluk Önündeki Konuşma Kaygılarıyla İlişkisi*

*Ferhat Ensar***
*Abdurrahman GÜNDÜZ****

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla olan ilişkisini incelemektir. Araştırma, nicel türde korelasyonel desende yürütülmüştür. Veriler, kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiş, Bartın ve Yıldız Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 239 (kadın=174, erkek=65) öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Doğan, 2015) ve Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (Doğru-Çabuker, Balcı-Çelik ve Aldemir, 2020) kullanılmıştır. Psikolojik sağlamlığın topluluk önünde konuşma kaygısını yordaması amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki (R=.309, R^2=.096) olduğu belirlenmiş ve psikolojik sağlamlığın topluluk önünde konuşma kaygı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür [F(1-237)=25.026, p<.05]. Bu açıdan psikolojik sağlamlık olgusunun, topluluk önünde yaşanan konuşma kaygısının doğasını anlamamıza katkı sağlayabilecek türden bir bilgi çerçevesi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, topluluk önünde konuşma kaygısı, öğretmen adayları

The Relationship between Pre-Service Teachers' Resilience and Public Speaking Anxiety

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between pre-service teachers' resilience levels and their public speaking anxiety. The study is quantitative by nature and uses a correlational design. The participants were 239 (female=174, male=65) pre-service teachers studying at two different universities who were selected via easily accessible sampling. The Brief Resilience Scale (Doğan, 2015) and the Public Speaking Anxiety Scale (Doğru-Çabuker, et al., 2020) were used as the data collection tools. In the simple linear regression analysis performed to predict public speaking anxiety in terms of resilience, a significant relationship (R=.309, R^2=.096) was found between the two variables, and resilience was a significant predictor of public speaking anxiety [F(1-237)=25.026, p<.05]. It is thus clear that resilience is a type of information framework that can contribute to our understanding of the nature of public speaking anxiety.

Keywords: Resilience, public speaking anxiety, pre-service teachers

* Bu araştırma, 10-11 Aralık 2021 tarihinde 7. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur./ This research was presented as an oral presentation at the 7th International Marmara Social Sciences Congress on 10-11 December 2021.

** Doç Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, e-posta: ferhatensar@uludag.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5282-2685

*** Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, e-posta: abdurrahman_gunduz@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4447-3243

Giriş

Üniversite öğrencilerinde yaygın olarak gözlemlenen (TÖKK) topluluk önünde konuşma kaygısına (Marinho, Medeiros, Lima, Pantuza ve Teixeira, 2019; Tillfors ve Furmark, 2006) konuşmacı ve dinleyiciden kaynaklanan faktörlerin neden olduğu bildirilmektedir (Muallimoğlu, 2011). Dinleyicinin; eğitim düzeyi (Gufriyansyah ve Khairani, 2019), uzman olması (Gündüz ve Şimşek, 2014), birden fazla olması (King, 1998) ve tanıdık olması (Baucom, 1994) konuşmacının kaygı düzeyini artıran dinleyici kaynaklı etmenler olarak değerlendirilmektedir. Deneyimsizlik (Carnegie, 1996; Tunalı, 2007), olumsuz düşünme (Condrill ve Bough; Esposito, 2010) ve yetersiz uygulama yapılması (İşcan ve Karagöz, 2016) ise konuşmacıdan kaynaklı konuşma kaygı düzeyini artıran etmenler olarak görülmektedir. Bunlarla birlikte, duygusal zekâ (Gündüz, 2020), genel öz-yeterlik algısı (Arslan, Ilıman ve Aslan, 2019), yaşam becerileri (Çodur, 2019), sesini tiz ya da yumuşak algılama (Marinho, Medeiros, Gama ve Teixeira, 2017), konuşma becerisine yönelik tutum (Tekşan, Mutlu ve Çinpolat, 2019), benlik saygısı, irrasyonel inanç ve sosyal onay (Şahan ve Kâhtalı, 2021), hazırlık (Menzel ve Carell, 1994) ve kişilik özellikleri (MacIntyre ve Thivierge, 1995) ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu düşündüren faktörler de konuşmacıdan kaynaklı konuşma kaygı düzeyini etkileyen etmenler olarak sıralanmaktadır.

Kaygı kavramını konu edinen yakın dönem araştırmalarında psikolojik sağlamlık (PS) olgusu karşımıza çıkmaktadır. PS; kaygı (Açıkgöz, 2019; Baykal 2020; Çutuk, Beyleroğlu, Hazar, Çutuk ve Bezci, 2017; Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen ve Stiles, 2011; İsaoğlu ve Tuzcuoğlu, 2021; Kasapoğlu, 2020; Kovács ve Borcsa, 2017; Kowalski ve Schermer, 2018; Min vd., 2013; Perişan, 2018), gelecek kaygısı (Dursun ve Özkan, 2019), işsizlik kaygısı (Taşğın, Bozgeyikli ve Boğazlıyan, 2017) ve sosyal kaygı (Işık ve Çelik, 2020; Ko ve Chang, 2019; Yngve, 2016) açılarından ilişkisel araştırmalara konu edilmiştir.

Uzun yıllardan bu yana akademik araştırmaların gündeminde olan PS'nin (Cotu, 2018) tanımı bağlamında temel bir uzlaşıya rastlanılmamaktadır (Gizir, 2007). Bunda birbirinden farklı tanımlara kaynaklık eden çok çeşitli kuramların varlığının, aynı insan davranışının farklı şekillerde kavramlaştırılabileceğine yönelik düşüncelere olanak sağlamasının rolü bulunmaktadır (Frew ve Spiegler, 2008). PS; "bireyin strese ve zorluklara uygun şekilde uyum sağlama yeteneği" (Grupta ve Kumar, 2015, s. 188), "psikososyal risk deneyimlerine karşı göreceli direnç" (Rutter, 1999, s. 119), "risk ve olumsuzluklara rağmen başarılı bir uyum" (Masten, 1994, s. 3) ve "genellikle olağanüstü koşullara uyum sağlayan, zorluklar karşısında olumlu ve beklenmedik sonuçlar elde eden bireyleri tanımlamak" gibi durumlar için kullanılmaktadır (Fraser, Richman ve Galinsky, 1999, s. 136). Buna göre, PS'nin tanımlarında risk, olumlu uyum sergileme ve koruyucu faktör üç temel bileşen olarak öne çıkmaktadır (Işık, 2016).

PS, kişinin zorluklarla başa çıkabilmesini kolaylaştırarak uyum yeteneğinin zayıflamasına izin vermediği gibi (Doğan, 2015; Özkan, 2021; Altundağ, 2013) onu, kaygının (İsaoğlu ve Tuzcuoğlu, 2021) ve stresin olumsuz yanlarından da korumaktadır (Zurita-Ortega, Chaco´n-Cuberos, Cofre-Bolados, Knox ve Muros, 2018). Ayrıca, PS düzeyi yüksek kişiler daha etkili iletişim kurarak karşılaştıkları problemlerin de üstesinden daha iyi gelebilmektedir (Öz ve Yılmaz, 2009). Bu nedenle PS seviyesi yüksek kişiler, güçlüklere ve olumsuzluklara karşı daha dirençli olacağından onların daha hızlı bir biçimde normal durum koşullarına geri döneceği söylenebilir.

Bu araştırmada kaygının gözlemlenme biçimlerinden olan TÖKK üzerine odaklanıldı ve bu odaklanmada açıklayıcı bir yönü olabileceği düşüncesiyle PS araştırmanın yordayıcısı olarak belirlendi. TÖKK ilişkili olguların bilinmesinin, bu bağlamda gözlemlenen kaygının doğasını anlamlandırmaya yönelik çabaları destekleyeceği düşünülmektedir. Alan yazında öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının düzeyini belirleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Baki ve Karakuş, 2015; Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Ercan-Güven, 2020; İşcan ve Karagöz, 2016; Lüle-Mert, 2015; Özkan ve Kinay, 2015; Suroğlu-Sofu, 2012; Şen, 2017; Temiz, 2013, 2015; Tolun ve Güvey-Aktay, 2020). Öğretmen adaylarının örneklemini oluşturduğu konuşma kaygısı konulu ilişkisel araştırmalarda "kültürel zekâ (Kartal, 2019), "yaşam becerisi" (Çodur, 2019), "mesleğe yönelik tutum" (Özdemir, 2019) ve "etkili konuşma becerisi" (Baki ve Kahveci, 2017) gibi değişkenler incelenmiştir. Bunlarla birlikte "hazırlıklı konuşma" (Özdemir, 2018), "akran ve öğretmen geri bildirimi" (Hasırcı, 2018) ve "sözlü anlatım

dersindeki çeşitli uygulamalar" (Katrancı ve Kuşdemir, 2015) gibi değişkenler açısından da öğretmen adaylarındaki konuşma kaygısının konu edildiği deneysel çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, PS ile TÖKK arasında herhangi bir ilişkisel araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun bu araştırmanın önem derecesini artırdığı söylenebilir. PS'nin TÖKK ile bir ilişkisinin olup olmadığı belirlenmek amaçlandığından bu araştırma, nicel türde korelasyonel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin topluluk önündeki konuşma kaygılarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı sorusunun yanıtı aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, PS ile TÖKK arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma desenlerinden korelasyonel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Korelasyonel desen, en az iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Karasar, 2019). Korelasyonel desenin yordayıcı ve açıklayıcı olarak iki tipi vardır (Creswell, 2020). Bu araştırmanın amacı PS'nin yordayıcılığını belirlemek olduğundan veriler bu açıdan değerlendirilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenen, Yıldız Teknik ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 174'ü kadın, 65'i erkek olmak üzere 239 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ) ile Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (TÖKKÖ) veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christoper ve Bernard (2008) tarafından geliştirilen KPSÖ'nün Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırma verileri, 186'ını kadın, 109'u erkek olmak üzere (ölçeğin uyarlanması sürecinde) 295 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun"(3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) biçiminde bir yanıtlama anahtarına sahip olan KPSÖ, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte toplam 6 madde yer almakta ve bu maddelerden 2, 4 ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda toplam varyansın %54.66'sını açıklayan tek boyutlu yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayı .83 olarak tespit edilmiştir. AFA'da ortaya konan yapı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır [(χ^2/sd (12.86/7)=1,83, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI =0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03]. Ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında KPSÖ ile Oxford Mutluluk Ölçeği (Hills ve Argyle, 2002), Ego Sağlamlığı Ölçeği (Block ve Kremen, 1996) ve Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Connor ve Davidson, 2003) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. KPSÖ'nün araştırmada kullanılması için araştırmacıdan e-posta yolu ile izin alınmıştır.

Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bartholomay ve Houlihan (2016) tarafından geliştirilmiş olan TÖKKÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmaları Doğru-Çabuker, Balcı-Çelik ve Aldemir (2020) tarafından yapılmıştır. Veriler, 138'i kadın, 60'ı erkek olmak üzere 198 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Ölçek; bilişsel, davranışçı ve psikolojik faktörlerden oluşmaktadır. 16 maddeye sahip bu ölçeğin 4 maddesi tersten puanlanmaktadır. "Asla" (1), "Çok az" (2), "Kısmen "(3), "Çok" (4), "Aşırı derecede" (5) şeklinde yanıtlama anahtarına sahip olan TÖKKÖ, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin genelinin .93, alt faktörlerden bilişsel .88, davranışsal .69 ve psikolojik .86 iç tutarlılık kat sayısına sahip olduğu belirlenmiştir. DFA'da rapor edilen uyum indekslerine bakıldığında önceki yapı doğrulanmıştır (χ2=211.55, p<.000, χ2/sd =2.18, GFI =.88, IFI =.947, RMR=.063 RMSEA=.077). Ölçeğin dil geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe ve İngilizce formları dolduran İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin verdiği yanıtlar arasındaki korelasyon .96 olarak

belirlenmiştir. Ölçüt geçerliğini sağlamak amacıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (Çetin, Doğan ve Sapmaz, 2010) ile TÖKKÖ arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. TÖKKÖ'nün araştırmada kullanılması için araştırmacılardan e-posta yolu ile izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarına veri toplama araçlarını ulaştırabilmek için Google e-form olanaklarından yararlanılmıştır. Pandemi koşullarında yüz yüze eğitime ara verildiğinden katılımcılara Google e-form gönderilme gereksinimi duyulmuştur. Ulaşılabilen sınıflardaki katılımcıların ölçeklere yanıt vermelerinden önce; araştırmanın konusu, araştırmadan hangi sonuçların beklenildiği, istenildiği anda yanıtlamanın bırakılabileceği ve yanıtların gizli tutulacağı gibi hususlarda onlara yazılı bir bilgilendirme de sunulmuştur. Dolayısıyla, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının yanıtları analize dâhil edilmiştir. Ölçeklere verilen dönütler açısından herhangi bir eksiklik bulunmadığından araştırmadan çıkarılan katılımcı olmamıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 20.0 istatistik programı yolu ile analiz edilmeden önce KPSÖ'ye ve TÖKKÖ'ye ait verilere normallik testleri ve iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Elde edilen iç tutarlılık seviyesinin yüksek olması (KPSÖ= .87, TÖKKÖ=.93) bu ölçeklere verilen yanıtların tutarlı olduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir (KPSÖ: ortalama=3.05, medyan=3.00 mod=3.00, çarpıklık=.10, basıklık=-.16; TÖKKÖ: ortalama=2.85, medyan=2.75 mod=2.44, çarpıklık=.37, basıklık=-.40). Elde edilen verilerin normal dağıldığına yönelik izlenim oluşmuştur. Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın (Can, 2017) ve çarpıklık değerinin +1 ve -1 aralığında olması (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014) verilerin dağılımının normalliğini göstermektedir. Verilerin normal dağıldığına karar verildikten sonra PS'nin TÖKK'ün anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, veri toplamak amacıyla kullanılan KPSÖ ve TÖKKÖ'ye ait geçerlik ve güvenirlik bilgileri, veri toplama araçları ile verilerin analizi başlıkları altında yer verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı =Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 29 Nisan 2021
Belge sayı numarası= 2021-04 oturum sayısı, 41 No'lu karar

Bulgular

PS'nin TÖKK'ün anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgu Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.
PS ile TÖKK Arasında Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

TÖKK	*B*	SHB	B	*t*	*p*
Sabit	3.795	.196		19.409	.000

Psikolojik sağlamlık	-.309	.062	-.309	.5.003	.000

n=239, *R*=.309, R^2=.096, *F*=25.026, *p*<.05

***p*<.01

PS'nin topluluk önünde konuşma kaygısını yordaması amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki (*R*=.309, R^2=.096) olduğu belirlenmiş ve PS'nin TÖKK'ün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür [*F*(1-237)=25.026, *p*<.05]. PS, konuşma kaygısı düzeyindeki değişimin %10'unu açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının (*B*=-.309) anlamlılık testi de, PS'nin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (*p*<05). Analiz sonucuna göre PS'nin TÖKK'ü yordayan regresyon denklemi şu biçimdedir: *Topluluk önünde konuşma kaygı düzeyi= (-.309 x Psikolojik sağlamlık düzeyi) + 3.795.*

Tartışma ve Sonuç

Bu nicel araştırma ile PS'nin TÖKK'ün anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda PS'nin TÖKK'ün anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç PS'nin, öğretmen adaylarının TÖKK sürecinde yaşadıkları güçlükleri azaltarak bu bağlamda onlarda oluşan baskının da giderilebilmesi için etkili olduğunu düşündürmektedir.

Elde edilen bu sonucun alan yazındaki bulgularla paralellikler taşıdığı söylenebilir (Açıkgöz, 2019; Baykal, 2020; Çutuk vd., 2017; Dursun ve Özkan, 2019; Hjemdal vd., 2011; Işık ve Çelik, 2020; İsaoğlu ve Tuzcuoğlu, 2021; Kasapoğlu, 2020; Ko ve Chang, 2019; Kovács ve Borcsa, 2017; Kowalski ve Schermer, 2018; Perişan, 2018; Sahu, Gandhi, Sharma ve Marimuthu, 2019; Sood, Prasad, Schroeder ve Varkey, 2011; Yngve, 2016). Bu söylemin, psikolojik sağaltımın farklı bir türü ve psikolojik işleyişin, insan gelişiminin bir modeli durumundaki PS olgusunun temel ilkelerine gönderimde bulunmayı kolaylaştıracağı da açıktır. Bu çerçevede alan yazın gözden geçirildiğinde PS'nin, TÖKK ile ilişkisini doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat, kaygının farklı görünümleriyle olan ilişkisine gönderim yapıldığı örneklerin fazlaca olduğu görülmüştür. Örneğin, PS ile kaygı (Baykal, 2020; Çutuk vd., 2017; Hjemdal vd., 2011; İsaoğlu ve Tuzcuoğlu, 2021; Kasapoğlu, 2020; Kovács ve Borcsa, 2017; Kowalski ve Schermer, 2018), gelecek kaygısı (Dursun ve Özkan, 2019), işsizlik kaygısı (Taşğın vd., 2017), sosyal kaygı (Işık ve Çelik, 2020; Ko ve Chang, 2019; Yngve, 2016) ve stres arasında (Sahu vd., 2019; Yalçın, 2013) negatif yönlü anlamlı bir ilişkiden söz edilmektedir.

Kişilerin kendilerini engelleyici eylemlerinin psikolojik doğasını çözümleyebilmesi için PS'nin işlevsel bir rolünün bulunabileceği çıkarımından söz etmek olasıdır. Aynı zamanda bu çıkarım PS'yi hem kaygı giderimi için değişim hem de engelleyici davranış örüntüleri için bir anlamlandırma olgusu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Alan yazında da PS eğitimi alan bireylerin kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu değerlendirilmekte (Sood vd.,2011) ve bu çerçevede PS'nin kaygının (Açıkgöz, 2019; Perişan, 2018) anlamlı bir yordayıcısı olduğu bildirilmektedir. Bu bildirimler içerisinden sosyal kaygı bulgusunun araştırma sonucumuzla daha yakın ilişkileri bulunduğu söylenebilir. Nitekim, topluluk önünde konuşma kaygısı sosyal kaygının bir belirtisi (Berksun, 2003; Dilbaz, 2000; Gruber ve Heimberg, 2016) olarak da değerlendirilmektedir. Ne var ki, pek çok araştırmacının topluluk önünde çeşitli konuşma sorunları yaşayan kişilere yönelik bilgisi, klasik yaklaşımların ötesine pek geçmemektedir. Oysa, psikoloji bilimi kaynaklı uygulamalarda epeyce değişiklikler yaşanmıştır. Sosyal davranışın gözlemlenme biçimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalardaki yaklaşımlar da bu değişimlerle uyumlu olarak gelişmiştir. Bu nedenle sosyal davranışın bir görünümü durumundaki konuşma kaygısını topluluk önünde çeşitli konuşma problemleri yaşayan öğretmen adayları üzerinden irdelemenin, sözü edilen problemin kavramsal fikirlerin derinliği ve modern psikoloji uygulamaları ışığında nasıl bir evrim geçirdiğini de anlamamız açısından işlevsellik içerdiği söylenebilir.

Topluluk önünde çeşitli konuşma problemleri yaşayan öğretmen adaylarının (Akkaya, 2012; Başaran ve Erdem, 2009) konuşma kaygısını düşük düzeyde deneyimledikleri bildirilmektedir (Deringöl, 2018; Ercan-Güven, 2020; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017, Temiz, 2013, 2015; Tolun ve Güvey-Aktay, 2020). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısını düşük düzeyde deneyimlemesinde PS olgusu dışındaki

farklı değişkenlerin rolünün de belirlenmesi önemlidir. Öte yandan, konuşma becerisi dışındaki dil becerileri için de deneyimlenmesi olası kaygının PS ile ilişkisinin test edilmesi alan yazına katkı sunabilir. Ayrıca bu yönlü bir yaklaşımın bu araştırma örneğinde gözden geçirilmesi, pek çok sayıdaki psikolojik açıklamanın bir yansıması olan strateji ve örneklemelerin topluluk önünde çeşitli konuşma problemleri yaşayan öğretmen adayları için neden hala çağdaş bir problem çözme modeli olarak düşünülmesi gerektiğine ilişkin varsayımlara da destek kazandıracaktır

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 =Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 29 Nisan 2021
Belge sayı numarası= 2021-04 oturum sayısı, 41 No'lu karar

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya, birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

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

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılımlarıyla katkı sunan katılımcılara teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Açıkgöz, S. C. (2019). *Depresyon, panik bozukluk ve yaygın anksiyete bozukluğunun psikolojik sağlamlık/dayanıklılık ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 405-420.

Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Bolu.

Arslan, A., Ilıman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, *2*(4), 124-147. DOI: 10.35235/uicd.526073

Baki, Y. ve Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, 1-2, 271-276.

Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, *12*(4), 47-70.

Bartholomay, E. M., and Houlihan, D. D. (2016). Public speaking anxiety scale: Preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, *9*(4),211-215. DOI: 10.1016/j.paid.2016.01.026

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

Baucom, J. A. (1994). *An exploratory study of public speaking anxiety and audience familiarity* (Unpublished doctoral dissersation). California School of Professional Psychology, Berkeley, Alameda.

Baykal, E. (2020). COVID-19 bağlamında psikolojik dayanıklılık, kaygı ve yaşam doyum ilişkisi. *International Journal of Social and Economic Sciences*, *10*(2), 68-80.

Berksun, O. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları* (2. baskı). İstanbul: Turgut Yayıncılık.

Block, J., and Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(2), 349-361.

Carnegie, D. (1996). *Etkili konuşma sanatı*. (G. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Alkım.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi

Condrill, J. ve Bough, B. (2004). *101 iletişim yolu*. (A. Şahin, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.

Connor, K. M., and Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*, 76–82.

Cotu, D. (2018). *Duygusal esneklik nedir*? (L. Göktem, Çev.). Duygusal Zekâ: Resillience içinde (s.7-39 Optimist Yayınevi: İstanbul.

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 205-216.

Çodur, H. (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler açısından incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.

Çutuk, S., Beyleroğlu, M., Hazar, M., Çutuk, Z. A. ve Bezci, Ş. (2017). Judo sporcularının psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 109-117.

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. Manisa Celal Bayar Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(3), 23-35. DOI: 10.18026/cbayarsos.465705.

Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: Tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi 3(2)*, 3-21

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, *3(*1), 93-102.

Doğru-Çabuker, N. , Balcı-Çelik, S. ve Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19* (76), 1601-1610. DOI: 10.17755/esosder.674060

Dursun, A. ve Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, *3*(5), 23-37.

Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, *11*(19), 325-336. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9981.

Ercan-Güven, A. N. (2020). Öğretmen adaylarının anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, *6*(2), 174-188. DOI: 10.38089/ekuad.2020.12

Esposito, J. (2010). *Sahne ışıkları altında: Topluluk önünde konuşma ve performans sergilemeyle ilgili korkularınızdan kurtulun* (K. Önem, Çev.). İstanbul: Elips Kitap.

Fraser, M. W., Richman, J. M., and Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, *23*(3), 131–143. DOI: 10.1093/swr/23.3.131

Frew, J. ve Spiegler, M. (2008). *Contemporary psychotherapies for a diverse world*. Boston, MA: Lahaska Press.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 113-128.

Gruber, K. ve Heimberger, R. G. (2016). Sosyal anksiyete için bir bilişsel-davranışçı terapi paketi. W. T. Roth ve I.D. Yalom (Ed.), *Anksiyete terapisi* içinde (s.287-323). İstanbul: Prestij Yayınları.

Grupta, N. and Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, for-giveness and gratitude. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *6*(2), 188-191.

Gufriyansyah, R., and Khairani, M. (2020). An experiment of public speaking anxiety oncollege students. In Proceedings of the 1st International Conference on Psychology (ICPsy 2019), 5-1.DOI: 10.5220/0009433900050011

Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education: Upper Saddle River.

Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish Studies*, *13*(4), 685-706

Hills, P., and Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *33*, 1073–1082.

Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., and Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive symptoms in adolescents. *Clinical psychology and Psychotherapy*, *18*(4), 314-321.

Işık, Ş. (2016). Türkiye'de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *6*(45), 65-76.

Işık, Y. ve Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(27), 174-209. DOI: 10.26466/opus.642037

İsaoğlu, J. ve Tuzcuoğlu, A. (2021). Suriye uyruklu üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, yalnızlık ile kaygı arasındaki ilişkide bilişsel üçlünün aracı rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *53*(53), 399-424. DOI: 10.15285/maruaebd.731606

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 193-206.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (34. basım). Ankara: Nobel.

Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlamlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, *15*(4), 599-614. DOI: 10.7827/TurkishStudies.44284

Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Samsun.

Katrancı, Y. ve Kuşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24* , 415-445 . DOI: 10.14582

King, L. (1998). *Kiminle, ne zaman, nerede, nasıl konuşmalı?* (Y. Özdemir-Bradley, Çev.). İnkılap Kitapevi: İstanbul.

Ko, C.-Y. A., and Chang, Y. (2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. *Psychological Reports*, *122*(1), 231–245. DOI: 10.1177/0033294118755111

Kovács, I. K. and Borcsa, M. (2017). The relationship between anxiety, somatic symptoms and hardiness inadolescence. *Romanian Journal of Applied Psychology*, *19*(2), 42-49.

Kowalski, C. M. and Schermer, J. A. (2018). Hardiness, perseverative cognition, anxiety, and healthrelated outcomes: A case for and against psychological. *Psychological Reports*, *122*(6), 1-23. DOI:10.1177/003.329.4118800444

Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(37), 784-789.

MacIntyre, P. D., and Thivierge, K. A. (1995). The effects of speaker personality on anticipated reactions to public speaking anxiety. *Communication Research Reports*, *12*(2), 125-133.

Marinho, A. C. F., de Medeiros, A. M., Gama, A. C. C. ve Teixeira, L. C. (2017). Fear of public speaking: Perception of college students and correlates. *Journal of Voice*, *31*(1), 127-e7. DOI: 10.1016/j.jvoice.2015.12.012.

Marinho, A.C., Medeiros, A.M., Lima, E.D., Pantuza, J.J., and Teixeira, L.C. (2019). Prevalence and factors associated with fear of public speaking. *CoDAS, 31*(6), e20180266. DOI: 10.1590/2317-1782/20192018266

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation Despite risk and adversity. In Wang, M. C. and Gordon, G. W. (Eds.), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Menzel, K. E. and Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, *43*(1), 17-26.

Min, J. A., Jung, Y. E., Kim, D. J., Yim, H. W., Kim, J. J., Kim, T. S., ... and Chae, J. H. (2013). Characteristics associated with low resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Quality of Life Research*, *22*(2), 231-241

Muallimoğlu, N. (2011). *Bütün yönleriyle hitabet: konuşma sanatı* (8. baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Perişan, N. (2018). *Kaygı, psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma yolları arasındaki ilişki: üst bilişin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, *21*, 119-144.

Sahu, M., Gandhi, S., Sharma, M. K., and Marimuthu, P. (2019). Perceived stress and resilience and their relationship with the use of mobile phone among nursing students. *Investigacion y educacion en enfermeria, 37*(3), e05. DOI: 10.17533/udea.iee.v37n3e05

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., and Jennifer-Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, *15*, 194–200.

Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D. ve Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among Department of Medicine faculty: a pilot randomized clinical trial. *Journal of General Internal Medicine*, *26*(8), 858-861

Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.

Şahan, B. and Kahtalı, B.D. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, *6*(1),96-115. DOI: 10.46827/ejae.v6i1.3729

Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. Uluslararası *Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *2*(2) 70-84.

Taşğın, Ö., Bozgeyikli, H. ve Boğazlıyan, E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *6*(16), 551-567.

Tekşan, K., Mutlu, H. H. ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *15*(4), 1395-1412. DOI: 10.17263/jlls.668527

Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, *3*(2), 101-105.

Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, *10*(3), 985-992. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7767.

Tillfors, M., and Furmark, T. (2007). Social phobia in Swedish university students: prevalence, subgroups and avoidant behavior. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *42*, 79–86. DOI: 10.1007/s00127-006-0143-2

Tolun, K. ve Güvey-Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 86-98. DOI: 10.38089/ekuad.2020.5

Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı* (36. baskı). İstanbul: Yediveren Yayınları.

Öz, P. ve Yılmaz, E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 82-89.

Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.

Özkan, E. ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(3), 1290-1301.

Özkan, M.S. (2021). *Psikolojik sağlamlık odaklı psiko-eğitim programının bir grup yetişkinin psikolojik sağlamlık, duygusal zekâ ve toplumsal ilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Bursa.

Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Yngve, A. (2016). Resilience against social anxiety: The role of social networks in social anxiety Disorder (master thesis). Access address: http://www.diva portal.org/smash/get/diva2:968637/ FULLTEXT01.pdf.

Zurita.-Ortega, F., Chaco´n-Cuberos, R., Cofre-Bolados, C., Knox E, Muros, J. J. (2018). Relationship of resilience, anxiety and injuries in footballers: Structural equations analysis. *PLoS ONE, 13*(11), e0207860. DOI: 10.1371/journal.pone.0207860

Extended Abstract

Introduction

Speaker and listener-related factors cause public speaking anxiety (Muallimoğlu, 2011) which is commonly observed in university students (Marinho, et al., 2019; Tillfors and Furmark, 2006). This study focused on resilience, which we think is related to public speaking anxiety caused by the speaker himself. Resilience enables people to overcome difficulties and the negative aspects of anxiety (İsaoğlu and Tuzcuoğlu, 2021), helps them to adapt to difficult situations (Doğan, 2015; Özkan, 2021; Altundağ, 2013), and protects them from stress (Zurita-Ortega, et al., 2018). In addition, people with high psychological resilience communicate more effectively and cope better with the problems they encounter (Öz and Bahadır-Yılmaz, 2009).

Numerous studies that aimed to determine the level of speaking anxiety of teacher candidates (Baki and Karakuş, 2015; Deringöl, 2018; Durmuş and Baş, 2016; Ercan-Güven, 2020; İşcan and Karagöz, 2016; Lüle-Mert, 2015; Özkan and Kinay, 2015; Suroğlu-Sofu, 2012; Şen, 2017; Temiz, 2013, 2015; Tolun and Güvey-Aktay 2020) and identify the problems experienced in their speeches (Akkaya, 2012; Başaran and Erdem, 2009) exist in the literature. The current study aims to examine the relationship between resilience and public speaking anxiety of prospective teachers for there is no study that examines the relationship between resilience and public speaking anxiety. Thus, it is the first study in the literature that intends to examine this relationship.

Method

This study is quantitative by nature and uses a correlational design. Correlational design is used to examine the relationship between at least two variables (Karasar, 2019). The correlational design has two types: predictive and explanatory (Creswell, 2020). This study employed the predictive correlational design because of its relevance to its focus.

The sample consisted of 239 pre-service teachers in two Turkish universities who were selected through easily accessible sampling. The participants were asked to take the Brief Resilience Scale (Doğan, 2015) and Public Speaking Anxiety Scale (Doğru-Çabuker, et al., 2020) online. A Google e-form was sent to the participants. The answers by the participants were included in the analysis. A simple linear analysis was carried out at the .05 significance level to determine whether resilience could predict public speaking anxiety.

Results and Discussion

The simple linear regression analysis showed that resilience was a significant predictor of public speaking anxiety. This result has parallels with the findings of different studies in the literature. Although no study directly addresses the relationship between resilience and public speaking anxiety in the literature, the relationship between resilience and different manifestations of anxiety has been addressed in various studies. The findings of those studies show that there is a closer relationship between the different forms of social anxiety and resilience as was found in the current study because public speaking anxiety is considered as a symptom of social anxiety (Berksun, 2003; Dilbaz, 2000; Gruber and Heimberg, 2016). Based on the results of this study, resilience appears as an information framework that can contribute to our understanding of the nature of public speaking anxiety. Studies dealing with the relationship between pre-service teachers' reading, listening, and writing anxiety and resilience would also contribute to the literature.

Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2022). Türkçenin kullanımına yönelik öğretmen duyarlılığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması: Pilot uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 277-290.

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

Geliş/Received: 12.08.2021 Kabul/Accepted: 25.01.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Pilot Uygulama

Mukime GÜLEN CANLI[*]
Yusuf TEPELİ[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılıklarını belirlemek üzere bir duyarlılık ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın pilot uygulaması Antalya'nın Serik ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki 261 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) analizi yapılmıştır. Ölçek öğretmenin; öğrencilerinin Türkçe kullanımıyla ilgili duyarlılığı, basın-yayın kuruluşlarında Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılığı, yabancı sözcük kullanımı konusundaki duyarlılığı ve kendi Türkçe kullanımındaki duyarlılığı olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik analizi (Cronbach alfa) sonucunda faktörlerin güvenirliği tüm boyutlarda 0.70 değerinin üzerinde olduğu için ölçeğin tüm boyutlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen duyarlılık ölçeğinin öğretmenlerin Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılıklarını belirleyebilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Türkçe duyarlılığı, duyarlılık ölçeği, ölçek geliştirme

Validity and Reliability Study of Teacher Susceptibility Scale Regarding Use of Turkish: A Pilot Application

Abstract

This study aims to develop a scale to determine teacher susceptibility about using Turkish. The pilot application of the study is composed of 261 teachers working in different disciplines in Serik – Antalya. In order for the validity of "Teacher Susceptibility Scale Regarding Use of Turkish", Exploratory Factor Analysis (EFA) is used, and coefficient of consistence (Cronbach alpha) analysis is conducted for the reliability of the scale. The scale is composed of four dimensions about teacher susceptibility linked to; use of Turkish by the students and mass-media organisations, avoiding use of foreign words, and teachers' own use of Turkish. In the result of reliability analysis (Cronbach alpha), due to the fact that reliability of the factors are found to be over 0.70 in all dimensions, it is determined that the scale is reliable in all dimensions. It is also concluded that the susceptibility scale developed is capable of determining teacher susceptibility about use of Turkish.
Keywords: Susceptibility of Turkish, susceptibility scale, scale developing

Giriş

Temel olarak insanlar arasında iletişim kurmayı, anlaşmayı sağlayan dil kültürün önemli bir unsuru ve taşıyıcısıdır. Kaplan (1998) dilin milleti millet yapan değerlerin başında geldiğini belirterek dilin millî bir kimlik olduğuna dikkat çekmiştir. Arıcı, Sallabaş ve Yorgancı (2019) kendine özgü bir nesil yetiştirmenin ancak onları millî kimliklerine dönük yetiştirmekle ve onlara dillerini, törelerini, geleneklerini ve toplumsal değerleri öğretmekle mümkün olacağını ifade etmiştir. İpek (2015) millî

[*] Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Antalya, canli-mukime@hotmail.com.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4806-5703
[**] Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, Antalya, ytepeli@akdeniz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7634-6775

varlığın, millî birlik ve beraberliğin devamını sağlayan bütün kültür değerleri içinde dilin önemli bir yeri olduğunu belirterek küreselleşme, çağdaşlaşma adı altında millî bilincin ve dil bilincinin önemini yitirmeye başladığını vurgulamıştır. Milletlerin var olmasında önemli bir yeri olan dil, millî birlik ve beraberlik için korunmalı, geliştirilmeli, kuşaktan kuşağa doğru bir şekilde aktarılmalıdır.

Dilin millî bir kimlik olması dışında insanın diğer insanlarla olan iletişimini sağlayan en önemli unsur oluşu onu bu denli önemli kılmaktadır. İnsan dil ile konuşur, dinler, okur, yazar, düşünür, öğrenir, sosyalleşir, kültürünü aktarır kısacası insan olmanın gereklerini dili sayesinde yerine getirir. Bununla beraber her milletin dili, dil yapısı, kelimeleri de birbirinden farklıdır ve kendine özgüdür. Dildeki bu farklılık milletlerarası kültür farklılıklarını ve düşünme biçimindeki farklılıkları da beraberinde getirir. Dil kültürel gerçeği ifade eder (Kramsch, 2003). Bir milletin tarihten başlayarak bugüne kadar gelen yaşam biçimlerinin damıtılmış özü olan kültür, sözlü ve yazılı dil ile bugünlere ulaşmış; yine dil aracılığı ile gelecek nesillere ulaşacaktır (Göçer, 2012). Chomsky (2002) dilin düşünceyi aktarma amacına hizmet ettiğini belirtirken; Börekçi (2009) de dil eğitiminin aynı zamanda bir düşünme eğitimi olduğunu ifade ederek dil ile düşünce arasındaki bağa dikkat çekmiştir. "Dil, düşüncenin ve bir milletin dünya görüşünün dışa vurumudur" (Ünalan, 2010). Dil, hem milleti millet yapan bir unsur hem düşüncenin etkili bir şekilde aktarılması için bir araç hem de düşüncenin gelişmesi için bir yapı taşıdır.

Zaman zaman milletlerin etkileşimiyle diller arasında birtakım etkileşimler olsa da dil millî olma özelliğini kaybetmemektedir. Ancak bu etkileşim abartılır, yabancı dillerden aşırı derecede sözcük alınırsa insanlar kendi dillerindeki sözcükleri bırakıp yabancı sözcüklerle iletişim kurmaya başlarsa ana dilleri tehlikeye girer. Öte yandan dil kullanıcıları tarafından özenli bir şekilde kullanılmazsa dil kuralları dışına çıkılırsa da dilde bozulmalar meydana gelir. Aksan (2017) dilin büyülü bir varlık olduğunu, onu kullanan bireylerin görevinin de dile gereken özeni ve sevgiyi göstermek olduğunu belirtir. Bu yüzden milletini, dilini seven herkesin ana diline gereken önemi vermesi ve ana dilini özenli kullanması gerekir.

Ana dili, "başlangıçta anneden ve yakın çevreden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1977). Türk dili; Türk milletinin ana dili, Türk kültürünün, Türk eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir. Buna rağmen dilimiz zaman zaman yabancı dillerin etkisi altında kalarak kirlenmektedir. Geçmişte Arapça, Farsça ve Fransızcanın etkisi altında kalan Türkçe bugün de İngilizcenin istilası altındadır. Yabancı dilde iletişim kurmaya çalışmak, cümlelerimize bir iki yabancı sözcük eklemek, iş yerlerimize yabancı isimler vermek, basın-yayın organlarında yabancı sözcükleri sık sık kullanmak, bu sözcükleri dilimize yerleştirmekte ve dilimizi kirletmektedir. "Dilimizde yaşanan bu kirlilik kültürümüze yabancılaşmaya da neden olmaktadır" (Bağcı, 2012). Türkçesi varken yabancı sözcük kullanmanın özentiden başka bir şey olmadığını söyleyen Akalın (2005) dilimizde karşılığı olmayan sözcükler için de karşılık türetmek gerektiğini ifade etmektedir. Ne yazık ki bilim ve teknolojik gelişmelerle birlikte dilimize giren yabancı sözcüklere Türkçe karşılık bulma noktasında da yetersiz kalınmaktadır (Yumru, 2010). Dilin sosyal, kültürel ve millî bir unsur olduğu unutulmamalı ve özellikle yabancı kelimelerin kullanımı konusunda milletçe bir duyarlılık gösterilmelidir.

Teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşmasıyla dilimiz olumsuz etkilenmiştir. İnternet ortamındaki sohbetlerde, sosyal medya yazışmalarında Türkçenin özensizce kullanıldığı bilinmektedir (Akbıyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013; Yaman ve Erdoğan, 2007; Ertuğrul ve Keskin, 2012; Şuataman ve Kalafat, 2012). Yazım ve noktalama kurallarına uyulmadan yapılan yazışmalar, yanlış kısaltmalar, Türkçe alfabede yer almayan harflerin yazışmalarda kullanılması gibi pek çok yanlış kullanımla Türkçeye zarar verilmektedir. Özellikle de teknolojiyle iç içe olan gençler, yeni nesiller, bu duruma maruz kalmakta ve bunları normalmiş gibi algılamaya başlamaktadır. Gençler özentiyle dizi, filmlerdeki yanlış kullanımları taklit ederek konuşmakta, birbirlerini de buna yönlendirmektedir. Bu durum Türkçenin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Oysa dil ancak kullanıcıları tarafından bilinçli bir şekilde kullanılırsa, o dilde edebi eserler verilirse, doğru ve özenli bir şekilde kullanılıp geleceğe aktarılırsa gelişebilir. Özellikle de dili geleceğe aktaracak olan, geleceğin mimarı çocukların ve gençlerin Türkçeyi doğru öğrenmesi, doğru kullanması ve Türkçeye gereken özeni gösterme hassasiyetine sahip olması çok önemlidir. Bu noktada gençlere ve çocuklara doğru örnek olunması, Türkçenin kullanımına gereken özenin gösterilmesi bugünün yetişkinlerinin, toplumda önemli mevkileri temsil eden insanların, öğretmenlerin, basın-yayın kuruluşlarının kısacası ülkedeki tüm vatandaşların ve kurumların görevidir.

Aksan (2003) eğitim-öğretim faaliyetleri içinde yeni kuşakların ana dillerine saygı duyarak ve özen göstererek yetişmesinde devletin sorumluluğunu öne çıkarmaktadır. Devletin bayrağına sahip çıktığı gibi diline de sahip çıkması, gerekirse onu koruyacak tedbirler alması gerekir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayan Millî Eğitim Bakanlığının dil konusunda belirleyeceği politikalar da oldukça önemlidir. Millî eğitim için çalışan tüm organların ve kişilerin dil duyarlılığına sahip olması gerekmektedir. Bu sistem içinde öğrencilerle en fazla iletişim kuran, onlarla birebir etkileşimde bulunan öğretmenlerin önemi ise en üst seviyededir. Öğretmenlerin tüm davranışlarıyla öğrencilerin dikkatini çektiği ve onların kişilikleri üzerinde etkili olduğu unutulmamalıdır. Eğitim-öğretimin en temel unsurlarından olan öğretmenlerin dil konusundaki hassasiyetleri de öğrenciler üzerinde etkili olacaktır.

Türkçenin doğru kullanımı konusunda çocuklarda ve gençlerde görev bilincini oluşturmada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. "Bütün eğitim sitemlerinin niteliği öğretmenin niteliği ile orantılıdır" (Börekçi, 2013). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en önemli görevi üstlenen öğretmenlerin öncelikle kendilerinin dil duyarlılığına sahip olması gerekir ki öğrencilerini dolayısıyla da toplumu yönlendirebilsin. Türkçenin kullanımı denilince akla ilk gelen Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri olmaktadır. Türkçenin geliştirilmesi ve doğru kullanılmasında elbette Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin önemli bir görevi vardır ancak çocuklarımızı, geleceğimizi yetiştiren bütün öğretmenlerin ana dillerini doğru ve bilinçli kullanma konusunda gerekli duyarlılığa sahip olması gerekir.

Duyarlılık; sözlükte duyum ve duyguları algılayabilme yeteneği, duygunluk, hassaslık, hassasiyet (Türkçe Sözlük, 2005) olarak tanımlanmıştır. Duyarlılık bir olay veya durum karşısında kişinin hassasiyeti, algıları ve o duruma verdiği tepkileri de içerir. Duyarlılık sadece duygu ve düşüncede değil, davranışlarda da kendini gösterir.

Aslan (2019) duyarlılığın tesadüfen kazanılmadığını, kişiye bu yeteneğin başta aile bireylerinin ve eğitim kurumlarının bilinçli, etkin çabasıyla kazandırılacağını ifade ederken çocuğa yalnızca duyarlı olmanın öneminin anlatılmasının yeterli olamayacağını; çocuğun bu değerleri benimsemesi, içselleştirmesi, özümlemesi ve deneyimlemesi gerektiğini ifade eder. Kolaç (2008) bir öğretmenin ana dilinin bütün inceliklerinin kullanarak öğrencisine örnek olmasının ve öğrencilerinde dil sevgisini, dil bilincini, duyarlılığını oluşturmasının ancak öğretmenin ana dili bilincine ve duyarlılığına sahip olmasıyla mümkün olabileceğini belirtir. Eğer öğretmen ana dilinin kullanımıyla ilgili bir duyarlılığa sahip değilse bu duyarlılığı öğrencisine de kazandıramaz. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin Türkçenin kullanımına yönelik duyarlılıklarını belirlemek üzere bir duyarlılık ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Kaynak taramasında Türkçenin kullanımıyla ilgili iki ölçeğin geliştirildiği görülmüştür: Kızıltan ve Yangın Ersanlı (2008) tarafından üniversitedeki öğretim elemanlarının dil bilinci ve Türkçe kullanım duyarlılığını belirlemek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, üniversitedeki öğretim üyelerine, doktor öğretim görevlilerine, araştırma görevlilerine ve okutmanlara uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının bilimsel yayınlarda ve öğretim dilinde ne ölçüde Türkçe kullandığını belirlemeyi hedefleyen ölçek 31 sorudan oluşmaktadır. İkinci ölçek ise Yaman (2011) tarafından geliştirilen 17 maddelik "Türkçe Bilinci Ölçeği"dir. Bireysel kullanım, ülke bütünlüğündeki önem ve kitle iletişim araçlarında dilin doğru kullanımı olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçek üniversite öğrencilerinin Türkçe bilincini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Her iki ölçek de 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Bu araştırmada geliştirilen "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği" öğretmenlere yönelik bir ölçektir. Öğretmenin; öğrencilerin Türkçe kullanımıyla ilgili duyarlılığı, basın-yayın kuruluşlarında Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılığı, yabancı sözcük kullanımıyla ilgili duyarlılığı ile öğretmenin kendi Türkçe kullanımındaki duyarlılığı alt boyutlarından oluşması yönüyle de diğer ölçeklerden ayrılmaktadır. "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği" hedef kitlesi olan öğretmenlere uygun sorulardan oluşmaktadır. Diğer ölçeklerin hedef kitlesi farklı olduğu için ölçeklerde yer alan soruların içeriği de farklıdır. Bu nedenle yeni bir ölçek geliştirmenin gerekli olduğu görülmüştür. Ayrıca alanda öğretmenlerin dil bilinci veya duyarlılığıyla ilgili bir ölçek olmaması da bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu ölçek ile alandaki bu eksikliğin giderileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin Türkçenin kullanımına yönelik duyarlılığını belirlemek için bir duyarlılık ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği geliştirilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin ne tür bir faktör yapısı vardır?
2. Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2017) ilişkisel taramayı iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak açıklar. Araştırma ölçek geliştirme çalışması olduğundan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Türkçenin kullanımına yönelik öğretmen duyarlılığını belirlemek için geliştirilen ölçeğin pilot uygulaması 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya'nın Serik ilçesinde görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 261 öğretmen katılmıştır. Örneklem büyüklüğü madde sayısının 5-10 katı (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999) olacak şekilde düşünülmüş, 261 (madde sayısının 5 katı kadar) gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan 261 kişiye ait betimsel istatistikler Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1.
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	163	62.5
	Erkek	98	37.5
Kıdem yılı	0-5 yıl	49	18.8
	6-10 yıl	52	19.9
	11-15 yıl	65	24.9
	16-20 yıl	36	13.8
	20 yıl ve üzeri	59	22.6
Yaş	20-30 yaş	56	21.5
	31-40 yaş	120	46.0
	41-50 yaş	64	24.5
	50 yaş ve üzeri	21	8.0
Okul türü	İlkokul	68	26.5
	Ortaokul	119	45.6
	Lise	74	28.4
Eğitim durumu	Lisans	244	93.5
	Yüksek lisans	17	6.5

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın pilot uygulamasına katılan 261 öğretmenin 163'ü kadın, 98'i erkektir. Öğretmenlerin kıdem yılları beşer yıllık dönemleri kapsayan 5 grupta değerlendirilmiş ve katılımın tüm gruplarda birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları onar yıllık dönemi kapsayacak şekilde gruplandırılmış ve katılımcıların büyük bölümünün 31-40 yaş arasında olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ortaokul öğretmeni ve 17'si yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmekte olan taslak ölçek (Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği) kullanılmıştır. "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği" 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. 50 madde olarak hazırlanmış taslak ölçekten geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra 27 madde çıkarılmıştır. Ölçek "öğretmenin; öğrencilerin Türkçe kullanımındaki duyarlılığı, basın-yayın kuruluşlarında Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılığı, yabancı sözcük kullanımıyla ilgili duyarlılığı ve kendi Türkçe kullanımındaki duyarlılığı" olmak üzere dört alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 en yüksek puan 115'tir. Ölçekteki tüm maddeler duyarlılığı gösterdiğinden hepsi olumludur yani ölçekte olumsuz (ters puanlanan) madde yoktur.

Verilerin Toplanması

Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğini geliştirmek için öncelikle kaynak taraması yapılmış ve öğretmenlerin Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılıklarını belirleyecek bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin yazımı için literatür taraması yapılmış ve 7 öğretmene kompozisyon yazdırılmıştır. Ölçek için 50 maddelik bir havuz oluşturulmuş, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek maddeleri Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 3 alan uzmanı, 1 program geliştirme ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmış; ölçekten madde çıkarmaya gerek duyulmamıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilen ve düzenlenen maddeler, uygulamada herhangi bir aksaklık yaşanmaması için ön deneme olarak araştırmacı eşliğinde farklı branşlardan 6 öğretmene uygulandıktan sonra Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun onayına sunulmuştur. Kurul tarafından onaylanan ölçeğin öğretmenlere uygulanabilmesi için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması Antalya'nın Serik ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki 261 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce veri setinde puanlar Z puanlarına dönüştürülerek çok yönlü uç değer taraması yapılmıştır. Uç değerler için kesme puanı ± 3 olarak belirlenmiş (Raykov ve Marcoulides, 2008), uç değer olarak belirlenen 43 kişi veri setinden çıkarılarak analizler 218 kişi üzerinden yürütülmüştür. Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılık Ölçeğine ait faktör yapısının doğrulanması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Analizler SPSS 21 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken temel eksenler analizi (principal axis factoring) yöntemi kullanılmıştır. Faktör yapısını ortaya çıkarmak için döndürme yöntemlerinden faktörler arasında korelasyon olduğu durumlarda kullanılması önerilen eğik döndürme (direct oblimin) yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri yapısının faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve verilerin çok değişkenliği normalliği Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğini belirlemek için ise her bir alt boyuta ait Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada bir duyarlılık ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra kapsam ve görünüş geçerliği için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 3 alan uzmanı, 1 program geliştirme ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı maddelerde düzeltmeye gidilmiş, madde çıkarmaya gerek duyulmamıştır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek toplam varyansın %54,65'ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğini belirlemek için her faktör için Cronbach alpha katsayısı incelenmiş ve tüm faktörlerde 0.70'in üzerinde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış ve verdikleri cevapların samimiyetini desteklemek için hiçbir katılımcının adı-soyadı gibi kimlik bilgileri alınmamıştır.

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 =Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 11.07.2018
Belge sayı numarası= 92

Bulgular

Bu bölümde "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği"nin Kaiser-Meyer-Olkin, Barlett Sphericity testi, açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

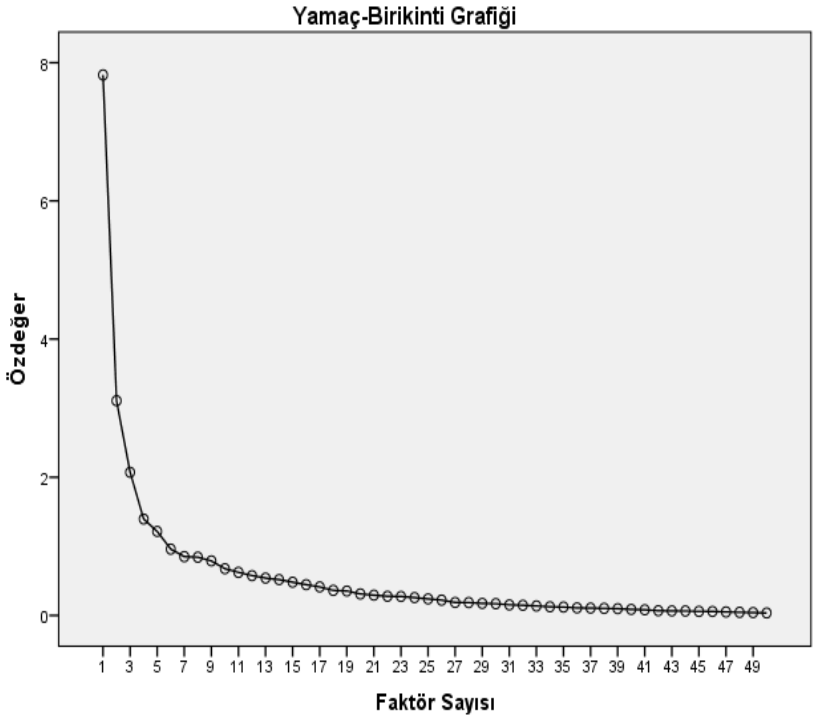
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmış sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Test		Değer
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluk Ölçüsü		0.903
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	2703.954
	sd	253
	p	0.000

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.903 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.90'ın üzerinde olduğu için veri yapısının faktör analizine uygunluğunun mükemmel olduğu yorumu yapılabilir (Şencan, 2005). Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (χ^2 = 2703.954, sd= 253, p=0.000).

Temel eksenler analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 5 bileşen olduğu görülmüştür. Ancak açıklanan toplam varyans, yamaç-birikinti grafiği (Şekil 1) ve madde yazma sürecinde teorik olarak düşünülen faktörler birlikte değerlendirilerek analiz 4 faktör üzerinden tekrarlanmıştır.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1'de görüldüğü üzere yamaç-birikinti grafiğinde eğride 4. noktadan sonra düzleşme ve bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa sağladığı katkının küçük ve yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri için en düşük kesme puanı 0,32 olarak belirlenmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014), bu kabul düzeyinin altında olan ve hiçbir faktörde yük değerine sahip olmayan 10 madde analiz dışı bırakılmıştır. Binişik olan 17 madde de analiz dışı bırakılarak 23 madde üzerinden elde edilen analizde belirlenen 4 faktörün varyansa yaptıkları katkı hesaplamıştır. Tablo 3'te öz değerler ve 4 faktörle açıklanan toplam varyansa ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 3.
Öz Değerler ve 4 Faktöre Ait Toplam Varyans

Faktör	Öz Değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Yüzde
1	8.155	33.634	33.634
2	3.176	12.073	45.707
3	1.733	5.486	51.193
4	1.204	3.461	54.655

Tablo 3'te görüldüğü gibi faktörlerin öz değerleri 8.55 ile 1.204 arasındadır ve dört faktörün varyansa yaptıkları ortak katkı %54,65 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğe ait faktör deseni ve faktör yük değerlerine ait sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğine Ait Faktör Deseni (Eğik Döndürme-Direct Oblimin)

Maddeler	Faktör 1 Öğretmenin öğrencilerin Türkçe kullanımıyla ilgili duyarlılığı	Faktör 2 Öğretmenin basın-yayın kuruluşlarında Türkçenin	Faktör 3 Öğretmenin yabancı sözcük kullanımı konusundaki duyarlılığı	Faktör 4 Öğretmenin kendi Türkçe kullanımındaki duyarlılığı

		kullanımıyla ilgili duyarlılığı			
M30	0.715				
M31	0.825				
M34	0.806				
M35	0.708				
M1		0.433			
M19		0.592			
M21		0.450			
M40		0.807			
M41		0.736			
M42		0.798			
M44		0.638			
M45		0.759			
M25			0.687		
M36			0.756		
M37			0.690		
M39			0.538		
M50			0.610		
M3				0.469	
M12				0.795	
M14				0.750	
M23				0.348	
M24				0.579	
M28				0.586	

Tablo 4'te görüldüğü gibi birinci faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.825 ile 0.708 arasında, ikinci faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.807 ile 0.433 arasında, üçüncü faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.756 ile 0. 538 arasında, dördüncü faktördeki maddelerin faktör yük değerleri ise 0.795 ile 0.348 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktöre ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayıları hesaplanmış, analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Faktörlerin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı

Faktör	Cronbach α
1	0.892
2	0.743
3	0.825
4	0.861

Tablo 5'te görüldüğü gibi faktörlere ait güvenirlik katsayıları incelendiğinde kabul düzeyi olarak belirlenen 0.70 (Nunnaly ve Bernstein, 1994) değerinin üzerinde olduğu ve tüm boyutlarda güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçenin kullanımına yönelik öğretmen duyarlılığını belirlemek amacıyla bir duyarlılık ölçeği geliştirilmiştir. "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği" 23 madde ve 4 faktörden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Pilot uygulaması Antalya'nın Serik ilçesinde görev yapmakta olan çeşitli branşlardaki 261 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve geçerlik, güvenirlik analizleri bu veriler üzerinden yürütülmüştür. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş, ölçeği temel boyutlarına ayırmak için faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi yapıldıktan sonra toplam varyansın %54,65'ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlere ait madde içeriklerine göre faktörler; öğretmenin öğrencilerin Türkçe kullanımıyla ilgili duyarlılığı (4 madde), öğretmenin basın-yayın kuruluşlarında Türkçenin doğru kullanımıyla ilgili duyarlılığı (8 madde), Öğretmenin yabancı sözcük kullanımı konusundaki duyarlılığı (5 madde) ve öğretmenin kendi Türkçe kullanımındaki duyarlılığı (6 madde) olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda tüm faktörlere ait güvenirlik katsayılarının 0.70 değerinin üzerinde olduğu ve tüm boyutlarda güvenir olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin öğretmenin basın-yayın kuruluşlarında Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılığı ile öğretmenin kendi Türkçe kullanımındaki duyarlılığı alt boyutları Yaman'ın (2011) bireysel kullanım ve kitle iletişim araçlarında dilin doğru kullanımı alt boyutlarıyla içerik olarak benzerlik göstermektedir. Ancak "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği"nde bu faktörler dışında öğretmenin öğrencilerinin Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılıkları ve yabancı sözcük kullanımı konusundaki duyarlılığı alt boyutları da yer almaktadır. Kızıltan ve Yangın Ersanlı'nın (2008) geliştirdiği dil bilinci ve Türkçe kullanım duyarlılığı ölçeğinin tek boyuttan oluştuğu; yabancı sözcük kullanımı, kitle iletişim araçlarında Türkçenin kullanımı ve öğrencilerin Türkçe kullanımı gibi birkaç maddenin bu ölçekteki maddelerle benzerlik gösterdiği görülmüştür. "Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği"ni diğer ölçeklerden ayıran en önemli fark öğretmenlere özgü madde içeriklerine yer vermesidir. Öğretmenin Türkçenin kullanımına yönelik duyarlılığı sadece kendi bireysel kullanımıyla değil, aynı zamanda öğrencilerinin Türkçe kullanımıyla ilgili duyarlılığa sahip olup olmamasıyla belirlenebilir. Ayrıca duyarlılık bir olay veya duruma yönelik duygu ve düşüncelerin yanı sıra olay veya durumlar karşısındaki davranışları, tepkileri de içerdiğinden bu ölçek, öğretmenlerin Türkçenin doğru kullanımı konusunda nasıl davrandıklarını da gösterebilecek nitelikte bir duyarlılık ölçeğidir.

Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin geliştirildiği, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapıldığı bu çalışmanın bulguları ölçeğin öğretmenlerin Türkçenin kullanımına yönelik duyarlılık düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Okuma yazma öğretimi, ana dili öğretimi ve diğer tüm derslerde Türkçenin kullanımı öğrencilerin ana dili Türkçeyi doğru öğrenmesi ve kullanmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin Türkçenin kullanımına yönelik duyarlılıkları öğrencilerde de duyarlılık oluşturacak; geleceği kuracak olan öğrencilerin Türkçeyi doğru ve bilinçli kullanmasını, geliştirmesini sağlayacaktır. Bu bakımdan öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin Türkçenin kullanımıyla ilgili duyarlılıklarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Araştırmacılar bu ölçek ile farklı okul türlerinde, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin veya farklı branşlardaki öğretmenlerin Türkçenin kullanımına yönelik duyarlılıklarını belirleyecek çalışmalar yapabilir. Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği; ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler dışında bir gruba uygulanacaksa geçerlik, güvenirlik işlemleri tekrarlanabilir.

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 =Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 11.07.2018
Belge sayı numarası= 92

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı birinci yazar için %50, ikinci yazar için %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmanın herhangi bir çıkar çatışmasına neden olması söz konusu değildir.

Destek ve Teşekkür

Ölçek geliştirme sürecinde değerli görüşlerine başvurduğumuz Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu'na ve ölçeğimize katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2003). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Aksan, D. (2017). *Dil şu büyülü düzen*. (4. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Arıcı, A. F., Sallabaş, M. E. ve Yorgancı, O. K. (2019). *Dil bilinci ile millî kimlik ilişkisi*. Millî Eğitim Üzerine Yazılar. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akalın, H.Ş. (2005). Türkçenin güncel sorunları. Erişim Adresi:http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php

Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig,* 64, 1-22.

Bağcı H. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies, 7* (1) 291-307.

Börekçi, M. (2009). Türk dili ve edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, *4*(3), 419-429.

Börekçi, M. (2013) Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi, Düşünce Dünyasında *Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi, 23,* 121-130.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve sorumluluk* (H. Özasya, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Ekin Yayınları.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Ertuğrul, İ. ve Keskin, N. (2012). İnternetin Türkçenin kullanımında ve toplum birey yapısının değişimindeki rolü. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi, 3*(2), 79-88.

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dergisi,* 50-58.

İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Journal of Turkish Language and Literature 1*(2), 33-44.

Kaplan, M. (1998). *Kültür ve dil.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kızıltan, N. ve Yangın Ersanlı, C. (2008). Üniversite öğretim elemanlarının dil bilinci ve Türkçe kullanım duyarlılığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.*25, 39-50.

Kolaç, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının anadilimizin yaşadığı sorunlara ilişkin farkındalıkları görüş ve önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5).

Kramsch, C. (2003). *Language and culture.* NewYork: Oxford University Pres.

MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S. ve Hong, S. (1999) Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84-99.

Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. (Third Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis (First Edition).* NY: Taylor & Francis Group.

Şuataman, Ö. ve Kalafat, Ş. (2012). Dil zihin işleyişinin dil üzerindeki olumsuz etkisi: internet örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*. *4*(2), 261-270.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik.* Ankara: Seçkin Yayınları

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük (10. baskı).* Ankara: TDK.

Ünalan, Ş. (2010). *Dil ve kültür.* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaman (2011). Türkçe bilinci ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 151-167.

Yaman, H. ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(2),

Yumru, D. (2010). Terim üretmeme sorunu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(39), 10-19.

Extended Abstract

Introduction

Language is a major factor to determine communication between people, and one of the most significant nation specific elements of culture. This basic element that meets communication needs of people shall be attributed significance again by its own nation. Significance of one's language starts by using it correctly. The language used correctly is transmitted to the receiver at a correct manner. Thus, such appropriate use of language becomes widespread, is transferred from generation to generation and the language survives without deterioration. When the language is not used appropriately, its structure changes in time and loses its specific characteristics and it will be filled with foreign elements. Factors such as globalisation, advancements in science and technology, television, increase in the use of internet as well as social media cause modifications in languages. Especially television and internet can affect millions of people in many aspects including language. The language used by people who are affected by such media is spread to the people around them. Thus, wrong language usages become widespread and deterioration in language increases. In order to prevent language deteriorations, some countries, nations or susceptible people try to take some certain precautions. It is the task of Republic of Turkey and each member of Turkish Nation to protect Turkish Language. Appropriate and conscious use of Turkish by teachers who will leave an indelible imprint on student's life will enable susceptible and conscious individuals in terms of Turkish. In order for teachers to achieve this goal, first they must have susceptibility. The teacher can only make the students obtain this consciousness so long as the teacher is the appropriate role-model in using Turkish. Susceptibility of teacher in using Turkish will be effective in attitudes and behaviours of students in this subject. Since the literature lacks a scale to determine teacher susceptibility about using Turkish, it is decided to develop a scale for this purpose.

This study aims to develop a scale to determine teacher susceptibility about using Turkish. Susceptibility includes perception and reaction of a person regarding any situation. Thanks to the susceptibility scale developed within the framework of this study, both susceptibility of teachers regarding Turkish usage will be determined and a deficiency in the field will be eliminated.

Method

The universe of this study which is based on Correlation Survey Model is composed of teachers working at a primary school, secondary school and high school. Participants are composed of 261 teachers from different disciplines working at different schools in 2018-2019 academic year in Antalya province Serik district.

Literature review is made regarding the subject and it is concluded that there is no scale to determine Turkish usage susceptibility of teachers. In order to support determination of the articles, 7 teachers are asked to write an assay about using Turkish. Articles to reveal susceptibility of teachers regarding Turkish usage are included and a pool of 50 articles is constituted. These articles are controlled by the specialists and pre-application is made by the means of 6 teachers in different disciplines. In order to apply the study, permission is received from Akdeniz University, Scientific Research and Publication Training Board as well as Antalya Provincial Directorate of Education. Draft scale prepared is applied on 261 teachers from different disciplines working at a primary school, secondary school and high school in 2018-2019 academic year in Antalya province Serik district. The data obtained in the result of the study are subjected to validity and reliability analyses. Before the data is analysed, points in data set are turned into Z points and they are subjected to one-way extreme value analysis. Cut-off score for extreme value is found to be ± 3 and data belonging to 43 people that are found to be of extreme value are excluded from the study and analyses are conducted based on 218 teachers. For the sampling adequacy, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Coefficient Test and Barlett Sphericity Test are applied before factor analysis. KMO coefficient is found to be 0.903. Chi-square value obtained in Barlett Sphericity Test is found to be significant and the data is found to display multivariate normal distribution (χ^2 = 2703.954, sd= 253, p=0.000). In order for the validity of "Teacher Susceptibility Scale Regarding Use of Turkish", Exploratory Factor Analysis (EFA) is used where coefficient of consistence (Cronbach alpha) analysis is conducted for the reliability of the scale.

Result

For the Exploratory Factor Analysis (EFA) of the scale, principal axis factoring analysis is used. Upon the analyses, totally 27 articles are issued. In the result of exploratory factor analysis, it is found out that the scale has 4 factor structures. Total contribution of these 4 factors is found to be 54,65%. Factor load values of articles are found to vary between 0.825 and 0.708 in factor 1, 0.807 and 0.433 in factor 2, 0.756 and 0. 538 in factor 3, and 0.795 and 0.348 in factor 4 respectively. The scale is composed of four dimensions about teachers susceptibility linked to use of Turkish by the students and mass-media organisations, using foreign words as well as in his own use of Turkish. In the result of reliability analysis (Cronbach alpha), reliability of the factors are studied. Reliability coefficient is found to be 0.892 in factor 1, 0.743 in factor 2, 825 in factor 3, and 0.861 in factor 4 respectively. Due to the fact that reliability of the factors are found to be over 0.70, it is determined that the scale is reliable in all dimensions. It is also concluded that the susceptibility scale developed is capable of determining teacher susceptibility about use of Turkish.

Ekler

Ek-1. Türkçenin Kullanımına Yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği

		Hiç katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılıyorum.	Tamamen katılıyorum.
1	Öğrencilerin yazılarında gördüğüm yazım yanlışlarına dikkat ederim.					
2	Öğrenciler kelimeleri yanlış telaffuz ederse onları düzeltirim.					
3	Öğrenciler anlatım bozukluğu yaparsa onları düzeltirim.					
4	Öğrencilerin yazılarında gördüğüm noktalama yanlışlarına dikkat ederim.					
5	Türkçeyi doğru kullanmayan basın-yayın kuruluşlarını takip etmem.					
6	Gençleri/öğrencileri yanlış Türkçe kullanımına iten sosyal medyayı takip etmem.					
7	Herhangi bir ortamda (basın-yayın, kamu, sosyal ağ, vb.) Türkçenin bozulmasına yol açacak kullanımlar konusunda ilgili yerlere uyarılarda bulunurum.					
8	Türkçeyi bozan televizyon ve internet yayınlarını takip etmem.					
9	Yabancı sözcükleri kullanan televizyon yayınlarını (reklamları, TV dizilerini ve programlarını vb.) takip etmem.					
10	Gençleri/öğrencileri yanlış Türkçe kullanımına özendiren televizyon yayınlarını izlemem.					
11	Türk Dil Kurumunun (TDK) ilkelerine uymayan basın yayın kuruluşlarını takip etmem.					
12	Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun (RTÜK) ilkelerine uymayan radyo ve televizyon kanallarını takip etmem.					
13	Dinlediğim bir konuşmada Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerin kullanılmasından rahatsız olurum.					
14	Etrafımda yabancı sözcüklerin kullanılmasından rahatsız olurum.					
15	Çevremde yabancı sözcüklerin kullanıldığı tabelalar görünce rahatsız olurum.					
16	Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı sözcüklerin kullanımından rahatsız olurum.					
17	Bilinçli olarak yabancı sözcük kullanılmasından rahatsız olurum.					
18	Her ortamda Türkçeyi doğru kullanarak herkese örnek olmaya çalışırım.					

19	Sınıf dışında öğrencilerimin yanında konuşurken Türkçeyi doğru kullanmaya özen gösteririm.					
20	Resmi ortamlarda konuşurken Türkçeyi doğru kullanmaya özen gösteririm.					
21	Yazı yazarken cümlelerimde anlatım bozukluğu olmamasına dikkat ederim.					
22	Yazı yazarken Türkçe kelimeleri kullanmaya özen gösteririm.					
23	Sınıf içindeki konuşmalarımda Türkçeyi doğru kullanmaya özen gösteririm.					