



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Temmuz / July
Cilt / Volume: 11
Sayı / Issue: 3

2023



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

2023 Yaz, Cilt:11 Sayı:3
2023 Summer, Volume:11 Issue:3

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

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

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

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

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

Indexed in,



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

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

2023 Yaz, Cilt:11 Sayı:3 / 2023 Summer, Volume:11 Issue:3

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Alyona OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahbuba MAMMADOVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DURAN	Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Marianna MISSIÖU	Ege Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ	Berlin-Brandenburg Bilimler Akademisi
Dr. Aziyana BAYAR-OOL	Rusya Bilimler Akademisi

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Prof. Dr. Gökhan ARI
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
Prof. Dr. Yusuf UYAR
Doç. Dr. Ayfer SAYIN
Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL
Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. İzzet ŞEREF
Doç. Dr. Nihat BAYAT
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Doç. Dr. Seray OLÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA (iki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU BİLİM
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Ozan İPEK (iki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KANAT
Dr. Asya ÇETİN
Dr. Eylem Ezgi AHISKALI
Dr. Özlem DAĞ TARCAN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

Çıkarım Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi <i>Development of Inference Skills Assessment Tool</i> Gökhan ÇETİNKAYA, Kadir YALINKILIÇ, Tuba KAKAKOÇ YURTSEVEN, Mustafa AYDIN	473-490
Drama Yönteminin Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutumlarına Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması <i>A Mixed-methodology Investigation of the Effect of the Drama Method on Students' Attitudes toward Grammar</i> Salih Kürşad DOLUNAY, Sezgin KOÇYİĞİT	491-508
Türkçe Derslerindeki Ödevler Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri <i>Students', Teachers', and Parents' Views on Homework in Turkish Language Arts Course</i> Atilla DİLEKÇİ	509-530
Bilgiyi Görselleştirme Stratejisinin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanımı <i>The Usage of the Information Visualization Strategy in Turkish Language Arts Textbooks</i> Cansu ERSOY KIZILTEPE, Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER	531-548
Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Kavram Öğretimi: Bir Karma Yöntem Çalışması <i>Teaching Concepts with Literature Products for Children: A Mixed Method Study</i> Seval ÇİĞDEMİR	549-566
PISA 2015 Okuma Becerisi Maddelerinin Güçlük İndeksini Etkileyen Madde Özelliklerinin İncelenmesi <i>Investigation of Item Properties Affecting the Difficulty Index of PISA 2015 Reading Literacy Items</i> Sinem DEMİRKOL, Merve AYVALLI KARAGÖZ	567-579
Türkçe Dersinde Dijital Akıcılığın Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Programın Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Akıcılıklarına Etkisi <i>The Effect of the Program Prepared for the Development of Digital Fluency in Turkish Course on the Class Teachers' Digital Fluency</i> Metin ALTUNKAYNAK, Zekiye ÇAĞIMLAR	580-599
A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye <i>Türkiye'de Yazma Müdahalelerinin Etkililiğini İnceleyen Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi</i> Hasan Basri KANSIZOĞLU	600-638

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Okuma Okuryazarlığı Performansı, Motivasyon Kaynakları ve Öğretmen Desteği Arasındaki İlişkiler: PISA 2018 Türkiye Örneklemini <i>Relationships Among Reading Literacy Performance, Motivation Sources and Teacher Support: PISA 2018 Türkiye Sample</i> Gökhan ARI, Mustafa Serdar YAŞAR, Emre CAN	639-656
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması <i>Examining Reading Cultures of High School Students: A Mixed Method Research</i> Ercüment İŞLEYEN, Yurdağül GÜNAL	657-677
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Derse Hazırlık Bölümlerinin İncelenmesi <i>Examination on Warm-up Parts of Turkish Textbooks</i> Murat ATEŞ, Ali Umut AŞCI	678-706
Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relationship Between Early Symptoms of Learning Disability of Preschool Children and Early Literacy and Executive Functioning Skills</i> Nesil ŞENTÜRK GÜLHAN, Yakup BURAK	707-729
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Yazılarının Dilsel Özellikleri <i>Linguistic Properties in Academic Essays of Educational Faculty Students</i> Sümeyye KONUK, Yusuf KARAKAHRAMAN	730-753
Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi <i>Analysing the Questioning Skills of Students at Grade 8 of Lower Secondary School According to the Revised Bloom's Taxonomy</i> Yusuf TAŞKIN	754-773
İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Profilleri Bağlamında İncelenmesi: Alanya Örneği <i>Examining of Reading Culture Levels of Students at Imam Hatip Lower Secondary School within the Context of Reading Profiles: Alanya Case</i> Elif AKTAŞ, Ekrem VURAL	774-795



Çıkarım Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi

Gökhan ÇETİNKAYA*
Kadir YALINKILIÇ**
Tuba KARAKOÇ YURTSEVEN***
Mustafa AYDIN****

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirmektir. Değerlendirme aracını geliştirme sürecinde kuramsal ve kavramsal çerçeveden yönelimle ilk aşamada 45 soru hazırlanmış, sonrasında uzman görüşleri, çıkarım türleri ve bir ders saatinde uygulanabilirlik gibi nedenlerden dolayı bu sayı 28'e indirilmiştir. Taslak değerlendirme aracı, ortaokul 5-8. sınıfta öğrenimini sürdüren 500 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda, madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan 4 madde değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Çıkarım Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın en son biçiminde yer alan 24 maddenin her birinin anlamlı düzeyde ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracından alınacak en yüksek puan 24; en düşük puan ise 0'dır. Değerlendirme aracında yer alan çoktan seçmeli sorular 4 seçenekli olup, doğru yanıtlara "1" yanlış ve boş yanıtlara "0" puan verilerek 24 puan üzerinden değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme aracından alınacak yüksek puanlar okuyucunun çıkarım becerisinin yüksek olduğunu gösterir.

Anahtar Kelimeler: Sözcüksel çıkarım, önermesel çıkarım, edimsel çıkarım, çıkarım becerisi

Development of Inference Skills Assessment Tool

Abstract

The aim of this study was to develop a valid and reliable assessment tool to measure lower secondary school students' inference skills. In the process of developing the assessment tool, 45 questions were initially prepared with an orientation from a theoretical and conceptual framework, and this number was reduced to 28 due to reasons such as expert opinions, inference type and applicability in one class hour. Draft assessment tool was administered to 500 students of Grades 5-8 at lower secondary school. As a result of the analysis, 4 items with an item index of distinctiveness below 0.30 were excluded from the assessment tool. It was observed that each of the 24 items in the latest form of the Inference Skills Assessment Tool was significantly distinctive and had a high level of reliability based on internal consistency. The highest score to be obtained from the assessment tool was 24; the lowest score was 0. The multiple-choice questions in the assessment tool had 4 options, and an assessment was to be made over 24 points by giving "1" to correct answers and "0" to empty answers. High scores on the assessment tool indicated that the reader had high level of inference skills.

Keywords: Lexical inference, propositional inference, pragmatic inference, inference skill

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli, gokhancetinkaya76@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-7676-6852

** Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Samsun, samkadir@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0452-5421

*** Öğretmen, MEB, Denizli, tubakarakocuyurtseven@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8745-6294

**** Öğretmen, MEB, Burdur, maydin03@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-6816-7809

Giriş

Okuma, fiziksel ve duyuşsal boyutları ile birlikte, alt ve üst düzey bilişsel işlemlerin bir arada yürütüldüğü çok katmanlı bir eylemdir. Öncelikle sözcük ve tümcelerin yüzey yapıda kavranması ile başlayan okuma süreci, sonrasında metnin derinlemesine kavranmasını sağlayan bir dizi bilişsel eylemin işe koşulmasıyla sürer. Ancak bir metnin tüm biçimleriyle kavranabilmesi için temel düzeydeki düzgü (kod) çözme ve metin içi anlam ilişkilerinin çözümlenmesinin ötesine geçilmesi gerekir (Rojas ve Vargas, 2017). Bu aşamada birey art alan bilgisini etkinleştirerek metindeki anlam boşluklarını yine metindeki bilgiler ile tutarlı bir biçimde tamamlayabilmek için bir dizi üst düzey işleme gereksinim duyar. Bu gereksinimin doğurduğu ve okuma eyleminin en üst düzeyde gerçekleştirildiği işleme çıkarım becerisi olarak adlandırılır (Reed ve Lynn, 2016). Çıkarım, okurun metindeki ya da metinler arasındaki bilgileri birleştirmesini gerektiren ve ancak bu biçimde yeni anlamlar oluşturabilmesine olanak tanıyan bilişsel bir süreçtir (Elleman, 2017). Çıkarım becerisinin etkinleştirilebilmesi belirli ölçütlere bağlıdır. Bunlar bireyin dil yeterliliği, işleyen bellek sığası (capacity), art alan bilgisi ve belirlediği okuma amacıdır (Basaraba, Younoff ve Alonzo, 2012).

Çıkarımda bulunma becerisi metinde açıkça imlenmeyen bilgilerin anlaşılmasını sağladığı için kavrama sürecinin önemli bir aracıdır. Çıkarımlar başat olarak *yerel* ve *bütüncül* olarak ele alınabilir (Graesser, Singer ve Trabasso, 1994). *Yerel çıkarımlar* metindeki tümcelerin anlamlarının yine metinde var olan bilgilerle birleştirilmesiyle sağlanır. Öte yandan *bütüncül çıkarım*da süreç farklıdır. Burada metindeki bilgilerin okuyucu ya da dinleyicinin art alan bilgisiyle birleştirilmesi söz konusudur (Cain ve Oakhill, 1999). Birey ancak art alan bilgisinden yararlanarak metnin dışında olan bilgiyi yapılandırabilir. Gerek işleme gerekse üretilen bilginin değerlendirilmesi açısından zorlayıcı olan çıkarımlar bu bağlamda bütüncül çıkarımlardır. Yerel çıkarımlara ulaşmanın bütüncül çıkarımlar yapmaya oranla daha kolay bir bilişsel işleme olduğu söylenebilir.

Birçok araştırmada başat niteliklerinden yönelimle çıkarımlar için ayrı ayrı sınıflandırmalar önerildiği görülür. Çıkarım becerisine yönelik ilk model Pearson ve Johnson (1979) tarafından önerilmiştir. Soru ve yanıt ilişkilerine odaklanan bu modelin önemini artıran en önemli yaklaşım, sınıflandırmanın metinde sorulan bilgi ile okurun art alan bilgisi arasındaki ilişkilerin öne çıkarılarak oluşturulmasıdır. Pearson ve Johnson'ın (1979) geliştirdikleri modelde *metinsel olarak açık*, *metinsel olarak örtük* ve *betiksel (scriptally) olarak örtük* sorular olmak üzere üç ulam vardır. İlk ulam, metinsel olarak açık sorulardır. Bu soruların yanıtları doğrudan metindeki bilgiye dayandığından okuyucunun yanıtlara erişmek için sürekli metne geri dönüşler yapması gerekir. İkinci ulam, metinsel olarak örtük sorulardır. Metinsel olarak örtük soruların yanıtları metinde belirgin değildir. Bu yüzden yanıtın metindeki bilgilerle desteklenerek yapılandırılması gerekir. Üçüncü ulam ise betiksel olarak örtük sorulardır. Bu tür soruların yanıtları metnin yüzeyinde imlenmemiştir. Okur bu tür soruları içerikle ilgili ön bilgisini etkinleştirerek ancak kendi art alan bilgisiyle yanıtlayabilir.

Warren, Nicholas ve Trabasso (1979) çıkarım becerisini soru ve yanıt ilişkisi içinde ele alan ayrı bir sınıflandırma önermiştir. Bu sınıflandırma *mantıksal çıkarımlar*, *bilgi çıkarımları* ve *değerlendirici çıkarımlar* olmak üzere üç ulamdan oluşur. *Mantıksal çıkarımlar*, ana düşüncüyü elde etmeyi, metindeki mantıksal ilişkilerin olayları olanaklı kılan nedenlerini, sonuçlarını ve güdülerini içerir. *Bilgi çıkarımları*, okuyucu için bir bağlam oluşturarak metinde yanıtları gözlemlenebilen “Kim?”, “Ne?”, “Nerede?” gibi sorulardan yönelimle metindeki insan, varlık, zaman, uzam veya diğer ayrıntıları bulmayı amaçlayan çıkarımlardır. *Değerlendirici çıkarımlar* ise bireyin art alan bilgisinden yönelimle metindeki kişilerin karakter özelliklerini, duygu durumlarını tanımlanmasını içeren, bireyin değer yargıları çerçevesinde metindeki olayların önemi ve olağanlığına bağlı etik ve kabul edilebilir düzeyde ürettiği bilgiler bütünü imler.

Çıkarım becerisi ile ilgili öne çıkan bir diğer model ise Nicholas ve Trabasso (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde metindeki örtük bilgiye ulaşmanın farklı biçimlerinden söz edilir. Anlamı belirsiz sözcükler, adlarla yapılan gönderimler, tümce bağlamı, yorumlama için gerekli çerçeveyi oluşturma, olguya ilişkin neden-sonuç ilişkileri kurma ve çelişkili durumların ayırma varma örtük bilgiye erişmenin yolları olarak değerlendirilebilir. *Sözcüksel çıkarımlar*, *uzam-zaman çıkarımları*, *kestirimsel çıkarımlar* ve *değerlendirici çıkarımlar* bu modelde öne çıkan çıkarım türleridir.

Chikalanga (1992), çıkarımda bulunmayı bir metindeki sözcüklerin örtük anlamına ulaşmak için kullanılan bilişsel bir süreç olarak tanımlar. Chikalanga (1992), geliştirdiği modelde Pearson ve Johnson (1979) ile Warren vd. (1979) tarafından geliştirilen sınıflandırmalardan önemli ölçüde yararlanmıştır. Bu modelde metin tabanlı bilgi ile okuyucunun art alan bilgisi, yani metin tabanlı olmayan bilgi arasındaki ilişkiden yararlanılmış ve çıkarımlar *sözcüksel*, *önermesel* ve *edimsel/betiksel* olmak üzere üç ayrı ulamda tanımlanmıştır. Her bir ulama daha önceki sınıflandırmalara benzer alt türler eklenmiştir. Aşağıda Tablo 1’de bu başlıklar ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1.

Chikalanga’nın (1992) Çıkarım Türleri

<i>Temel Ulam</i>	<i>Alt Tür</i>	<i>Soru-Yanıt İlişkisi</i>
1. Sözcüksel	a. Adıl çıkarımları b. Anlamı açık olmayan/tanınırlığı düşük sözcüklerin anlamı	Metinsel /Betiksel Olarak Örtük
2. Önermesel	a. Mantıksal bilgi -gönderimsel -uzamsal/zamansal b. Mantıksal açıklama -güdüsel -nedensel -sağlayıcı	Metinsel Olarak Örtük
3. Edimsel/ Betiksel	a. Ayrıntılandırıcı bilgi -gönderimsel -uzamsal/zamansal b. Ayrıntılandırıcı açıklama -güdüsel -nedensel -sağlayıcı c. Değerlendirme	Betiksel Olarak Örtük

Tablo 1’e ayrıntılı bakıldığında, *sözcüksel çıkarımların* adılların ve anlamı açık olmayan/tanınırlığı düşük sözcüklerin anlamına erişmekle ilgili olduğu görülür. Chikalanga (1992) bu türdeki çıkarımların Pearson ve Johnson (1979) tarafından önerilen sınıflandırmadaki gibi metinsel olarak örtük çıkarımlarla uyumlu olduğunu belirtir. *Önermesel çıkarımlar* ise mantıksal bilgi çıkarımları ve mantıksal açıklama çıkarımlarından oluşur. Bu çıkarımlar metnin anlamsal içeriğinden mantıksal olarak türetilen çıkarımlardır. Bir veya iki önerme ya da bölümcede dile getirilen bilgilere dayanabilir. *Mantıksal bilgi çıkarımları* metindeki uzam, kişi, zaman, olay ya da eylemlere yönelik olduğundan “Kim?”, “Ne?”, “Nerede?” ve “Ne zaman?” biçimindeki sorularla oluşturulur. Bunun yanında *mantıksal açıklama çıkarımları* ise metindeki kişilerin güdülerini, olayların neden ve sonuçlarını ya da olayın gerçekleşmesini sağlayan koşulları belirlemeye yönelik “Neden?” ya da “Nasıl?” biçimindeki sorularla açığa çıkarılmaya çalışılır (Chikalanga, 1992). Üçüncü tür olan *edimsel/betiksel çıkarımlar* metinde yanıtına erişilemeyecek düzeyde, bütünüyle okurun art alan bilgisine odaklanan sorulardan oluşur. Edimsel/betiksel çıkarımlar; *ayrıntılandırıcı bilgi çıkarımları*, *ayrıntılandırıcı açıklama çıkarımları* ve *değerlendirme çıkarımları* olmak üzere üç ulamdır. Ayrıntılandırıcı bilgi ve ayrıntılandırıcı açıklama çıkarımları temelde önermesel çıkarımlardaki türlere benzetmekle birlikte metin tabanlı olmaması yönüyle bu kümeden ayrılır. Okuyucu bu bağlamdaki çıkarım sorularının yanıtlarını metnin yüzeyinde gözlemleyemez. Yanıta erişebilmek için art alan bilgisine başvurur ve metin ile uyumlu bir yanıt oluşturmaya çalışır. Değerlendirme çıkarımları ise metni anlamlandırma uğraşındaki bireyin metnin ötesine geçerek kendi değer yargılarının sınırları içerisinde yanıtlar üretmesi gereken bir ulamdır.

Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarından yönelimle çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu doğrusal güçlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Cain ve Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant, 2001; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Cromley ve Azevedo, 2007). Çıkarım becerisi düşük öğrencilerin metin tabanlı soruları daha kolay ancak içerik tabanlı soruları daha zor yanıtladıkları düşünülebilir. Çünkü öğrenciler bazen metnin niteliğini doğru bir biçimde değerlendiremeyebilir ve metinde ele alınanların, yazarın gerçekte amaçladığı anlamın yalnızca bir bölümünü kapsadığını ve bu boşluğun tamamlanması gerektiğini fark etmeyebilir (Beal, 1990). Çıkarım yapma, çok önemli bir üst düzey anlama becerisidir. Çıkarımlar, okuyucunun metindeki açık önermeler ile metindeki düşünceleri birbirine, art alan bilgisine ve metinle ilgili kestirimlere bağlamak için oluşturduğu örtük bilgi parçalarıdır. Bilinmeyen bir sözcüğün anlamı çözümlendiğinde sözcük düzeyinde çıkarımlar yapılır. Öte yandan okuyucu metni anlamlandırmak için önceki bilgilerle yeni bilgiyi ilişkilendirmelidir. Bunu sağlayan temel araç çıkarımdır. Çünkü çıkarım metinsel önermeler arasında açıkça kurulmayan ilişkilerin çözülmesine aracılık eder (Cain ve diğerleri, 2001; Khalifa ve Weir, 2009).

Türkçe alanyazında çıkarım becerisi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu ve belirli konu alanlarına yığıldığı görülür. Algül ve Bozkurt (2021) ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerisi düzeylerini belirlemeyi ve çıkarımların katılımcı özelliklerine bağlı olarak değişimini incelemeyi amaçladıkları çalışmada öğrencilerin en çok yanlış yanıtı temel düzey çıkarım becerisinde, en az doğru yanıtı üst düzey çıkarım becerisinde verdiklerini bulgulamıştır. Kaya, Ayabakan ve Aydın (2021) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sonu sorularının Chikalanga tarafından önerilen çıkarım türlerine göre dağılımını inceledikleri çalışmada kitaplarda yer alan metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dengeli bir biçimde dağılmadığını saptamıştır. Bayat ve Çetinkaya (2020) 117 ortaokul öğrencisi üzerinden çıkarım yapma becerisinin okuduğunu anlama becerisini ne ölçüde yordadığını saptamayı amaçladıkları çalışmada katılımcıların çıkarım yapma başarılarının düşük düzeyde olduğunu, okuduğunu anlama becerisinde orta düzeyde bir başarı gösterdiklerini bulgulamıştır. Anılan çalışmanın sonuçları katılımcıların sözcüksel çıkarımda başarılı oldukları, önermesel ve edimsel çıkarımlarda yeterli düzeye erişemedikleri yönündedir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan diğer bir araştırmada da benzer sonuçlara erişilmiş, katılımcıların özellikle betiksel yönelimli soruları yanıtlamada diğer türlere oranla daha başarısız oldukları görülmüştür. Çalışmalarda daha çok çıkarım ve okuma becerisi arasındaki ilişkilere odaklanıldığı, bunun yanında ders kitaplarındaki soruların çıkarım türlerine göre dağılımının ne oranda gerçekleştiğinin araştırıldığı görülmekte ancak çıkarım becerisini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türkçe alanyazında yer almadığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma Türkçe alanyazında çıkarım becerisine yönelik bir ölçme aracının bulunmamasından yönelimle tasarlanmıştır. Çalışmanın başat amacı 5-8. sınıf ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirmektir. Geliştirilen bu araç, ortaokul öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin başat göstergesi olan çıkarım becerilerini dizgesel biçimde değerlendirme olanağı tanıyacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, amaçları bakımından tarama modeline uygun bir biçimde düzenlenmiştir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmada, bir değerlendirme aracının geliştirilmesiyle ilgili bir süreç izlendiği için araştırmanın uygulamalı bir çalışma niteliği vardır.

Katılımcılar

Bu çalışma iki ayrı ilin merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokulların 5-8. sınıflarında öğrenim gören toplam 500 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların Sınıflara Göre Dağılımı

<i>Sınıf</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Yüzde (%)</i>
5	125	25
6	125	25
7	125	25
8	125	25
Toplam	500	100

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Kuramsal ve kavramsal çerçeveden yönelimle (Bowyer-Crane ve Snowling, 2005; Chikalanga, 1992; Elleman, 2017; Oakhill, 1984) Çıkarım Becerilerini Değerlendirme Aracı (ÇBDA) için ilk aşamada 45 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli soruların kullanımı birçok nedenden dolayı hem eğitimciler hem de değerlendirme aracı geliştiren araştırmacılar tarafından yeğlenmektedir. Çünkü çoktan seçmeli sorular yanıtın yapılandırılmasını gerektiren kısa yanıtı ya da açık uçlu sorulara göre daha hızlı bir biçimde uygulanabilir ve optik okuyucu programıyla kolayca puanlanabilir. Bu durum değerlendirme aracının büyük öğrenci kümeleri üzerinde uygulanabilmesini kolaylaştırır. Birçok çalışmada çoktan seçmeli maddelerin hem alt düzey hem üst düzey kavrama becerilerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir olduğu açıkça görülmektedir (Bleks-Rechek, Zeug ve Webb, 2007; Çetinkaya Özdemir ve Akyol, 2019; Morrison ve Free, 2001; Ülper, 2010). Anılan nedenlerden dolayı bu çalışmada da değerlendirme aracının yapılandırılmasında çoktan seçmeli maddeler yeğlenmiştir.

Değerlendirme aracı için hazırlanan ilk 45 soru, 2 Türkçe eğitimi alanı Öğretim Üyesi, 2 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Sorular anlaşılabilirlik, öğrenci düzeyine, yazım kurallarına uygunluk gibi özellikler açısından uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Her bir uzmandan gelen geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve taslak değerlendirme aracında yer alan 45 sorudan 17'si çıkarılmıştır. Böylece taslak değerlendirme aracı soruları 28'e indirilmiştir. Son biçimi verilen değerlendirme aracı 5-8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

ÇBDA'da yer alan soruların dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

ÇBDA'da Yer Alan Soruların Dağılımı

<i>Temel Ulam</i>	<i>Alt Tür</i>	<i>Madde Numarası</i>
1. Sözcüksel	Adıl çıkarımları	1,2,3,4
	Anlamı açık olmayan/tanınırlığı düşük sözcüklerin anlamı	5,6,7,8
2. Önermesel	Mantıksal bilgi	9,10,11,12
	Mantıksal açıklama	13,14,15,16
3. Edimsel/ Betiksel	Ayrıntılandırıcı bilgi	17,18,27,28
	Ayrıntılandırıcı açıklama	19, 20, 21, 22,23,24
	Değerlendirme	25,26

Verilerin Toplanması

ÇBDA içindeki tüm sorulara son biçimi verildikten sonra veriler, öğrencilerden yüz yüze 45-60 dakika arasında süren uygulamalar biçiminde toplanmıştır. Uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve katılımcıların soruları yanıtlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

ÇBDA'nın geliştirilme sürecinde madde ve test istatistiklerinin hesaplanmasında TAP (Test Analysis Program) programından yararlanılmıştır. Ayırt edici geçerliğin test edilmesinde ise SPSS 24.0 programı 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 = Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.02.2023

Belge sayı numarası= 68282350/2023/02

Bulgular

Bu bölümde madde istatistiklerinin kestirilmesi ve madde seçimi, ayırt edici geçerliği bulgularına değinilmiştir.

Madde İstatistiklerinin Kestirilmesi ve Madde Seçimi

ÇBDA'nın 28 çoktan seçmeli maddesine ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Maddelere ilişkin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Çoktan Seçmeli Maddelere İlişkin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde Numarası	Madde güçlük indeksi	Madde ayırt edicilik indeksi
1	0.59	0.37
2	0.52	0.34
3	0.70	0.41
4	0.62	0.54
5	0.50	0.08
6	0.44	0.30
7	0.73	0.51
8	0.47	0.19
9	0.86	0.49
10	0.89	0.41
11	0.88	0.25
12	0.76	0.49
13	0.93	0.43
14	0.96	0.40
15	0.94	0.41
16	0.92	0.44
17	0.50	0.41
18	0.85	0.42
19	0.80	0.45
20	0.59	0.43
21	0.71	0.40
22	0.80	0.50

23	0.61	0.44
24	0.71	0.48
25	0.79	0.37
26	0.68	0.48
27	0.72	0.50
28	0.39	0.22

Madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üstü olan maddeler, maddede sorgulanan bilgi ya da beceriye sahip olanla olmayanı yüksek düzeyde ayırt edebilen maddelerdir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.30- 0.39 arasında olan maddeler teste doğrudan ya da çok küçük düzeltmelerle alınabilen, 0.20-0.29 arasında olan maddeler zorunlu durumlarda kullanılması ve kullanılacaksa da mutlaka düzeltilmesi gereken maddelerdir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.19 ve daha küçük maddeler testten çıkarılması gereken maddelerdir (Turgut, 1997; Tekin, 2004). Bu nedenle madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan 4 madde (5, 8, 11 ve 28. maddeler) değerlendirme aracından çıkarılmıştır.

Tablo 5.

En Son Değerlendirme Aracına İlişkin Bulgular

$\bar{X}$	Sx	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama Madde Güçlük Katsayısı	Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi	KR-20
17.60	4.34	-.796	.195	0.734	0.426	0.811

ÇBDA'nın 24 maddelik en son biçiminden alınan puanların ortalaması 24 puan üzerinden 17.60'dır. En son değerlendirme aracının madde güçlük katsayılarının ortalaması 0.734, madde ayırt edicilik indeksi ortalaması 0.426'dır. Bu bulgular değerlendirme aracının kolay ve ayırt edici nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. ÇBDA'nın güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı 0.811'dir. 0,70 ve üzeri KR-20 güvenirlik katsayısı testin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Ayırt Edici Geçerliği Bulguları

Ayırt edici geçerliği çözümlemesi için değerlendirme aracından alınan toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak yüksek puanlar ucundan %27'si üst küme, düşük puanlar ucundan %27'si ise alt küme olarak tanımlanır. Alt ve üst kümenin değerlendirme aracının her bir maddesinden aldığı puanların ortalamasının karşılaştırılması ve bu puanlar arasında fark olup olmadığının incelenmesi ayırt edici geçerliği hakkında bilgi verir. Alt ve üst kümelerin puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı Bağımsız Örneklemeler t testi ile incelenir (Tavşancıl, 2010). Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Üst Küme ile Alt Küme Puanlarının Karşılaştırılması

Madde numarası	Üst küme (n=135)		Alt küme (n=135)		T	p
	$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx		
S1	,86	,35	,34	,48	-10,211	.000*
S2	,80	,40	,33	,47	-8,906	.000*
S3	,94	,24	,46	,50	-10,107	.000*
S4	,96	,19	,24	,43	-18,059	.000*
S6	,71	,45	,29	,45	-7,625	.000*
S7	,97	,17	,49	1,04	-5,330	.000*
S9	1,00	,00	,61	,49	-9,306	.000*
S10	,99	,12	,71	,45	-6,764	.000*
S12	,91	,29	,41	,49	-10,269	.000*
S13	1,00	,00	,76	,43	-6,452	.000*

S14	1,00	,00	,86	,35	-4,705	.000*
S15	1,00	,00	,81	,39	-5,519	.000*
S16	1,00	,00	,76	,43	-6,584	.000*
S17	,81	,40	,28	,45	-10,179	.000*
S18	,99	,09	,65	,48	-8,149	.000*
S19	,97	,17	,55	,50	-9,296	.000*
S20	,86	,35	,31	,46	-10,959	.000*
S21	,85	,36	,45	,50	-7,573	.000*
S22	,97	,17	,50	,50	-10,232	.000*
S23	,83	,38	,29	,45	-10,630	.000*
S24	,94	,24	,41	,49	-11,143	.000*
S25	,94	,24	,61	,49	-7,114	.000*
S26	,94	,24	,33	,47	-13,336	.000*
S27	,98	,15	,39	,49	-13,491	.000*

Tablo 6 incelendiğinde, ÇBDA’da yer alan maddelerin her birinden üst kümenin aldığı puanların ortalamasının alt kümenin puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Elde edilen bulgular, ÇBDA’da yer alan 24 maddenin her birinin anlamlı düzeyde ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada kuramsal çerçeve bağlamında 45 soru hazırlanmış, daha sonra uzman görüşleri, ayrıca çıkarım türü ve bir ders saatinde uygulanabilirlik açısından bu sayı 28’e indirilmiştir. Hazırlanan taslağın son biçiminde bulunan sekizi sözcüksel çıkarım, sekizi önermesel çıkarım, on ikisi de edimsel çıkarım olmak üzere toplam 28 sorudan oluşan değerlendirme aracı, ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenimini sürdüren 500 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Yapılan çözümleme sonucunda, madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan 5, 8, 11 ve 28. maddeler olmak üzere toplam 4 madde değerlendirme aracından çıkarılmıştır. ÇBDA’nın en son formunda yer alan 24 maddenin her birinin anlamlı düzeyde ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığı bağlı güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracından alınacak en yüksek puan 24; en düşük puan ise 0’dır. Değerlendirme aracında yer alan çoktan seçmeli sorular 4 seçenekli olup, doğru yanıtlara “1” yanlış ve boş yanıtlara “0” puan verilerek 24 puan üzerinden değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme aracından alınacak yüksek puanlar okuyucunun çıkarım becerisinin yüksek olduğunu gösterir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

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

Karar tarihi= 08.02.2023

Belge sayı numarası= 6882350/2023/02

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Algül, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175-204.
- Basaraba, D., Yovnoff, P., & Alonzo, J. (2012). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading & Writing*, 26(3), 349-376.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Beal, C. R. (1990). Development of knowledge about the role of inference in text comprehension. *Child Development*, 61(4), 1011-1023.
- Bleks-Rechek, A., Zeug, N. & Webb, R. M. (2007). Discrepant performance on multiple-choice and short answer assessments and the relation of performance to general scholastic aptitude. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2) 89-105.
- Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189–201.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, K. & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5/6), 489–503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850–859.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311–325.
- Çetinkaya Özdemir, E. & Akyol, H. (2019). The development of a reading comprehension test. *Universal Journal of Educational Research* 7(2), 563-570
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and lessskilled readers: *A meta-analytic review*. *Journal of Educational Psychology*, 109, 761–781.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.
- Kaya, E. , Ayabakan, M. ve Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 172(2), 77-95.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading* (Atlanta Library North 4 PE1128.A2 K418 2009). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Morrison, S. & Free, K.W. (2001). Writing multiple-choice items that promote and measure critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 40(1), 17- 24.
- Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. In F. Wilkening, J. Becker, & T. Trabasso (Eds.), *Information integrating by children* (pp.243-265). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31–39.

- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1979). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reed, D. K., & Lynn, D. (2016). The effects of an inference-making strategy taught with and without goal setting. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 133-145.
- Rojas, M., Vargas, J. P. (2017). Implementing collaborative learning to promote inference-making in a reading strategy course in English. *Revista de Linguas Modernas*, 26,319-334.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching* içinde (s.181-205). Essen: Die Blue Eule.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Warren, W. H., Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing (Vol. 2)*. Norwood, NJ: Ablex Publication Corporation.

Extended Abstract

Introduction

Reading, along with its physical and affective dimensions, is a multi-layered action in which lower and higher cognitive processes are executed together. Starting with the surface comprehension of words and sentences, the reading process continues with a series of cognitive actions that enable the text to be comprehended in depth. However, in order to comprehend a text in all its forms, it is necessary to go beyond the basic level of decoding and analysis of meaning relations within the text (Rojas ve Vargas, 2017). At this stage, a series of high-level processes are required in order for the individual to activate their prior knowledge and fill in the gaps in meaning in a consistent manner with the information in the text. This requirement is the inference skill, which is called the highest level of cognitive processing of the reading action (Reed & Lynn, 2015). Inference is a cognitive process that requires the readers to combine the information in the text or between the texts and allows them to create new meanings only in this way (Elleman, 2017). Activation of the inference skill depends on certain criteria. These are the individual's language proficiency, working memory capacity, background knowledge and reading purpose (Basaraba et al., 2012).

The ability to make inferences is an important tool of the comprehension process as it enables the understanding of information that is not clearly indicated in the text. Inferences can be handled primarily as local and holistic inferences (Graesser et al., 1994). Local inferences are obtained by combining the meanings of the sentences in the text with the information available in the text. On the other hand, the process is different in holistic inference. Here, the information in the text is combined with the world knowledge of the reader or listener (Coin & Oakhill, 1999). The individual can only construct the information outside the text by making use of world knowledge. Challenging inferences in terms of both processing and evaluation of the produced information are holistic inferences in this context. It can be said that reaching local inferences requires an easier cognitive processing than making holistic inferences.

This study was designed owing to the fact that there was no measurement tool for inference skills in Turkish literature. The primary aim of the study was to develop a valid and reliable assessment tool to measure the inference skills of students at Grades 5, 6, 7 and 8 in a lower secondary school.

Method

With an orientation from the theoretical and conceptual framework (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Chikalanga, 1992; Elleman, 2017; Oakhill, 1984), 45 questions were initially prepared for the Inference Skills Assessment Tool. The first 45 questions prepared for the assessment tool were submitted to the opinion of 4 experts, 2 of whom were Turkish Education Department faculty

members and 2 Turkish teachers. The questions were evaluated by experts in terms of features such as clarity, student level and compliance with spelling rules. Corrections were made in line with the feedback from each expert and 17 of the 45 questions in the draft assessment tool were removed. Thus, the draft evaluation tool questions were reduced to 28. The assessment tool, which was given its final form, was administered to students of Grades 5, 6, 7 and 8.

After the questions in the inference skills assessment tool were given their final form, the data were collected from the students in the form of face-to-face applications that lasted between 45-60 minutes. Before the application, the purpose of the research was explained to the participants and the questions raised by the participants were answered. During the development of the Inference Skills Assessment Tool, the TAP (Test Analysis Program) was used to calculate item and test statistics. SPSS 24.0 program was used to test the distinctiveness validity.

Result and Discussion

In this research aiming to develop a valid and reliable assessment tool to measure the inference skills of lower secondary school students, 45 questions were prepared in the context of the theoretical framework, then this number was reduced to 28 in terms of expert opinions, as well as the type of inference and applicability in one class hour. The assessment tool consisting of a total of 28 questions, eight of which was on lexical inference, eight of which was about propositional inference, and twelve of which was pragmatic inference, in the final form of the draft was administered to 500 students who were studying in the fifth, sixth, seventh and eighth grades of secondary school.

As a result of the analysis, a total of 4 items, items 5, 8, 11 and 28, with an item index of distinctiveness below 0.30, were excluded from the assessment tool. It was seen that each of the 24 items in the final form of the Inference Skills Assessment Tool was significantly distinctive and had a high level of reliability based on internal consistency. The highest score to be obtained from the assessment tool was 24; the lowest score was 0. The multiple-choice questions in the assessment tool had 4 options, and an evaluation was to be made over 24 points by giving "1" to correct answers and "0" to empty answers. High scores on the assessment tool indicated that the reader had high inference skills.

Ekler

Ek-1. Çıkarım Becerilerini Değerlendirme Aracı (ÇBDA)

1. Evinde uzun zamandır romanı için çalışan yazarı, yakın bir dostu ziyaret eder. Hüzünlü ve içlenmiş bir hâlde bulur onu. "Nedir bu hâl?" dediğinde aldığı cevap şudur:

— Romanımın kahramanlarından biri şehri terk ediyor. Ona üzülüyorum.

— Senin elinde değil mi bu? Göndermezsin olur biter.

— Ah, keşke!.. Ama bu, benim elimde değil ki... O gidecek mecburen, öyle istiyor çünkü.

Yukarıdaki metinde altı çizili "ona" ve "o" sözcükleri sırasıyla aşağıdaki hangi söz öbeklerinin yerine kullanılmıştır?

A) kahramanlardan birinin şehri terk etmesine-yazar

B) duruma müdahale edememesine- kahramanlardan biri

C) kahramanlardan birinin şehri terk etmesine- kahramanlardan biri *

D) duruma müdahale edememesine- yazar

2. Herhangi bir ortamda konuştuğunuz veya internette araştırdığınız bir konunun, telefonunuzda veya bilgisayarınızda önünüze reklam olarak gelmesiyle birçokunuz karşılaşmış hatta "Bunlar nereden biliyor benim neyi konuştuğumu, neyi araştırdığımı?" diyerek şaşırmissinizdir. Güvenlik uzmanları bu tür bilgilerin, önünüze gelmesinin sizin internet ortamında bilerek veya bilmeyerek verdiğiniz izinler nedeniyle olduğunu aktarıyorlar.

Yukarıdaki metinde altı çizili "bunlar" sözcüğü aşağıdaki hangi söz ya da söz öbeğinin yerine kullanılmıştır?

- A) internet ortamı
- B) reklamlar *
- C) izinler
- D) güvenlik uzmanları

3. Başarılı insanların, hedefleri konusunda gerçekçi ve net beklentileri vardır. Bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir ve uygularlar. Sorumluluk üstlenir, risk alır, geleceği şekillendirecek adımları belirler ve atarlar. Bu insanlar geleceği hayal eder ve bu hayalleri paylaşırlar. Hayalleri gerçekleştirme yöntemlerinden biri de bunları paylaşmaktır. Sözlü ya da yazılı tekrarladıkları bu hayalleri netleştirir, toplum önünde kendilerini hayalleriyle özdeşleştirerek kişisel sorumluluklarını pekiştirirler. Başarılı insanlar yenilgilerini kabul ederler. Gerçeklerle yüzleşip başkalarının deneyimlerinden faydalanırlar. Kendileriyle barışıktırlar, bu nedenle stres düzeyleri düşüktür ki bu onların hedeflerine odaklanmalarını sağlar. Uzun vadeli hedeflere odaklanınca zamanı etkili kullanırlar.

Yukarıdaki metinde altı çizili “bunlar” ve “onlar” sözcüğü sırasıyla aşağıdaki hangi söz öbeğinin yerine kullanılmıştır?

- A) geleceği şekillendirecek adımlar-başarılı insanlar *
- B) uzun vadeli hedefler- başkalarının deneyimleri
- C) kişisel sorumluluklar- uzun vadeli hedefler
- D) stres düzeyleri- başarılı insanlar

4. İyi bir gözlemci olan Muzaffer İzgü, yazar olarak beslendiği toplum ile iç içedir. Yazdıklarında yaşadıklarından, gözlemlediklerinden yola çıkar. İçinde yaşadığı halkın sıradan insanlık hallerini, gerçekçi eleştiriler ve gülmece üslubuyla ortaya koyar. Onların sevinçlerini, özlemlerini, hayallerini, hayal kırıklıklarını yazar. Topluma ve insana ayna tutar. Toplumcu-gerçekçi bakış açısıyla bireylere ve olaylara eleştirel bir tutumla değinen Muzaffer İzgü, eleştiride gülmeceyi araç olarak kullanır. Onun gülmececi, kaba gülmece unsurlarından oluşmaz. Gülmecenin içinde düşünce ve emeğin olmasını ister, gülmece ögesi onda bir amaç değil, araçtır.

Yukarıdaki metinde altı çizili “onlar” sözcüğü aşağıdaki hangi söz veya söz öbeğinin yerine kullanılmıştır?

- A) gülmeceler
- B) hayal kırıklıkları
- C) halk *
- D) insanlık halleri

5. Maraton, yaklaşık 42 km'lik uzun bir koşu. Ancak insanların maratonu hayvanlar âlemindeki maratonun yanında önemsiz kalıyor. Kuzey sumrusu, her yıl Kuzey ve Güney Kutupları arasındaki 48 bin km'lik mesafeyi uçarak kat ediyor. Kırlangıçlar, yaşamlarının büyük bir kısmını uçarak geçiriyor. Aralarında albatrosun da bulunduğu bazı deniz kuşları yıllarca karaya inmeden uçuyor.

Metnin bağlamından hareketle “sumru” sözcüğü ne anlama gelmektedir?

- A) balık
- B) fok
- C) kırlangıç
- D) bir deniz kuşu *

6. İnsanların beğenileri birbirine uymaz. Karşınızdaki kişi belki kırmızıdan hoşlanır, siz yeşili seviyorsunuzdur. O, Wagner'in müziğini beğeniyor, siz Mozart'ı yeğliyorsunuzdur. Beğenileri sizinkine uymuyor diye onu zevksizlikle, kabalıkla mı suçlayacaksınız? Ona kızacak mısınız? Onun da sizin de beğendiğiniz şeyleri yansız olarak değerlendirmelisiniz. İşte, düşünce alanında da böyledir. Bütün düşünceleri ve varsayımları bize göre ve bazı yönleriyle savunmak olanağı vardır. Bunun için size seslenen kimsenin düşüncelerini, anlayıp dinlemeden geri çevirmeye kalkışmayınız. Onları inceleyiniz. Bakalım ne yenilikler bulacaksınız. Tabii ki bütün insanların düşüncelerinde olduğu gibi iyi ve kötü yönler görecektir, doğru ve yanlış noktalar bulacaksınız.

Metnin bağlamından hareketle “yeğlemek” sözcüğü ne anlama gelmektedir?

- A) beğenmek
- B) incelemek
- C) sevmek
- D) tercih etmek *

7. Atasözleri ve deyimler eski zamanlardan günümüze ulaştıkları için kim tarafından söylendiği belli değildir. Yani hem atasözleri hem de deyimler anonim ürünlerdir. Az sözle çok şey anlatan kalıplaşmış sözlerdir. Bu nedenle atasözlerinde ve deyimlerde kelimelerin yerleri değiştirilemez ve kelimelerin yerine eş anlamlısı kullanılamaz. Atasözlerini ve deyimleri birbirinden ayıran bazı özellikler vardır. Atasözleri cümle şeklindeyken deyimler genellikle söz grubu şeklindedir. Atasözleri tüm zamanlar ve herkes için geçerliyken deyimler anlık durumlar için geçerlidir. Atasözleri topluma öğüt verirken deyimler sadece içinde bulunulan durumu bildirir.

Metnin bağlamından hareketle “anonim” sözcüğü ne anlama gelmektedir?

- A) söyleyeni belli olan
- B) söyleyeni belli olmayan *
- C) az sözle çok şey anlatan
- D) kalıplaşmış sözler

8. Milyonlarca papatya, yolun her iki tarafını da kaplamıştı. Aralarında yer yer çaresizliklerine başkaldırmış gelincikler... Gökyüzüne karışık bulut renkleri düşmüş. İlk cemre de düştü ya, toprak uyanma sancısı çekiyor. Kışın bile yapraklarını dökmeyen bazı ağaçlar, yeşil elbiselerinin en güzellerini kuşanmışlar. Uzanıp giden yol boyunca dağlar... Çoğunun tepesinde bir avuç bulut... Güneş ısıtmıyor.

Metnin bağlamından hareketle sırasıyla “gelincik” ve “cemre” sözcüğü ne anlama gelmektedir?

- A) bir hayvan türü- soğuk
- B) bir çiçek türü- su
- C) bir hayvan türü- su
- D) bir çiçek türü- sıcaklık *

9. Ben bir gün evde yalnız başıma kaldım. Hasan’la Dadaruh dere kenarına inmişlerdi. İçimde bir tımar etmek hırsı uyandı. Kaşağıyı aradım, bulamadım. Ahırın köşesinde Dadaruh’un penceresiz küçük bir odası vardı. Buraya girdim. Rafları aradım. Eyerlerin arasına filan baktım. Yok, yok! Yatağın altında, yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Az daha sevincimden haykıracaktım. Annemim bir hafta önce İstanbul’dan gönderdiği armağanlar içinden çıkan fakfon kaşağı, pırıl pırıl parlıyordu. Hemen kaptım. Tosun’un yanına koştum. Karnına sürtmek istedim. Rahat durmadı. Dönüp burnuyla bana vurdu. Öteki atlar da durmuyorlardı.

Yukarıdaki metne göre Dadaruh, kaşağıyı nerede saklamaktadır?

- A) Ahırın köşesinde
- B) Odasındaki raflarda
- C) Eyerlerin arasında
- D) Yeşil bir tahta sandıkta *

10. Ablam ve ben evimizin salonunda saat başı öten guguklu saatimizi çok seviyorduk. Annem bu saatin antika bir saat olduğunu bu saatin aynısından yıllardır görüşmediği kız kardeşinde de olduğunu söyler dururdu. O zamanlar annemin uzun yıllardır dargın olduğu kardeşini hiç görmediğimiz için bunun çok üzerinde durmazdık. Bir gün ablamla birlikte bir sahafın önünden geçerken anneme çok benzeyen bir kadın gördük. Kadın galiba sahafın sahibiydi. Dayanamayıp sahafta gördüğümüz kadınla konuşmak için içeri girdiğimizde kadının arkasındaki duvarda asılı olan guguklu saati gördük. Bizim evdeki saatin aynısıydı, hatta ta kendisiydi. Bir an için ablamla göz göze geldik, acaba bu kadın tahmin ettiğimiz kişi olabilir miydi?

Yukarıdaki metne göre çocuklar sahafta karşılaştıkları kadının kim olduğunu düşünüyorlar?

- A) Annelerinin yakın bir arkadaşı
- B) Teyzeleri *
- C) Eski komşuları
- D) Halaları

11. Agatha Christie 1926 yılında on bir gün boyunca ortadan kaybolur. Yapılan tüm aramalara rağmen bulunamaz. Günler sonra arabası bir göl kenarında bulunur ve Agatha'nın bavulları yerlere saçılmış vaziyettedir. Bu olayın ardından bir gün sonra Agatha ortaya çıkar ama konuyla ilgili herhangi bir açıklama yapmaz. Bu olayın kaza süsü verilmiş bir senaryo olduğu düşünülür. Kimilerine göre ise Agatha, hafıza kaybı yaşadığı için bilmediği bir yere gitmiştir. Ama gerçekte ne olduğunu Agatha'dan başka hiç kimse öğrenememiştir.

Yukarıdaki metne göre Agatha Christie ne kadar süre kayıptır?

- A) Bir hafta boyunca
- B) On yedi gün boyunca
- C) Bir ay boyunca
- D) On bir gün boyunca *

12. Hayatının ilk senelerini uzun bir süre tek başına geçiren albatros kuşları, yeterli erişkinliğe varana kadar yalnızdır. Kendisine uygun eşi bulduktan sonra ise ömrünün geri kalanını yalnızca eşiyle birlikte geçirir. Eşler birbirlerine son derece saygılı ve centilmendir. Saatlerce birbirlerine sevgi gösterilerinde bulunurlar. Dişi albatros senede bir tek beyaz yumurta yumurtlar. Eşler nöbetleşerek kuluçkaya yatarlar. Eşlerden birisi denizde iken diğeri yumurtanın üzerinde bir hafta kadar oturabilir. 80 günlük kuluçka devresinden sonra çıkan yavruyu 8-9 ay sindirilmiş besinleri gagasına kusarak beslerler.

Metne göre albatros kuşlarının yalnızlığı ne zaman sona erer?

- A) 80 günlük kuluçka devresinden sonra
- B) Kendisine uygun eşi bulduktan sonra. *
- C) Hayatının ilk senelerinde.
- D) Eşlerden birisi denizden döndüğünde.

13. Sabahın erken saatlerinde gök gürültüsü sesleriyle uyanan Kerem, ağlamaklı gözlerle pencereden dışarı bakıyordu. Oysaki hava bir gün önce günlük güneşlikti, yoksa bahçede bu kadar hazırlık yaparlarmıydı? Annesi ise onu teselli etmek için türlü türlü bahaneler uyduruyordu ama boşuna çabaladığının farkındaydı. Sonuçta senede bir gün olan bir şeydi bu doğum günü partisi. Bahçe süslemeleri ve balonlar, rüzgârda savrulurken bir de pastacının arayıp pastayı yetiştiremeyeceğini söylemesi Kerem'i gözyaşlarına boğmuştu?

Yukarıdaki metne göre Kerem neden bu kadar üzgündür?

- A) Yağmurlu havaları sevmediği için.
- B) Pikniğe gidemeyecekleri için.
- C) Hazırlık yaptığı doğum günü planı bozulduğu için. *
- D) Annesiyle tartışıkları için.

14. Dedem, portakal, limon ve nar ağaçlarının arasında tek katlı şirin bir evde yalnız başına yaşıyordu. Ne zaman köye gidecek olsak dedem bizi her zaman evin önündeki küçük çardakta karşılardı. Kış aylarında bile mutlaka bu çardakta otururdu dedem. Çardağı çok kıymetliydi ve kimselerin orada oturmasını istemezdi. Tabi ben hariç. Dedem beni çok sevdiği için çardakta oturmama hiç kızmaz, aksine benim orada oturmamdan çok keyif alırdı. Bir gün annemler beni okuldan aldı ve apar topar köye geldik. Yol boyunca annemin hıçkırıklarına bir anlam verememiştim. Arabadan indiğimde çardakta bekleyen kalabalığı görünce anladım dedemin öldüğünü ve gözyaşlarımı tutamadım.

Yukarıdaki metne göre çocuk dedesinin öldüğünü nasıl anlıyor?

- A) Annesinin ağladığını görünce.
- B) Anne ve babası okula gelince
- C) Babasının ağladığını görünce.

D) Çardakta bekleyen kalabalığı görünce. *

15. Pelin, elbise dolabının önünde çaresizce bütün kıyafetlerini deniyordu. Yatağının üzeri kıyafetlerle dolmuştu. Siyah elbisesi onun yine her zamanki gibi imdadına yetişecekti ki fermuarı yırtıldı. Ne kadar nefesini tutsa da çizgili ceketinin düğmeleri kapanmıyordu. Aynanın karşısında sarı puantiyeli elbisesinden de umudu kestiğinde öfkeden deliye dönmek üzereydi. O sırada kendisine seslenen annesine beş dakikaya aşağıya ineceğini söylemişti. Ancak bu koşullarda bunun pek de mümkün olamayacağını farkındaydı. Değil beş dakika beş saat de geçse bu elbiselerin içine girebilmesi imkânsızdı. Çünkü çok kilo aldığı için özel günlerde kullanabileceği hiçbir kıyafetine sığamıyordu.

Yukarıdaki metne göre Pelin neden hazırlanamamıştır?

- A) Elbiselerinin hiçbirine sığamamıştır. *
- B) Hangi elbiseyi giyeceğine karar verememiştir.
- C) Hızlı hazırlanmayı bir türlü beceremiyordur.
- D) Heyecandan eli ayağına dolaşmıştır.

16. Avustralya'nın yerlileri olarak bilinen Aborjinler, 18. yüzyılda kâşif ve sömürgeci güçlerin geldiği zamana kadar dış dünyadan tamamen kopuk yaşadı. O güne kadar geleneksel yaşamlarına devam ediyorlardı. Aborjinler yazılı bir dil kullanmayı reddetmişlerdi çünkü onlara göre yazı belleğin gücünü yok ediyordu. Yazısız ve sözlü kültüre bağlı bir şekilde yaşanan bu kültürlerde bilgiler, şarkılar ve hikâyelerle nesilden nesile aktarılıyordu.

Yukarıdaki metne göre Aborjinler niçin yazılı bir dil kullanmayı reddetmişler?

- A) Şarkı söylemeyi çok sevdikleri için.
- B) Yazının belleğin gücünü yok ettiğini düşündükleri için. *
- C) Dış dünyadan tamamen kopuk yaşadıkları için.
- D) Yazmayı öğrenmek çok zor olduğu için.

17. Yollardaki ölüm ve yaralanmaların çoğu başkalarının yasal ve ahlaki haklarına saygı duymayı reddeden sürücülerin çağdaş olmayan davranışlarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yollardaki katliam toplumsal bir sorun olarak değerlendirilebilir. Araç için güvenlik önlemleri hem üretim hem de süreli olarak yapılan yola elverişlilik denetimleri ile yükseltildi. Ayrıca hız limitleri düşürüldü. Alınan bu önlemler sayesinde kaza oranları azaldı. Ancak kaza uzmanları, sürücülerin davranışlarında çok az iyileşme olduğu veya hiç gelişme olmadığı için hâlâ endişeleniyor.

Paragrafa göre trafik kurallarını ihlal eden sürücüler

- A) yollarda sahip olduğumuz en deneyimsiz sürücülerdir.
- B) her zaman yol koşullarını suçlamaktadır.
- C) kayıtlarda daha önce trafik ihlali veya kaza olmayan sürücülerdir.
- D) aynı yolu paylaştığı kişiler için en büyük tehdittir. *

18. Taha, işyeri arkadaşı Ozan'ın onu hafta sonu kamp gezisine çıkaracağı için çok heyecanlıydı. Çünkü her ikisi de cezaevindeki yoğun iş temposundan oldukça yorulmuşlardı. Taha ve Ozan balığa çıkmayı, yürüyüş yapmayı planladılar. Ozan ve Taha kamp malzemelerini toplayıp önümüzdeki eğlenceli hafta sonu için evlerinden çıkmak üzereydiler. Tam o sırada televizyonda cezaevindeki isyan haberine gözleri ilişti ve aynı anda ikisinin de telefonuna bir mesaj geldi. Mesajı okuduklarında ikisinin de başı önlerine düştü ve omuzları çöktü.

Sizce Taha ve Ozan hangi meslekte çalışmaktadırlar?

- A) Mühendislik
- B) Gardiyanlık *
- C) Hâkimlik
- D) Gazetecilik

19. Arda düştüğü yerden dizlerinin parçalandığını ve iki dizinde kanama olduğunu fark etti. Hızlıca kalkmaya çalışırken pantolonunun doğruldu. Önce üzerindeki tozu elleriyle silkeledi ve yaralarının üzerindeki küçük taş kırıntılarını temizledi. Ani bir hareketle başını arkaya çevirdi ve motosikletin ön tekerinin halen döndüğünü gördü. Koşarak motoru yerden kaldırdı ve çabucak evin yolunu tuttu. Eve ulaşır ulaşmaz motoru bahçe hortumuyla özenle temizledi ve garajdaki yerine dikkatlice yerleştirdi. Bu sırada annesiyle bahçede karşılaştı ve annesi ona “Arda bu ne hal, sana ne oldu?” diye sordu. Arda hiç duraksamadan annesine “Okul dönüşü daha önce mahallemizde hiç görmediğim bir köpek bana saldırdı ve kaçarken düştüm.” dedi.

Arda annesine neden bir köpeğin saldırısına uğradığını söyledi?

- A) Mahalledeki başıboş köpeklere dikkat çekmek istedi.
- B) Okul dönüşü aynı yolu artık kullanmayacağını söylemek istedi.
- C) Motoru izinsiz kullandığını gizlemek istedi. *
- D) Köpekten kaçmanın iyi bir düşünce olmadığını anlatmak istedi.

20. Leyla Hanım 80 yaşın üzerindeydi. Çitlerle çevrili çok küçük bir avlusu olan küçük bir evde yaşıyordu. 16 yaşındaki köpeğini yeni kaybetmişti ve hemen başka bir köpek almaya karar verdi. Leyla Hanım hayvan barınağına gitti ve bütün köpeklere baktıktan sonra seçimini ikiye indirdi. İlki iri, siyah, bir yaşında bir av köpeğiydi. Çok fazla enerjisi vardı ve dönümlerce arazide koşmaya alışmıştı. İkinci köpek küçük, üç yaşında bir kırmaydı. Ona sahip olan kişiler, bütün gün evde yalnız kaldığını ve bahçeye çıkmak için köpek kapısını nasıl kullanacağını bildiğini söylediler.

Sizce Leyla Hanım hangi köpeği seçti?

- A) Leyla Hanım siyah bir yaşındaki av köpeğini seçti.
- B) Leyla Hanım, üç yaşındaki küçük kırmızı köpeği seçti. *
- C) Leyla Hanım köpeklerden birini seçmedi.
- D) Leyla Hanım her iki köpeği de seçti.

21. Doruk bisikletini durduğu yere fırlattı. Bisikletini birçok kez garaj yolunda bırakmıştı. Babası birkaç kez, o bunu yaptığında neler olabileceğine dikkat çekmişti. Bir sabah babası işe giderken, Doruk dışarıdan bir çarpma sesi duydu.

Metne göre aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Doruk sık sık bisiklete binerdi.
- B) Doruk, hatasından bir ders çıkardı.
- C) Doruk'un babası bisikletinin üzerinden geçti. *
- D) Bisikleti garajdan çalındı.

22. İnanılmaz güçleri ve öngörülemezlikleri nedeniyle seller çok büyük hasara neden olabilir. Evleri, yolları ve binaları mahvedebilirler. Seller ağaçları devirebilir ve çamur kaymalarına neden olabilir. Taşkınlar genellikle geride çamur, kum ve moloz bırakır. Bir selden sonra temizlenmesi aylar alabilir.

Parçaya göre aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Bir selden sonra temizlik yapmak pahalı olabilir ve zaman alabilir. *
- B) Taşkınlar sadece kıyı boyunca meydana gelir.
- C) Taşkınlar o kadar tehlikeli değil.
- D) Sel suları kuruduktan sonra sorun bitiyor.

23. Genellikle gece gökyüzünde görülen kırmızımsı turuncu bir gezegen olan Mars, uzun zamandır insanların ilgisini çekiyor. Yıllar önce, bilim adamları Mars'ın hareketlerini haritalamak için teleskopları kullandılar. Modern bilim adamları, bir teleskopla Mars'a bakmaktan daha fazlasını yapabilirler.

Parçaya göre, modern bilim Mars'a ilgi duyanlara nasıl yardım edebilir?

- A) Gezegeni görmek için sadece teleskopları kullanabilirler.
- B) Gezegen hakkında yeni, derinlemesine bilgi edinebilirler. *
- C) Kendi başlarına gezegeni ziyaret etmek için uçabilirler.

D) Diğer gezegenler hakkında da bilgi edinebilirler.

24. Video oyunları en büyük endüstrilerden biridir. Her geçen gün daha fazla çocuk video oyunlarına bağımlı hale geliyor. Sektörü çok şiddetli olmakla suçlayan birçok video oyununu içinde barındırıyor. Artık şiddet içerikli oyunları çocukların oynamaları alışılmadık bir durum değil. Toplumun şiddet içerikli video oyunlarını ortadan kaldırma yönündeki baskılarına rağmen, her geçen gün daha fazla oyuncu bağımlı hale geliyor.

Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Şiddet içerikli oyunlar yoğun ilgi görmektedir.
- B) Video oyunlar çocuklar üzerinde bağımlılık etkisi yaratmaktadır.
- C) Toplumsal baskılar bağımlılık oranlarını azaltmaktadır. *
- D) Toplum şiddet oyunlarına karşı direnç göstermektedir.

25. Sude Hanım, giyim mağazasına giren Damla'yı gördüğünde onu ismiyle selamladı. Damla'yı kolundan tuttuğu gibi ambalajından daha yeni çıkan kazaklarla dolu bir tezgâhın önüne getirdi. Elindeki kırmızı kazağı Damla'ya doğru uzatıp nasıl bulduğunu sorarken hızlıca kazak için bir poşet hazırlamaya başladı. Mağazaya sadece çorap almak için giren Damla ise çantasındaki cüzdanı çıkarmaya çalışırken "Fena değil" dedi.

Sude Hanım hakkında nasıl bir çıkarımda bulunabilirsiniz?

- A) Müşterilerle konuşmaktan çok hoşlanmaz.
- B) Kazak değil daha çok çorap satmaktadır.
- C) Müşterileri ikna etmekte çok yeteneklidir. *
- D) Mağazadan çok para kazanmaktadır.

26. Top kalenin arkasındaki çitin üzerinden arka bahçeye fırladı. İsmail elindeki kaleci eldivenini çıkardı ve çite yaslanıp öylece donakaldı. Aslında İsmail topu almak için hemen kalenin arkasına geçebilir, çitin üstünden rahatlıkla atlayabilir ve yan bahçeye geçebilirdi. Ancak bunu yapmadı. Topun kaçtığı bahçede tasmalı, zincirli ve sert görümlü bir köpek vardı ve köpek topa çok yakın bir mesafede ayakta bekliyordu. İsmail köpekle göz göze gelince köpeğin saldırgan bakışlarını hemen hissetti ve köpeğin hırlama sesini duydu. Arkadaşları Ömer ve Barış hemen İsmail'in yanına geldiler ve Barış İsmail'e "Bunu gerçekten yapacak mısın?" diye sordu.

Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) İsmail yan bahçeye geçmek konusunda kararsızdır.
- B) Köpeğin varlığı Barış'ı ürkütmüştür.
- C) İsmail, Barış ve Ömer'den daha cesaretlidir.
- D) İsmail bundan sonraki maçlarda kaleci olmak istememektedir. *

27. Köyde iki günden beri olağanüstü zamanlara özgü bir hal var. Bayram mı? Hayır; çünkü hiç kimse yeni giysilerini giymemiş. Biri mi evleniyor? O da değil. Yalnız herkes işini gücünü bırakmış, şunun bunun evinde, hemen hemen gizli diyebileceğimiz birtakım toplantılarda... Sonra genel bir avarelik, bir kendinden geçiş, gözlerde hiç görmediğim pırıltılar...

Sizce köyde nasıl bir zaman yaşıyor?

- A) Her şeyin olağan akışında olduğu bir iki gün
- B) Daha öncekiler gibi sıradan bir iki gün
- C) Alışılmadık durumda bir iki gün *
- D) Kimseyi şaşırtmayan bir iki gün

28. Şehrin en büyük havuzu Yaşam Park'ta ancak en yüksek atlama tahtası ise Atakum Park'ta. Beş yıldır Güven Park'taki havuzda çalışmalarını yürüten okul yüzme takımımız daha önce Yaşam Park'taki havuzda çalışmıştı. Şimdi yeniden Yaşam Park'taki havuza taşınma planları yapan yüzme takımımız gelecekte büyük başarılarla imza atacağı benziyor.

Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Atakum Park'taki havuz yüzme için kullanılamaz.
- B) Yaşam Park'taki havuz yüzme için uygun değildir.
- C) Okul yüzme takımı şu an en büyük havuzda çalışmalarını yapıyor ancak en yüksek atlama tahtasını kullanamıyor.
- D) Okul yüzme takımı şu an en büyük ve en yüksek atlama tahtasına sahip havuzda çalışma yapmamaktadır. *



Drama Yönteminin Öğrencilerin Dil Bilgisi Tutumlarına Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması

*Salih Kürşad DOLUNAY**
*Sezgin KOÇYİĞİT***

Öz

Bu çalışmanın amacı drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisini belirlemektir. Karma yöntem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada açılımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu il merkezindeki bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verileri Dil Bilgisi Tutum Ölçeği'nden, nitel verileri Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü'nden elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde hipotez testleri kullanılmış, nitel verilerin analizindeyse içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin dil bilgisi tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler, drama yönteminin dil bilgisi konularını somutlaştırdığı için anlamayı kolaylaştırdığını, daha kalıcı bir öğrenme sağladığını, eğlenceli ve yaşantılara dayalı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, Türkçe dersini ve dil bilgisini sevdirdiğini, arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediğini ve okula karşı heves oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi tutumu, drama yöntemi

A Mixed-methodology Investigation of the Effect of the Drama Method on Students' Attitudes toward Grammar

Abstract

This mixed-method study examines the impact of drama-enhanced grammar activities on students' attitudes toward grammar. Utilizing an exploratory sequential mixed model, the research was conducted with 31 fifth-grade students in a lower secondary school in the provincial center of Bolu. Quantitative data were collected through the Attitudes Scale toward Turkish Grammar, while the qualitative data were obtained from Interview Forms and the Researcher's Diary. Hypothesis testing was used to analyze the quantitative dataset, while content analysis was employed for the qualitative data. As a result of the study, it was concluded that the drama method significantly influenced students' attitudes toward grammar. Student opinions and the researcher's diary entries revealed that the drama method facilitated comprehension, promoted learning and retention, created an engaging and experiential learning environment, increased motivation for learning Turkish and grammar knowledge, positively impacted friendships, and fostered enthusiasm for school.

Keywords: Grammar, grammar teaching, attitudes toward grammar, drama method

* Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, dolunay_k@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2931-405X

** Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, sezginkoc21@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8477-3443

Giriş

Dil bilgisi öğretimi, eğitim kurumlarında dört temel dil becerisinin kazandırılması sürecinde özellikle üzerinde durulan bir konudur. Dilin gelecek nesillere doğru bir biçimde aktarılmasında (Demirci, 2017), diğer öğrenme alanlarıyla birlikte dilin sistemli kullanılmasında ve ana dili eğitiminin gerektirdiği kazanımlara ulaşılmasında dil bilgisi öğretimi önemli bir yer tutar (Temizkan, 2014). Kavcar ve Oğuzkan'a (1987) göre dil bilgisi öğretimi; öğrencilerin dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü açığa çıkarmasına olanak sunarak onların konuşma ve yazma becerilerinde başarılı olmalarını sağlar. Bu çerçevede dil bilgisi eğitimi alan öğrenciler, elde edecekleri bilgi ve becerileri yaşamlarının birçok alanında kullanarak hem mesleki hem de bireysel bakımdan gelişmiş başarılı bireyler olarak sosyal hayatta yerlerini alabilirler (Dolunay, 2014). Bu yönüyle öğrencilerin hem okul hem de okul sonrası yaşamlarına katkı sunması için dil bilgisi öğretiminin işlevsel, etkili ve doğru yöntemlerle yapılması gerekir.

Dil bilgisi öğretiminin öğrenenlerin içinde bulunduğu yaşın özelliklerine ve gelişim sürecinde gösterdikleri özelliklere uygun olacak bir yaklaşımla aşamalı bir biçimde ele alınması, onların Türkçeyi bilinçli, özenli ve doğru kullanmalarına katkı sağlar. Böylece öğrencilerin öğrenilen bilgiyi düzenleme, sorgulama, günlük yaşamda kullanma ve üretme becerilerinin gelişmesi sağlanır. Bu açıdan dil öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının çoklu bir anlayışla ele alınıp tek yaklaşımla sınırlı kalınmaması ana dili öğretimi sürecini daha nitelikli kılar. Böylece öğrenme sürecinde elde edilen kazanımlar kalıcılaşır ve öğrenenlerin eğitim sürecine karşı olumlu duygular ve anlayışlar geliştirmeleri sağlanır (MEB, 2018). Fakat Göçer ve Aslan'a (2018) göre dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyesine uygun olmamasından ve kavramların soyut kalmasından ötürü öğrenenlerde dil bilgisine karşı isteksizlik oluşmaktadır. Dahası dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi, öğrenenlerin birbirinden farklı kişisel farklılıklarının ve seviyelerinin göz önünde bulundurulmaması, Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin sürekli tekrar eden bir yapıda olması öğrencilerin dil bilgisi çalışmalarından sıkılıp soğumasına yol açmaktadır (Ateş, Karataş ve Aşçı, 2022). Ezber anlayışına dayalı dil bilgisi çalışmaları öğrenenler tarafından sevilmez görülmekte (İşcan ve Kolukısa, 2005), günlük yaşamda işlevsel olarak kullanılmamakta ve öğrenenlerin dil bilgisine yönelik olumsuz bir yaklaşım ve tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Salman ve Aydın, 2018). Buradan hareketle öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarından ziyade onun öğretim şekline karşı bir isteksizlik gösterdiği söylenebilir.

Dil bilgisi öğretim yöntem ve teknikleri çoğunlukla gelenekselleşmiş bir anlayışla sürdürülmektedir (Göçer ve Arslan, 2018). Bunun temel sebebiyse genellikle öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanmak üzere yeterli yöntem ve teknik bilgisine sahip olmamasıdır (Uygun ve Katrancı, 2013). Yapılan araştırmalarda dil bilgisi öğretim sürecinin daha nitelikli olmasına yönelik eğitimcilere sunulan önerilerin çoğunluğunun yöntem ve teknik konularından oluşması da (Canlı ve Tepeli, 2019) bunun bir göstergesidir. Oysaki ortaokullarda ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin etkili ve aynı zamanda verimli yürütülmesi için dersi veren öğretmenlerin yeni ve etkili öğretim yöntemleri hakkında donanımlı olması önem taşımaktadır (Göçer, 2017). Çünkü belli yöntem ve tekniklerle sınırlı kalmayıp farklı zamanlarda değişik teknikler uygulamak eğitim öğretim süreciyle sınıf iklimini canlı tutarak eğitim ortamını eğlenceli ve ilgi çekici bir duruma getirir (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015).

Dil öğretim sürecinde yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayan, etkin öğrenci katılımını içeren, uygulamaya dönük, kalıcı ve etkileşime dayalı yöntemlerden biri de dramadır. Drama; yaşam durumlarının ve dramatik anların bir grup içi etkileşim sürecinde yeniden oluşturulmasına (San, 1990), aynı zamanda şu anda ve burada anlayışına, mış gibi yapma etkinliklerine dayalıdır (Adıgüzel, 2015). Bu bağlamda drama çalışmaları; bilginin yaşamda kullanılmasını ve bu yolla katılımcıların rol oynayarak yeni öğrenmeler gerçekleştirmesini gaye edinir. Böylelikle drama çalışmaları; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi amacıyla anlamlı bir kurgusal bağlam yaratır (Akar Vural ve Somers, 2012). Drama yöntemi, eğlenceli olması, doğaçlama ve rol oynamayı içermesi yönüyle öğrencilerin severek, isteyerek katıldığı, aynı zamanda da dil becerilerinin kurgusal yaşam durumları aracılığıyla aktarıldığı etkili bir eğitim yöntemidir.

Dil öğretiminde öğrencilerin gelişimine birçok bakımdan katkı sunan drama yöntemi, okullarda dil bilgisi etkinliklerinde kullanılarak öğrencilerin hem derse hem de dil bilgisi çalışmalarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine, dersi ilgi çekici kılmasına ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesine destek

olabilir. Şimşek, Topal, Maden ve Şahin'e göre (2010) drama yönteminin dil bilgisi çalışmalarında kullanılması, öğrencilerin dikkatlerini artırmakta, onları derse karşı daha istekli kılmakta ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamakta oldukça etkili olmaktadır. Bununla birlikte ortaokul öğrencileriyle yapılan dil bilgisi çalışmalarının öncesinde onların dil bilgisine karşı tutumlarının tespit edilerek uygun çalışmalar yapılabilmesi ifade edilmektedir (Ömeroğlu ve Onan, 2021). Çünkü Türkçe öğretiminde yer alan dil bilgisi etkinlikleri; öğrencilerin ilgi duyduğu, yapmaktan zevk aldığı, ihtiyaçlarına uygun bir anlayışla hazırlanmalıdır (Soysal, 2022). Türkçe eğitimi alanında yapılan drama çalışmalarının azlığından (Aytaş ve Özcan, 2019) ve alanyazında drama yöntemiyle dil bilgisi kazanımlarının ilişkilendirildiği sınırlı sayıda çalışma olması bakımından bu araştırmanın gerekli olabileceği düşünülmüştür. Bu bakımdan drama destekli dil bilgisi etkinlikleri, dil bilgisi öğretiminde farklı yöntemlerin uygulanmasına, öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını günlük yaşamla ve diğer dil becerileriyle ilişkilendirmesine katkı sunabilir. Drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine dönük olumlu bir tutum geliştirmesi ve öğretmenlere okuldaki dil bilgisi çalışmalarında kullanabilecekleri farklı yöntem sunması beklenmektedir. "Drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisi nedir?" sorusu bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

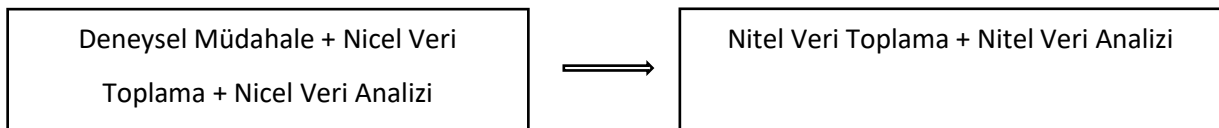
1. Drama yöntemiyle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil bilgisi tutumları üzerinde etkili midir?
2. Drama yöntemiyle dil bilgisi öğretimine ilişkin öğrencilerin ve araştırmacının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama ve veri analiz sürecine yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Bir araştırma modeli olarak karma yöntem yaklaşımı, araştırma için hazırlanan soruların ve varsayımların nicel (kapalı uçlu) ve nitel (açık uçlu) verilerinin toplanmasını içerir (Creswell, 2017). Karma yöntemin temel yaklaşımı, araştırmacının nicel veriler ile nitel verileri birleştirerek araştırma problemini daha iyi anlamasına ve daha geniş bir bakış açısı elde etmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, karma yöntem deseni olarak açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin amacı, nicel bulguları daha ayrıntılı bir biçimde açıklamak için nitel verileri kullanmaktır. Bu sürecin ilk aşamasında nicel verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan görüşmelerle nicel boyutta verilen yanıtların açıklanmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).



Şekil 1. Araştırma Desenin Görünümü (Morse, 1991)

Nitel Bölüm

Araştırmanın nicel boyutunu, deneysel işlemin etkisini tek bir grup üzerinden ölçen zayıf deneysel desen oluşturmaktadır. Zayıf deneysel desende veriler, deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test; uygulama sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Bu araştırma desende seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Büyüköztürk, vd., 2018). Tek grup ön-test son-test deseni, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisini belirlemek üzere kullanılmıştır. Bu kapsamda drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Nitel Bölüm

Araştırmanın nitel boyutu, temel nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Bütün amaç, bireylerin yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerin ve araştırmacının deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla drama destekli dil bilgisi etkinliklerine yönelik olarak öğrencilerin ve araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Bolu il merkezindeki bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 14'ü kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 31 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada ikinci araştırmacının öğrencilerin dersine girmesi nedeniyle bu yöntem kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada 5. sınıf düzeyinin tercih edilmesinde, ilgili sınıf programındaki dil bilgisi kazanımlarının daha sade, öğrencilerin sınav kaygısının düşük ve ortaokul seviyesinde mevcut yaş grubunun oyunsu etkinliklere daha ilgili olması etkili olmuştur. Tablo 1'de araştırma grubunun özellikleri görülmektedir.

Tablo 1.

Öğrenci Çalışma Grubunun Özellikleri

Kişisel bilgiler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	14	45
	Erkek	17	55
	Toplam	31	100

Araştırmanın nitel kısmındaki katılımcılar, deney sürecinin baştan sona içerisinde yer alan ve tesadüfi seçilen 10 ortaokul öğrencisinden ve bir araştırmacıdan oluşmaktadır. Öğrenci grubunun 6'sı kız, 4'ü erkektir. İkinci araştırmacı MEB onaylı 320 saatlik drama liderlik eğitimi almış, uzman öğretmen unvanı bulunan 22 yıllık bir Türkçe öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Ömeroğlu ve Onan (2021) tarafından geliştirilen "Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 23 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde geliştirilen ölçekte "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerine yer verilmiştir. Tutum ölçeğinde "Sevgi ve İlgisi", "Gereklilik" ve "Kaygı" boyutları yer almaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi 574, doğrulayıcı faktör analizi 342 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Üç faktörlü yapının model uyumunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar, modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizlerin sonucu, 23 maddeden oluşan Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Araştırmacılar tarafından; mevcut çalışma bağlamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik çalışmalarında Cronbach alfa katsayısı (α) ölçeğin bütünü için .91, sevgi alt boyutu için .92, kaygı alt boyutu için .81, gereklilik alt boyutu için ise .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin mevcut araştırma örnekleminde yapı geçerliliğini test etmek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında

ölçekteki bazı maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelere yönelik standartlaştırılmış regresyon katsayılarının .45'in altında çıkması, mevcut modele ilişkin uyum indekslerinin istenen seviyelerde olmaması ve konuya ilişkin görüşlerine başvuru alan uzmanının da bu düşüncüyü desteklemesi ölçekten ilgili maddelerin (19, 20 ve 23. madde) çıkarılma kararının verilmesine gerekçe oluşturmuştur. Bu kapsamda ortaya çıkan 3 faktörlü 20 maddeden oluşan 5'li likert formulu ölçek modeline ilişkin uyum indeks değerleri PCMIN/DF=2.261, RMSEA =.52, RMR =.42, CFI =.95, IFI=.95 ve GFI=.66 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler literatürdeki referans ölçütlerle karşılaştırıldığında (Tabachnick ve Fidell, 2019) arzulanan ölçütleri karşıladığı şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel değerlendirme sonucunda elde edilen sonuçları derinlemesine irdelemek için nitel veri toplama aracı olan "Öğrenci Görüşme Formu" ile "Araştırmacı Günlüğü" kullanılmıştır. Görüşme soruları, "Türkçe Dil Bilgisi Tutum Ölçeği" boyut maddeleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formu hazırlarken yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular, anlaşılabilirliğinin tespit edilmesi amacıyla ön çalışma yapılarak nitel çalışma grubunda yer almayan ve 5. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile iki alan uzmanınca dil ve anlatım yönünden incelenmiştir. Araştırmacı günlüğü ise dersi yürüten öğretmen tarafından uygulama sürecinde tutulan notlardan oluşmuştur. Araştırmacı günlüğü, araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından her çalışma sonrasında düzenli şekilde tutulmuştur. Günlükte araştırmaya ilişkin tüm görüş ve gözlemler, öğrencilerin sürece katılımı ve uygulamada öne çıkan durumlar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Günlüğün araştırma sürecinin her adımını betimlemek açısından büyük önem taşıyan bir veri kaynağı olduğu söylenebilir. Bu uygulama sonucunda tamamlanan Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir.

Deneyisel İşlem

Drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla 31 öğrenciye 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 8 hafta boyunca haftada bir ders saati olmak üzere her çarşamba drama destekli dil bilgisi etkinlikleri uygulanmıştır. Deneyisel işlem toplamda 8 uygulama olarak Türkçe derslerinde öğrencilerin olağan ders saatleri sırasında yapılmıştır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 5. sınıflara ait bir dil bilgisi konusu her hafta drama yöntemiyle işlenmiştir. Toplamda 8 ders planından oluşan uygulama aşağıda sunulmuştur.

Birinci uygulamada sınıfta doğrudan drama planı uygulamak yerine oyunlarla çalışmaya başlanmıştır. Öğrencilerin daha önce bir drama deneyimi olmadığından kaynaşmalarını ve sürece ısınmalarını sağlayan oyunlara yer verilmiştir. Diğer dil bilgisi kazanımlarına hazırlık olması açısından öncelikle ses, ünlü ve ünsüz kavramları ile kalın, ince ve yuvarlak ünlüler oyunlar aracılığıyla işlenmiştir. İkinci uygulamada ise sert ve yumuşak ünsüzler araştırmacılar tarafından hazırlanan oyunlar yoluyla işlenmiştir. Sonrasında konuyla ilgili kısa bir doğaçlama yapılmıştır. Üçüncü uygulamada ünlü düşmesi, dramanın yapılandırılma sürecine uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan plan dâhilinde işlenmiştir. Dördüncü uygulamada ünsüz yumuşaması, araştırmacılar tarafından hazırlanan drama ders planı dâhilinde işlenmiştir.

Uygulamanın beşinci haftasında ise ünsüz sertleşmesi, araştırmacılar tarafından hazırlanan drama ders planına uygun olarak işlenmiştir. Altıncı uygulamada ek ve kök kavramları, araştırmacılar tarafından hazırlanan drama ders planına uygun olarak işlenmiştir. Yedinci uygulamada eklerin, sözcüklerin anlamına etkisi drama yöntemiyle işlenmiştir. Son olarak sekizinci uygulamada da bağlantı ve geçiş ifadelerine yönelik hazırlanan drama ders planı uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı ve modellemesi kapsamında elde edilen nicel veriler, "ilişkili örneklem için t-testi" analiziyle çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminin belirlenme nedeni, aynı gruba ait iki puan ortalaması (ön test-son test) arasında farklılığın olup olmadığının test edilmek istenmesidir. İlişki örneklem için t-testinin mevcut veriler üzerinde uygulanabilmesi için bir dizi varsayımın karşılanması

gerekmektedir. Bunlar; (a) verilerin aynı gruptan elde edilmiş olması, (b) iki ölçümün karşılaştırılması, (c) bir bağımlı değişkenin olması, (d) veriler için en az eşit aralıklı ölçeğin kullanılmış olması ve daha önemlisi (e) iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal bir dağılıma işaret ediyor olmasıdır. Bu kapsamda araştırma verilerinin yukarıda sıralanan tüm varsayımları karşıladığı ifade edilebilir. İlişkili iki ölçüm (ön test-son test) setlerine ait farkın normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan incelemelerde “Shapiro-wilk” normallik varsayımının ($p=.161$) ve çarpıklık (0.421), basıklık (0.821) değerlerinin -1 ve +1 arasında yer aldığı; ayrıca histogram grafiğinin de normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma özelinde ilişkili örneklem için t-testi analizi, hem araştırma deseni için uygunluk göstermekte hem de tüm varsayımları karşılamaktadır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analiziyle yapılan çözümlemelerde varılmak istenen asıl amaç, elde edilen verilerde birbirine benzer, birbiriyle bağlantılı kavram ve verileri temalar üzerinde birleştirmek, bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek aktarmak ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçla, Görüşme Formu ve Araştırmacı Günlüğü ile elde edilen veriler çözümlenerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, farklı iki alan uzmanınca okunmuş ve belirlenen temaların alt kısmına kodlanmıştır. Kodlanan verilerin güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100}$] kullanılmıştır. Buna göre yapılan hesaplamalarda uzmanlar arasındaki uyum oranının %85 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, veri analizi sürecinde ulaşılan sonuçları doğrulamak amacıyla nitel araştırma alanında iki uzmandan yardım alınarak, oluşturulan kod ve temalar hakkında görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra bazı düzenlemeler yapılmış, bulguların son şekline karar verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların tümünün görüşleri sunulurken öğrenciler, “Öğr1, Öğr2, Öğr3...”; araştırmacı günlükleri ise “Araştırmacı Günlüğü” şeklinde aktarılmıştır.

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 = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26/10/2022
Belge sayı numarası= 2022/11

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, öncelikle nicel daha sonra da nitel bulgular olmak üzere aşağıda sunulmuştur. Nicel ve nitel bulgular sonuç bölümünde birleştirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Dil Bilgisi Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın “Drama yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik *bağımlı örneklem t testi* sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	31	69,77	11,83	30	-2,915	,007
Son Test	31	76,00	10,47			

Drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, çalışma grubunun uygulama öncesi ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 69,77; S= 11,83) ile son test puan ortalaması arasında ($\bar{X}$ = 76,00; S= 10,47) anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(30)} = -2,915$; $p < .01$). Bunun anlamı, gerçekleştirilen deneysel müdahalenin çalışma grubu öğrencilerinin dil bilgisi tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğudur.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüklerinden hareketle öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisi araştırılmış, bu amaçla da “Drama yöntemiyle dil bilgisi öğretimine ilişkin öğrencilerin ve araştırmacının görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgulara ilişkin temalar aşağıda Şekil 2’de sunulmuştur.

DRAMA YÖNTEMİYLE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ		
Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular		Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular
- Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması - Kalıcı öğrenme sağlaması - Dil bilgisini anlamayı kolaylaştırması - Dil bilgisini sevdirmesi - Arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilemesi - Türkçe dersini sevdirmesi - Yaratıcılığı ve öz güveni desteklemesi - Okula hevesle gelmeyi sağlaması		- Kalıcı öğrenme sağlaması - Öğrenci merkezli ders işlemeyi sağlaması - Dil bilgisi konularını somutlaştırması - Öğrenme ilgi, istek ve merakı oluşturmaları - Eğlenerek ve yaşayarak öğrenmeyi sağlaması - Türkçe dersini sevdirmesi - İş birliği sağlaması

Şekil 2. Drama Yöntemiyle Dil Bilgisi Öğretim

Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Şekil 2’de görüldüğü üzere Türkçe derslerinde uygulanan drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin genel değerlendirilmesi ve ders işleme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri 8 tema altında incelenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin “Türkçe dersinde yaptığınız drama çalışmaları, derse karşı duygu ve düşünceleriniz üzerinde ne gibi etkiler bıraktı?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler, temalar ve kodlar aşağıda sıralanmıştır:

Eğlenerek Öğrenmeyi Sağlaması

Araştırmaya katılan 10 öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi konularını eğlenerek öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konuyla ilgili

görüşlerinden kesitler şunlardır: *“Drama ile yapılan dil bilgisi etkinlikleri gerçekten çok eğlenceli oluyor. Hem zaman hızlı bir şekilde geçiyor hem de öğrenirken eğlenmiş oluyoruz (Öğr2), drama olmadan dil bilgisi konularında pek eğlenemiyorduk ama drama sayesinde daha iyi eğlenebiliyoruz (Öğr4).”* Görüldüğü gibi, öğrenciler dil bilgisi konularının drama etkinlikleriyle öğretilmesinin öğrenme sürecini eğlenceli bir hâle getirdiğini dile getirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin “Dil bilgisi konularını öğrenmek için drama etkinlikleri yapmak neden gerekli ve önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler, temalar ve kodlar aşağıda sıralanmıştır:

Kalıcı Öğrenmeyi Sağlaması

Araştırmaya katılan 9 öğrenci, dil bilgisi konularının drama yoluyla öğretilmesinin daha akılda kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerinden kesitler şunlardır: *“Drama ile yapılan dersler çok güzel. Hem anlıyoruz hem de daha çok aklımızda kalıyor (Öğr7), dil bilgisi konusunu daha iyi öğrendim (Öğr10).”* Bu ifadeleriyle öğrenciler, drama etkinlikleri kullanılarak yapılan dil bilgisi çalışmalarının daha kalıcı bir öğrenme sağladığını belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin “Türkçe dersinde dil bilgisi konularını drama yaparak öğrenmek konuları anlamamızı nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler, temalar ve kodlar aşağıda sıralanmıştır:

Dil Bilgisi Konularını Anlamayı Kolaylaştırması

Araştırmaya katılan 5 öğrenci, dil bilgisi konularının drama yoluyla öğretilmesinin konuların daha kolay anlaşılmasını sağladığını ifade etmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerinden kesitler şunlardır: *“Dil bilgisi konularını daha iyi öğrendim. Sınavlarda ödevlerde çıktığında hemen çözebiliyorum (Öğr10), anlamamı daha kolaylaştırdı, anlamadığım konuları dramayla yapılan dil bilgisi etkinliğinde anlıyorum (Öğr4).”* Öğrenciler, drama etkinlikleri kullanılarak yapılan dil bilgisi çalışmalarının konuları somutlaştırdığını, bu sayede günlük yaşamla bağlantı kurarak konuları daha iyi öğrendiklerini ve bunun da ödevler ile sınav başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin “Türkçe dersinde öğretmenin tarafından yapılan drama etkinliklerinin derse katılımınıza ne gibi etkileri oldu?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler, temalar ve kodlar aşağıda sıralanmıştır:

Dil Bilgisi Konularını Sevdirmesi

Araştırmaya katılan 4 öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi konularını sevmesini sağladığını ifade etmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerinden kesitler şunlardır: *“Mesela, dil bilgisi drama olmadan işlendiği zamanlarda hem bir şey anlamıyordum hem de sıkıcı oluyordu. Artık çok seviyorum (Öğr5), konuları normal anlatmaktansa oyun oynayarak yapmak daha zevkli (Öğr8).”* Bu ifadeleriyle öğrenciler, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin konuları sevmelerini sağladığını söylemiştir.

Araştırmada öğrencilerin “Dil bilgisi konularını öğrenmek için yaptığınız drama çalışmaları konularını öğrenmek dışında size ne gibi katkılar sağladı?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen görüşler, temalar ve kodlar aşağıda sıralanmıştır:

Arkadaşlık İlişkilerini Olumlu Etkilemesi

Araştırmaya katılan 3 öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerinden kesitler şunlardır: *“Bu etkinlikler sayesinde arkadaşlarımı tanıyorum ve sosyalleşiyorum (Öğr1), arkadaşlık bağı kurma, sevgi ve saygımı geliştirdi onlara karşı (Öğr9).”* Bu cümleleriyle öğrenciler, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin akademik kazanımlarının yanı sıra arkadaşlık ilişkilerini de olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir.

Türkçe Dersini Sevdirmesi

Araştırmaya katılan 2 öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe dersini sevmelerini sağladığını belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerinden kesitler şunlardır: *“Türkçe dersi hem artık daha güzel... Eğlenceli ve öğretici olduğu için Türkçe dersini çok severim (Öğr3), Türkçe dersi daha güzel ve eğlenceli (Öğr10).”* Öğrenciler, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe dersini daha çok sevmelerine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılığı ve Öz Güveni Desteklemesi

Araştırmaya katılan 2 öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin yaratıcılıklarını ve öz güvenlerini desteklediğini belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşleri şunlardır: *“Yaratıcılığımın artmasını sağladı, öz güvenim geldi (Öğr2), derste kendime daha çok öz güvenim geldi (Öğr6).”* Görüldüğü gibi öğrenciler, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin yaratıcılıklarını ve öz güvenlerini desteklediğini dile getirmiştir.

Okula Hevesle Gelmeyi Sağlaması

Araştırmaya katılan 1 öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin okula daha istekli gelmesine katkı sunduğunu belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğrencinin bu konuyla ilgili görüşü şudur: *“Bana göre okula daha hevesli gidiyoruz ve öğreniyoruz, dramayı çok severim (Öğr3).”* Bu ifadeyle öğrenci, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin okula karşı olumlu bir tutum oluşturduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacının drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin uygulama sürecine yönelik görüşleri temalara ayrılmış ve ilgili temalar altında araştırmacı günlüklerinden kesitler sunulmuştur. Türkçe derslerinde uygulanan drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin genel değerlendirilmesi ve ders işleme sürecine ilişkin araştırmacı görüşleri 7 tema hâlinde sunulmuştur.

Kalıcı Öğrenmeyi Sağlaması

Araştırmacı, drama yöntemiyle dil bilgisi kazanımlarını öğretmenin, öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı bir etki bıraktığını ifade etmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Drama süreci içerisinde kurgusal bir ortamda gerçekleşen hayata dönük dil bilgisi etkinlikleri verilen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlıyor. Öğrenciler, konuları yaşamda karşılaştıkları durumlar içerisinde kullandıkları için zihinlerinde daha fazla yer ediniyor. Örneğin ek ve kökleri işlerken günlük yaşamdan ve sınıftan kullandıkları birçok sözcüğe yer verdiklerini gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü 4 Ocak, 2023).*

Öğrenci Merkezli Ders İşlenmesi

Araştırmacı, drama yönteminin, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağladığını dile getirmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Drama yöntemini kullanmadığım ders süreçlerinde sadece belli öğrenciler derse katılırdı. Süreç öğretmen merkezli ilerlerdi. Fakat drama etkinliklerine yer vermeye başladığımda hiç parmak kaldırmayan, derste sıkılan ve kendini ifade etmeyen öğrencilerin parmağının hiç inmediğini, derse katılmak için öğrencilerin birbiriyle yarıştığını gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü 30 Kasım, 2022).*

Dil Bilgisi Konularını Somutlaştırması

Araştırmacı, drama yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin görme, dokunma, işitme duyularına yer vererek yapıldığı için konuları somut hâle getirdiğini söylemiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Drama yöntemi kullanarak işlediğim dil bilgisi etkinliklerinde öğrencilere duvardaki rol tekniğinden hareketle canlandırmalar yaptırıldım. Bu etkinlikte görme, işitme ve dokunma duyularını kullanarak sürece katıldılar. Ünsüz yumuşamasını işlerken günlük hayatta yapılan sesletim hatalarını bir kurgu içerisinde canlandırmalarının onların soyut olan konuları çoklu duyu kullanımıyla daha somut bir duruma getirdiğini gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü 14 Aralık, 2022).*

Öğrenme İlgisi, İstek ve Merakı Oluşturması

Araştırmacı, drama yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin derse daha ilgili, istekli ve meraklı bir biçimde katılmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Öğrencilerin önceki derslerimden farklı olarak öğretim sürecine daha çok ilgi gösterdiğini, istekli olduklarını ve bir dahaki derste neler yapılacağını sorduklarını gözlemledim. Yönergeleri ilgiyle ve istekle dinleyip uyguladılar. Sınıfta sürekli bir canlılık ve üretim vardı (Araştırmacı Günlüğü 21 Aralık, 2022).*

Eğlenerek ve Yaşayarak Öğrenme Olanağı Sunması

Araştırmacı, drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin oldukça rahat ve özgür davrandığını, eğlenerek, yaparak, yaşayarak öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Drama yöntemiyle dil bilgisi etkinlikleri yaparken öğrencilerin gayet zevk aldıklarını, eğlendiklerini, sürekli bir tebessüm hâlinde olduklarını gördüm. Oyunsu süreçler onlar için oldukça mutluluk vericiydi. Eğlenirken ve oynarken aynı zamanda örtük bir biçimde öğreniyorlardı (Araştırmacı Günlüğü 7 Ocak, 2023).*

Türkçe Dersini Sevdirmesi

Araştırmacı, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dersi daha çok sevmelerini sağladığını dile getirmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Dil bilgisi konularını işlerken drama yöntemini kullanmam öğrencilerin derse daha fazla ilgi duymasını sağladı. Türkçe dersinde daha çok bedene dayalı çalışmalar istediklerini ve bu etkinliklerin bir saatten daha fazla yapılmasını istediklerini gördüm (Araştırmacı Günlüğü 7 Ocak, 2023).*

İş Birliği Sağlaması

Araştırmacı, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinde öğrencilerin ders sürecinde daha fazla iş birliği yaptıklarını, hiç iletişim kurmadıkları arkadaşlarıyla beraber çalıştıklarını söylemiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili gözlemleri şunlardır: *“Canlandırma süreçlerinde öğrencilerin hemen grup olduklarını, birlikte sorun üzerinde tartıştıklarını ve sorunlara beraber çözüm bulmaya çalıştıklarını gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü 21 Aralık, 2022).*

Sonuç ve Tartışma

Drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırma grubunun uygulama öncesi ön test puan ortalaması ile uygulama sonrası son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani nicel veriler, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin dil bilgisi tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen nitel veriler de bu görüşleri destekler özelliktedir. Araştırmada yer alan katılımcılar, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisini sevdirdiğini, öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını öğrenmeye daha ilgili, istekli ve meraklı olduklarını belirtmiştir. Aynı yöntemin uygulandığı benzer çalışmaların sonuçları bu araştırmanın verileriyle örtüşmektedir (Bulut, 2015; Solak Sağlam, 2013). Bu sonuçlardan hareketle drama yönteminin öğrencilerin dil bilgisine karşı ilgi, istek ve sevgilerini artırarak olumlu bir tutum oluşturduğu söylenebilir.

Dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının kavranması ve öğrenimi çalışmalarında öğretmenler tarafından çoğunlukla geleneksel dil bilgisi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır (Göçer ve Arslan, 2018). Oysaki drama, dil becerisi öğretiminde güçlü ve etkili bir yöntemdir (Maden, 2010b). Bundan dolayı Türkçe derslerinde kullanılan klasik yöntemlerden kaçınılarak öğretim sürecinde öğrencileri drama gibi duyuşsal yönden motive edici yöntem ve tekniklerin kullanılması daha yararlı olabilir (Yapıcı, 2004). Araştırmada yer alan katılımcılar, drama yöntemiyle yapılan dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe dersini daha çok sevmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Drama etkinlikleriyle birlikte dil bilgisine karşı öğrencilerde oluşan olumlu tutumun beraberinde Türkçe dersine de yansıdığı, dersi sevmelerini sağladığı söylenebilir.

Drama çalışmaları, oyunsu süreçlerden ve doğaçlamalardan oluştuğu için içerisinde eğlenceli bir yön barındırır. Şimşek, Topal, Maden ve Şahin’e (2010) göre drama yönteminin kullanıldığı sınıflarda

öğrenciler, dersi daha heyecanlı bir şekilde dinlemekte ve derse daha çok katılmaktadır. Bu durum, drama yönteminin öğrencilerin dikkatlerini artırdığını ve onları derse karşı daha istekli hâle getirdiğini göstermektedir. Araştırmada yer alan katılımcılar, dil bilgisi konularının drama etkinlikleriyle öğretilmesinin öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiğini; drama etkinliklerinin oldukça özgür, eğlenceli, yaşantılara dayalı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda drama yönteminin dil bilgisi öğretimini, eğlenceli ve günlük yaşamla ilişkili bir eğitim ortamına dönüştürdüğü ifade edilebilir.

Dil bilgisi konularının öğrenciler açısından anlaşılabilirliği hâlen tartışma konusudur. Arslan ve Göçer'e (2019) göre dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlardan biri de dil bilgisi konularının sınıf seviyesine uygun olmaması nedeniyle soyut kalmasıdır. Fakat bu sorun; soyut, karmaşık ve farklı birçok konunun öğrenci merkezli drama etkinlikleri sayesinde canlandırılarak öğrencide somut bir hâle getirilmesiyle giderilebilir (Kurudayıoğlu ve Özden, 2015). Drama, çocukları hayata hazırladığı, yaşamı yansıttığı ve çocuklara yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu için (Önder, 2016) onların hayata hazırlanması açısından önemlidir (Koçyiğit ve Karatay, 2022). Bu bakımdan drama çalışmaları, yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı sağlar. Bu yönüyle hayatla daha bağlantılıdır. Kodaz'ın (2007), cümlelerin öğeleri konusunun öğretiminde drama yönteminin daha etkili olduğunu tespit etmesi bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcılar, drama etkinlikleri kullanılarak yapılan dil bilgisi çalışmalarının konuları somutlaştırması ve günlük yaşamla bağlantı kurması yönüyle daha iyi öğrenme sağladığını, drama yönteminin okul ödevlerinde ve sınav başarılarında olumlu etkisi bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin dil bilgisi başarılarında drama yönteminin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, drama yönteminin özellikle bilginin kalıcılığını artırmada çok etkili olduğunu göstermektedir. Şimşek, Topal, Maden ve Şahin (2010) yaptıkları araştırmada, Türkçe dil bilgisi içerisinde yer alan zarf konusunun drama yöntemiyle daha etkili ve kalıcı öğrenildiğini tespit etmişlerdir. Katılımcılar, drama yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin görme, dokunma, işitme duyularına yer verilerek yapıldığı için konuları somut hâle getirdiğini, dolayısıyla da dramanın öğrencilerin zihninde daha kalıcı bir öğrenme sağladığını belirtmiştir. Birçok duyu kullanılarak yapılan drama etkinliklerinin, dil bilgisi kazanımlarının öğretilmesinde geleneksel yöntemlerden daha kalıcı bir öğrenme sağladığı söylenebilir.

Drama, çocuğun hem kendisinin hem de başkasının duygularına duyarlık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkalarıyla paylaşmayı öğretir. Bu yöntem; özellikle bireysel gelişim yönüyle öğrencilerin öz güven kazanmalarına, kendilerini ifade edebilmelerine, derslerdeki sıkılganlıklarını ve içe kapanıklıklarını aşmalarına yardımcı olur (Koçyiğit ve Karatay, 2022; Teke ve Gedizli, 2016). Drama aracılığıyla çocuklar, akranlarıyla çalışma imkânı bularak hem kendileri hem de arkadaşları hakkında bilgi sahibi olur. Katılımcılar, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin ders sürecinde daha fazla iş birliği yapmalarını sağladığını, hiç iletişim kurmadıkları arkadaşlarıyla beraber çalıştıklarını ve arkadaşlık ilişkilerinin de olumlu etkilendiğini dile getirmiştir. Bunun yanında, drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin yaratıcılıklarını ve öz güvenlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Dahası, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuran ve dersten zevk alan çocuklar, okulu daha çok sevmeye başladıklarını, okula daha hevesli geldiklerini belirtmiştir. Dramanın oluşturduğu bütün bu olumlu etkiler sayesinde okullar dersten kaçılan, zil çalınca hızla terk edilen bir yer olmak yerine öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıran, öğrenirken heyecan ve mutluluk duyulan bir çekim merkezi olmaktadır (Aykaç ve Ulubey, 2008; Çiçen, 2019; Döş, 2013; Karatay ve Koçyiğit, 2020). Bu bilgiler doğrultusunda drama destekli dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerde dil bilgisine yönelik olumlu bir tutum oluşturmaya ve akademik yönden de başarı sağlamasının yanı sıra onların sosyal, duygusal becerileri üzerinde ve okulu sevmelerinde de etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere ve eğitim fakültesi lisans öğrencilerine drama yöntemiyle dil bilgisi öğretimi konulu eğitim verilmesi, ders kitaplarında drama yöntemiyle hazırlanmış dil bilgisi etkinliklerine ve Türkçe öğretim programında drama yoluyla dil bilgisi öğretimine yönelik dil bilgisi etkinlik örneklerine yer verilmesi 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 = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26/10/2022
Belge sayı numarası= 2022/11

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı). İstanbul: Pegem Akademi.
- Akar Vural, R., ve Somers, J. W. (2015). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Arslan, S. ve Göçer, A. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 297-326.
- Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşçı, A. U. (2022). Ortaokul dil bilgisi konularının eğitim öğretim kursları öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 253- 273.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.
- Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: Yaratıcı Drama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 719-725.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev. Ed.). İstanbul: Edam Yayınevi.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, K. (2017). *Türkoloji için Dilbilim, Konular Kavramlar Teoriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi öğretimi. A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 383-384). İstanbul: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 229-230). İstanbul: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 107-122.
- Gülen Canlı, M. ve Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.

- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Karatay, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Drama dersinin ortaokul öğrencilerine sağladığı yararlar ve uygulama sorunları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 463-479.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan F. (1987). *Türkçe öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Koçyiğit, S. ve Karatay, H. (2022). Ortaokullardaki seçmeli drama dersinin uygulama sürecine yönelik görüşler. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 191-216.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Özden, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Maden, S. (2010b). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morse, J. (1991). Negotiating commitment and involvement in the nurse–patient relationship. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 455–468.
- Ömeroğlu, A. F. ve Onan, B. (2021). Türkçe dil bilgisi tutum ölçeğinin (TDTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 978-992.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (10. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Sağlam, M. S. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (Yenilenen ilköğretim 5. sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 274-285.
- Salman, B. ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 573-582.
- Soysal, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-19.
- Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 186, 106-120.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Teke, S. ve Gedizli, M. (2016). Türkçe zamirlerin öğretiminde drama tekniği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1056-1066.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 129-130) İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Most grammar teaching methods and techniques are typically characterized by a conservative mindset (Göçer & Arslan, 2018). However, it is crucial that teachers be equipped with knowledge and proficiency in new teaching methods to effectively and efficiently conduct mother tongue education and teaching in lower secondary schools (Göçer, 2017). Drama is recognized as a practical, lasting and interactive method that fosters active student participation and facilitates learning by experience in

language teaching. The utilization of the drama method in language teaching offers various benefits for students, including the development of positive attitudes toward the subject and the acquisition of grammar skills. Incorporating drama-enhanced grammar activities in educational settings not only renders the lesson more captivating but also facilitates effective learning and long-term retention. Due to the scarcity of drama studies in Turkish education (Aytaş & Özcan, 2019) and the lack of research on the relationship between the drama method and the acquisition of grammar, the need for this study becomes apparent. In this regard, the integration of drama-enhanced grammar activities can enrich grammar teaching by facilitating the application of diverse instructional approaches. Furthermore, these activities can establish connections between students' grammar acquisition and their daily lives, as well as their proficiency in other language skills. The main research question, "What is the effect of drama-enhanced grammar activities on students' attitudes toward grammar?" served as the focal point of this study, with the following sub-problems formulated to guide the research:

1. Does the inclusion of the drama method in grammar teaching have a significant impact on students' attitudes toward grammar?
2. What are the views of the students and the researcher on teaching grammar with the drama method?

Method

This study adopted a mixed-method research model, incorporating both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data collection methods to address the research questions and assumptions (Creswell, 2017). It employed an exploratory sequential design. The sample comprised 31 volunteer fifth-grade students (14 girls and 17 boys) in a lower secondary school in the provincial center of Bolu during the first semester of the 2022-2023 academic year. Participants were selected using purposive sampling.

The Attitudes Scale toward Turkish Grammar developed by Ömeroğlu and Onan (2021) was used to collect the quantitative data for this research. Based on the objective and the model of this study, this dataset was analyzed using paired-sample t-tests. Qualitative data were collected through the student interview form and the researcher's diary. This dataset was used to support the findings of the quantitative analyses.

Qualitative data were examined through content analysis. The primary objective of content analysis is to group similar data on various concepts and themes, and then arrange and interpret them in a manner comprehensible to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2018). To achieve this goal, the data obtained through the interview form and the researcher's diary were examined, leading to the identification and development of themes. The data were examined by two different field experts and coded using the emerging themes. Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Number of Agreement}}{\text{Total Number of Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$) was used for the reliability of the coded data. Based on the formula, the agreement rate among the experts was 85%.

Findings and Discussion

This research focused on examining the impact of grammar activities enhanced by drama on students' attitudes toward grammar. The results revealed a statistically significant difference ($t_{(30)} = -2,915$; $p < .01$) between the mean score of the study group in the pre-test ($\bar{X} = 69,77$; $S = 11,83$) and the post-test scores ($\bar{X} = 76,00$; $S = 10,47$).

Moreover, the analysis of student interview forms and the researcher's diary demonstrated that integrating drama into teaching grammar promoted learning and knowledge retention, fostered an enjoyable educational atmosphere, and facilitated the comprehension and acquisition of grammar knowledge, thereby generating a positive disposition toward Turkish language classes. It also positively impacted friendships, boosted creativity and self-confidence, promoted student-centered classrooms, encouraged school attendance, and stimulated learning interest, desire, and curiosity.

The findings showed that the integration of drama-enhanced grammar activities had a positive impact on students' attitudes toward grammar and academic achievement. They also revealed a positive impact on their social and emotional skills, as well as their overall enjoyment of school. This

study suggested that teachers and undergraduate students in education faculties should receive training in grammar teaching methodologies incorporating the drama method. Additionally, textbooks ought to include grammar activities designed for the use of the drama method, and the Turkish curriculum should provide examples of grammar instruction using this method.

Ekler

Ek-1. Drama Ders Planı Örneği

Okulun Adı: Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 5/...

Ünitenin Adı: Sağlık ve Spor

Konu: Ses olayları

Önerilen Süre: 40'

Kazanımlar

T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.

Ünsüz yumuşaması üzerinde durulur.

Yöntem ve Teknikler: Drama (doğaçlama, rol oynama, donuk imge, manşet, yarım bırakılmış materyal), soru cevap, beyin fırtınası.

Kullanılan Araç Gereçler: Çocuk fotoğrafı, peçete

Isınma

Sevgili öğrenciler, umarım iyisinizdir. Sizleri gördüm daha iyi oldum. Bugünkü Türkçe dersimizde birlikte dil bilgisi çalışması yapacağız. Bu dersimizi sert ünsüzlere ve ünsüz yumuşamasına ayıracağız. Bu ses olayını drama etkinliklerini kullanarak işleyeceğiz.

Sizden bana bildiğiniz ünsüzleri söylemenizi istiyorum. Güzel... Şimdi bunlardan sert olanların bazılarını tahtaya yazıyorum. P, e Ç, e T, e li K.

Birlikte bir oyun oynayacağız. Oyunumuzun adı "Peçetelik".

Bir öğrenci sınıfın önünde durur. Diğerleri yerlerinde otururlar ve hepsine 4 sert ünsüz isminden biri verilir. Öndeki öğrenci "P'ler" deyince adı "P" olanlar, "Ç" deyince "Ç" olanlar, "T" deyince "T" olanlar, "K" deyince "K" olanlar ayağa kalkar, yerlerini değiştirir. PeÇeTeLiK deyince herkes yer değiştirir. Bu arada ayaktaki oyuncu kendisine bir yer bulmaya çalışır. Oyun bu şekilde devam eder. Oyun birkaç kez sert ünsüzleri tanıyana kadar oynatılır.

Şimdi ikinci oyunumuzu oynayacağız. Oyunumuzun adı "Sert Ünsüz Dansı".

Öğretmen, hareketli bir müzik açar. Öğrenciler, sınıf içerisinde serbest biçimde hareket ederler. Müzik durduğunda öğretmen, sonu sert ünsüzle biten sözcükler söyler. Öğrencilerden sert ünsüz alan sözcüğü bir arkadaşıyla grup olup donuk imge ile göstermeleri beklenir: "ağaç", "kapak", "soğuk", "balık", "sıcak", "bebek", "çocuk"



Canlandırma

Sevgili Öğrenciler,

Size şimdi bir çocuk fotoğrafı göstereceğim. Ne gördüğünüzü söyleyin lütfen. Evet... Peki, neden kızgın bu öğrenci? Şimdi onun gibi durarak donuk imge hâlinde göstermenizi istiyorum. Aferin size... Burada gördüğünüz kız öğrencinin adı Alya. O, henüz beş yaşında. Bir an önce büyüyüp ablası gibi olmak istediğinden "Ben büyüküm." diyor, başka bir şey demiyormuş. Bir gün ablası ona "Ben büyüküm."

cümlesinin doğru söylenişini öğretmek istemiş. Sizce nasıl bir yol izlemiş olabilir? Bu şekilde, çocukların fikirleri alınır ve onlardan gruplar hâlinde canlandırma yapmaları istenir.

Değerlendirme

- Alya'nın yaptığı hata hangi ses olayı olabilir?
- Ünsüz yumuşamasını öğrenmek bize neler kazandırır?
- "ağaç", "kapak", "soğuk", "balık", "sıcak", "bebek" ve "çocuk" sözcüklerine ünlüyle başlayan bir ek getirip cümleler yazınız.
- Yazdığınız yukarıdaki cümleleri kullanarak Alya'nın öyküsünü devam ettiriniz.

Ek-2. Drama Ders Planı Örneği

Okulun Adı: Ortaokulu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 5/...

Ünitenin Adı: Doğa ve Evren

Konu: Geçiş ve bağlantı ifadeleri

Önerilen Süre: 40 dakika

Kazanımlar

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Yöntem ve Teknikler: Drama (doğaçlama, rol oynama, donuk imge, manşet, yarım bırakılmış materyal), soru cevap, beyin fırtınası.

Kullanılan Araç Gereçler: Gazete haberi, fular, çalışma kâğıdı.

Sevgili öğrenciler, umarım iyisinizdir. Sizleri gördüm daha iyi oldum. Bugünkü Türkçe dersimizde birlikte dil bilgisi çalışması yapacağız. Dilimizdeki bağlantı ve geçiş ifadelerinden "ama, fakat, lakin ve oysa" sözcüklerinin kullanımını göreceğiz. Bunu yapmak için de birlikte drama etkinliklerine yer vereceğiz. Şimdi tahtaya "ama, fakat, lakin ve oysa" sözcüklerini yazıyorum. Bunları bana biriniz okuyabilir mi? Şimdi burada gördüğünüz "ama, fakat, lakin ve oysa" sözcüklerini kullanarak bir oyun oynayacağız.

Isınma

Elimde gördüğünüz gazeteyi elden ele dolaştırmanızı istiyorum. Gazeteyi dolaştırırken "ama, fakat, lakin, oysa" sözcüklerinden birini söyleyip gazeteyi hemen yakınınızdaki arkadaşınıza vereceksiniz. Şimdi bu etkinliği müzikle yapacağız. Ben size bir müzik açıyorum, müzik devam ederken gazeteyi elden ele dolaştırıyorsunuz. Yakınınızdaki arkadaşınıza vermeden önce bağlantı ve geçiş ifadelerinden birini söyleyerek gazeteyi başka kişiye ulaştırıyorsunuz. Müzik durduğunda gazete kimde kalırsa o kişi: Öğretmen tarafından söylenen "*Gazete bende değildi ama.....*" cümlesini tamamlayan başka bir cümle kuracak. Oyun bu şekilde devam eder. Sonra ikinci tura geçilir.

Oyunun ikinci turunda da aynı şekilde devam edeceğiz. Yalnız bu sefer cümlemiz değişecek. "*Gazete kimde kalırsa o kişi öğretmen tarafından yarım olarak söylenen şu cümleyi tamamlayacak: "Okullar dün tatil oldu yalnız...."*

Canlandırma

Sevgili öğrenciler, bakın ne buldum? Elinizde dolaştırdığınız gazetede çok ilginç bir haber var. Hem de Bolu'da gerçekleşmiş bir olay... Şimdi okuyorum....

Alınan bilgiye göre, Mudurnu'ya bağlı Bekdemirler köyü Değirmen Bayırı mevkiinde dere yatağında yaralı bir kızıl geyik gören köylüler, Doğa Koruma ve Millî Parklar Bolu Şube Müdürlüğü ile jandarma ekiplerine bilgi verdi. Olay yerine gelen ekipler, değişik yerlerinden yaralanan geyiği kurtarmak için çalışma başlattı.



Şimdi size geyiğin dere yatağındaki hâlini göstereceğim. Herkes bana o geyiğin duruşunu bir heykel gibi gösterebilir lütfen. Aferin size... Habere devam ediyorum.

Saatlerce dere yatağında soğuk suyun içerisinde kalan geyik neredeyse donmak üzereydi. Herkes çok üzgün bir şekilde geyiğe bakıyordu. Fakat.... Sizce ne oldu bundan sonra? Çok güzel fikirler sundunuz. Şimdi bu anı size okuyorum. Dikkatli dinleyin.

Montu ile ısıtmaya çalıştı

Uzun süre su içerisinde kalan ve donmak üzere olan geyiğin ısınması için kurtarma çalışmasına katılan bir jandarma komutanı, montunu geyiğin üzerine örterek ısınmasını sağlamaya çalıştı.

Jandarmanın geyiği kurtarıp ısıtma anını doğaçlamasını istiyorum. Sizleri dörderli gruplara ayırıyorum. O anı bana sırayla canlandıracaksınız. Çok güzel! Bakın sonra ne olmuş?

Kurtarılan geyik Taşkesti beldesinde bulunan veteriner hekim Yasin Özdemir tarafından ilk tedavisinin ardından Doğa Koruma ve Millî Parklar Düzce Şube Müdürlüğüne götürüldü.



Köy halkından Mücahit Eraslan, AA muhabirine yaptığı açıklamada, "Köpeklerin çok bağırmasını duydum. O bölgeye gittiğimde geyik gördüm. Kurtarmaya çalıştık ancak yaralı olmasına rağmen dere boyu kaçtı. Biz de ekiplere haber verdik." diye konuştu. Veteriner hekim Yasin Özdemir de yaralı geyiğin uyuşturulduktan sonra ekipler tarafından bulunduğu yerden araçlara kadar olan mesafe süresince taşındığını belirterek daha sonra yaralarını pansuman yaptıklarını ve ekiplere teslim ettiklerini anlattı.

Muhabir: İlhami Çetin

Kaynak: “Yaralı geyik donmak üzereyken kurtarıldı” başlıklı bu haber metni ve fotoğraf <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/yarali-geyik-donmak-uzereyken-kurtarıldı/1363413> adresinden alınmıştır.

Değerlendirme

- a) Bir dahaki derse içinde “ama, fakat, lakin ve oysa” kelimelerinin geçtiği haberler bulup sınıfa getiriniz.
b) Bir dahaki derse kadar çalışmada boş bırakılan yerleri “ama, fakat, lakin ve oysa” sözcüklerinden uygun olanlarıyla tamamlayınız ve getiriniz (Çalışma Kâğıdı 1 ve 2).

Çalışma Kâğıdı 1

Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşluklara uygun ifadeleri yerleştiriniz.

“Ama, fakat, lakin, ancak, oysaki, yoksa, öyle ki”

- Bu ödev çok zor görünüyordu ben çok çalışarak ödevi yaptım.
- Önümüzde dik yamaçlar vardı tırmanmaya devam ettik.
- Kazayı görür görmez olay yerinde durduk görevliler gelene kadar bir şey yapamadık.
- Ormanda yürürken saklandı kurtlara yem olacaktı.
- Her gün onlarca plastik atığı çöpe atıyoruz..... geri dönüşüme kazandırarak çevrenin daha az kirlenmesinin önüne geçebiliriz.
- Futbolcu, önüne gelen bütün rakip oyuncuları atlatarak ilerledi sahada dans eder gibi top sürüyordu.

Çalışma Kâğıdı 2

Aşağıdaki haber metninde yer alan boşluklara uygun ifadeleri yerleştiriniz.

Ama fakat lakin ancak
oysaki yoksa öyle ki

Okulun bahçesinde hep birlikte mendil kapmaca oynuyorduk.....hava biraz bulutlu ve soğuktu. Hiç kimse soğuk havaya aldırımıyordu.....soğuk havada biraz daha oyun oynayıp terlerlerse hasta olacaklardı. Öğretmen, tek tek bütün öğrencileri sınıfa gitmeleri konusunda uyardı.....tüm öğrenciler yarın yataklara düşeceği için okula gelemeyecekti. Bütün uyarılara hatta müdür beyin anonsuna rağmen kimse mendil kapmacayı bırakmak istemiyordu.....oyun oynayanlar kendini başka bir dünyadaymış gibi hissediyor ve mutluluktan uçuyordu.



Türkçe Derslerindeki Ödevler Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri

Atilla DİLEKÇİ*

Öz

Bu araştırmada Türkçe dersinde ödev algısının ne olduğu tüm yönleriyle ve derinlemesine ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma olgubilim yöntemine göre yapılmıştır. Buna göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre seçilmiş 25 Türkçe öğretmeni, 10 veli ve ölçüt örnekleme göre seçilmiş 24 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde öğretmenlerin öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarını sağlamak, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini desteklemek için ödevler verdiği belirlenmiştir. Hem öğrenciler hem veliler akademik gelişim için ödevleri öğretimi destekleyici önemli bir unsur olarak görmektedir. Öğretmenlerin verdikleri ödevlerin yapısına baktığımızda bunlar; ders kitabı etkinlikleri, derse hazırlık çalışmaları, çoktan seçmeli soru çözme ve yazma çalışmalarıdır. Öğrenciler öğretmenlerin verdikleri bu ödevlerin kolay, basit ve öğretici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ödevlerin okul-öğrenci-veli arasında etkileşim sağlayan öğretim etkinliği olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ödev, ders dışı etkinlikler, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, veli görüşleri

Students', Teachers', and Parents' Views on Homework in Turkish Language Arts Course

Abstract

This paper investigated students', teachers', and parents' perceptions of homework in Turkish language arts course. This study used phenomenology. The sample consisted of 25 Turkish language teachers, ten parents, and 24 students. The teachers and parents were recruited using convenience sampling, while the students were recruited using criterion sampling. Teachers assign homework to ensure students' readiness for class and promote meaningful and sustained learning. Students and parents view homework as essential to support academic development. Homework assignments include textbook activities, preparatory activities, multiple-choice question-solving, and writing activities. Students reported that homework was easy, simple, and educational. We can say that homework is an instructional activity that facilitates school-student-parent interaction.

Keywords: Homework, non-school activities, students' views, teachers' views, parents' views

Giriş

Eğitim öğretim sürecinde ders dışında öğrencilere verilen öğretimsel görevler, araştırmalar ve etkinlikler ödev olarak ifade edilir. TDK ödev kavramını öğretmenin öğrencilere okul dışında yapmaları için verdiği çalışma olarak tanımlamıştır (TDK, 2023). Ödev, ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetidir (MEB, 1989). Bu ödevler öğrencinin öğrenim hayatı boyunca sıklıkla karşılaştığı okul dışında yerine getirmesi gereken öğretimsel yükümlülüklerdir.

Öğretmenler, öğrencileri çeşitli amaçlar için ödevlendirir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, konuyu öğrenme, konu tekrarı, öğrenileni pekiştirme, öğrendiklerini uygulama düzeyine çıkarma, öğrenme kalıcılığı, araştırma yapma, sorumluluk kazanma, iş birliği yapma ve sınav başarısını artırma amaçlarıyla verilebilir (Cooper, 2001; Gün, 1995; Keit ve Keith, 2006; Turanlı, 2007). MEB ilgili

* Dr., Bolu Ölçme ve Değerlendirme Merkezi, dilekciatilla@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5393-9570

yönetmelikte ödev yapmanın amaçlarını; öğrenciye sorumluluk kazandırma, planlama, kaynağa ulaşma, materyal kullanabilme, özgüven, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği yapabilme, araştırma yapma şeklinde sıralamıştır (MEB, 1989).

Derslerde hazırlık, tamamlayıcı, geliştirici ve yaratıcı ödevler verilir (Güneş, 2014). Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil bilgisi konularının öğretimi için ödevlendirmeler yapılır. Bu ödevler okuma ve dinleme anlama becerilerinin gelişimine yönelik metne dayalı okuduğunu-dinlediğini anlama etkinlikleri olabilmektedir. Yazma becerisinin gelişimi için metin yazma çalışmaları konusunda ödevlendirmeler yapılmaktadır. Konuşma becerisi için ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma görevleri öğrencilere verilmektedir. Dil bilgisi konularının öğretimi için derste işlenen konuya uygun örnek cümleler yazılması ya da öğrenilen dil bilgisi konusu ile ilgili çoktan seçmeli testler çözülmesi ödev olarak öğrencilere verilebilir.

Öğretmenler kazanıma, konuya, zamana ve öğrenciye göre farklı ödevlendirmeler yapmaktadır. Bu ödevlerin genellikle ders kitabındaki etkinlikler olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, konuları pekiştirmeye yönelik çalışma kâğıtlarından ödevler vermektedir. Öğrencinin yeni öğrendiği konudaki bilgilerini uygulama düzeyine çıkarmak, yeni bilgiler kazanmalarını sağlamak için araştırma ödevleri verilir. Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymak için yazma ve tasarım görevleri de verilmektedir. Bununla birlikte bu ödevler bireysel ya da iş birlikli yapılabilir (Şahin ve Altınay, 2008). Bütün bu ödevler öğretim amaçlarına göre verilir.

Ödev ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Grodner ve Rupp, 2013; Murillo ve Martinez-Garrido, 2014; Núñez vd., 2013; Rønning, 2011; Trautwein, 2007). Özellikle ödevlerin ders performansı zayıf öğrencilerin gelişiminde olumlu bir etkisi vardır (Grodner ve Rupp, 2013). Alanyazındaki bu sonuçlar ve ödevlerin öğrencilerin akademik gelişimine yönelik öğretmen inançları onların ödev verme alışkanlıklarını ve sıklığını etkiler. Buna göre öğretmenler öğrencilere belli aralıklarla ödevler verir. Bu ödevler çeşitli değerlendirme araçlarıyla kontrol edilir. Öğretmenlerin ödev verme sıklıkları ve değerlendirmeleri öğrencinin ödevlere, derse ilgisini ve başarısını etkiler.

Öğretmenlerin öğrencilere ödev verme sıklıkları, ödevin yükü, ödevin türü ve öğretmenin ödev değerlendirme süreci öğrencilerin ödevlere yaklaşımını etkiler. Ödevler öğrenciler için ilgi çekici olmadığında ve ödev yapma süresi görece uzun olduğunda öğrencilerde yorgunluk oluşur. Öğrenciler ödev yapma konusunda düşük motivasyona sahip olabilirler. Öğrencilerin günlük ödev yapma süresi üç saat ve üzeri olduğunda stres, yaşamı planlama ve sağlık sorunları yaşadıkları bilinmektedir (Galloway, Conner ve Pope, 2013). Ödevlerin ilgi çekici olması ve öğrenciler tarafından sevilerek yapılması öğrencilerin ödevlere yaklaşımını olumlu etkiler (Xu, 2007).

Öğretmenlerin öğrenciye ödev verme sıklığı, ödevlerin türü; öğrencilerin ödev yapma alışkanlığı ve ödev yaparken ki duyuşsal tutumları velilerin ödevlere yaklaşımını belirler. Velilerin sosyo-ekonomik düzeyi de onların ödev yaklaşımını etkileyen bir etmendir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek velilerin ödevlerle ilgili olumsuz, sosyoekonomik düzeyi düşük velilerin ödevlerle ilgili olumlu düşüncelere sahiptir (Deveci, Çepni ve Önder, 2013). Sosyoekonomik düzeyi yüksek velilerin ödev yapma sürecinde öğrencilere yardımcı olduğu belirlenmiştir (Rønning, 2011). Ödevlerin öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleme konusundan bir öğretim yöntemi olarak değerlendirildiğinde ödevler öğretmen öğrenci ve veli birlikteliğinin kurulmasını sağlayan bir unsur olabilmektedir.

Ödevler öğrenci, öğretmen ve veliyi etkiler. Verilen ödevin miktarı ve ödevin yapısı öğrencilerin ve velilerin; ödevin yapılışı öğretmenlerin şikâyet konusu olabilmektedir. Bu şikâyetin nedeni öğrenci, öğretmen ve velilerin farklı değerlendirmelerinden kaynaklanır (Yar Yıldırım, 2018). Bu olgunun tüm tarafların bakış açısına göre ortaya konup aydınlatılması ödevlerin daha etkili bir şekilde verilmesine, yapılmasına ve öğrenciyi geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Ödev, tartışılan ancak vazgeçilemeyen bir eğitim etkinliğidir (Güneş, 2014). Alanyazında ödevlere yönelik olumlu yaklaşanlar ödevlerin sınıftaki öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığını, öğrencilerin sorumluluk almalarını desteklediğini, okul ile aile arasında bağ oluşturduğunu iddia etmektedir (Landry-Cuerrier ve Migneault, 2009). Ödevlere olumsuz yaklaşanlar ise ödevlerin çatışma ve stres kaynağı oluşturduğunu, öğrencilerin motivasyonunu azalttığını, okulda belirgin bir başarı sağlamadığını düşünmektedirler (Landry-Cuerrier ve Migneault, 2009).

Glasman ve Besson (2004), ödev ve başarı üzerine yapılan birçok araştırmayı incelemiş ve ödev yapan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte evde ödevle daha fazla zaman ayıran öğrencilerin derslerde başarılı olduğunu belirtmiştir (akt: Güneş, 2014). Alanyazındaki bu sonuçlara bakıldığında ödevlerin öğrencilerin akademik başarılarını desteklediği fikrinin ağır bastığı söylenebilir. Bu noktada önemli olan öğretmenlerin ödev politikasının doğru olması, velilerin buna uygun destekleyici bir rol alması ve öğrencilerin ödev yapma motivasyon ve tutumlarıdır.

Türkçe dersi özelinde ödevlerle ilgili araştırma sayısı sınırlıdır (Varışoğlu ve Şeref, 2012; Şeref ve Varışoğlu, 2015). Bu araştırmada Türkçe dersi için ödev olgusunun öğrenci, öğretmen ve velilere göre bütün yönleriyle ortaya konması amaçlanmıştır. Türkçe dersi özelinde ödev algısının ne olduğu, ödevlendirmelerin nasıl yapıldığı, değerlendirildiği, öğrencinin ödevlere yaklaşımı ve aile rehberliğinin öğretmen, öğrenci ve velilere göre belirlenmesinin olgunun tüm yönleriyle ve derinlemesine ortaya konmasını sağlayacaktır. Bu araştırmada Türkçe dersindeki ödev olgusunun bütün yönleriyle aydınlatılması amaçlanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri ödevleri hangi amaçlar için vermektedir?
2. Türkçe öğretmenin verdiği ödevler hakkında öğrenci ve velilerin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenleri öğrencilere hangi tür ödevler vermektedir?
4. Türkçe öğretmenleri öğrencilere ne sıklıkla ödev vermektedir?
5. Türkçe öğretmenlerinin ödevleri kontrol etmekte süreçleri nasıl yürütmektedir?
6. Türkçe dersi kapsamında verilen ödevlerde öğrenciler ne tür zorluklar yaşamaktadır?
7. Öğrencilerin ödevi yaparken duyuşsal tutumları nasıldır?
8. Türkçe dersinde verilen ödevler öğrencilere ne tür katkılar sağlamaktadır?
9. Ödev yapma sürecinde aileler öğrencilere nasıl destek vermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Olgubilim yönteminde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan hareketle deneyimleri, algıları ve görüşleri ortaya konur (Gillham, 2000). Böylece olgu betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır (Merriam, 1990). Bu araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin Türkçe derslerinde verilen ödevlere ilişkin algılarını ve görüşlerini ortaya koymak için görüşme formlarındaki sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ödev verme amaçları, hangi tür ödevler verdikleri, ne sıklıkla ödev verdikleri ve nasıl kontrol ettikleri; öğrencilerin ödevi yaparken ki duyuşsal tutumları, zorlandığı durumlar, ödevlerin onların gelişimindeki rolleri; velilerin ödevlere ilişkin görüşleri, öğrencilere nasıl destek sundukları ortaya konmuştur. Ödev olgusu tüm yönleriyle aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni, 24 öğrenci ve 10 veli oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler ve veliler amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre oluşturulmuştur. Bu örneklemede kolay ulaşılabilir katılımcılar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrenciler ölçüt örnekleme göre seçilmiş, çalışma grubuna ortaokuldaki her bir sınıf düzeyinden 6 öğrenci seçilmiştir. Ölçüt örneklemede yönteminde belirlenen bir ölçüte sahip kişiler çalışma grubuna seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre araştırma 25 öğretmen, 24 öğrenci ve 10 veliden oluşan çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcı grubu	Kişisel bilgiler		f
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	10
		Erkek	15
	Yaş	21-30	2
		31-40	16
		41-50	7
	Hizmet yılı	1-5 yıl	2
		6-10 yıl	5
		11-15 yıl	6
		16-20 yıl	9
		21-25 yıl	1
		26-30	2
Öğrenci	Cinsiyet	Kadın	9
		Erkek	15
	Sınıf	5	6
		6	6
		7	6
		8	6
Veli	Cinsiyet	Kadın	2
		Erkek	8
	Yaş	31-40	7
		41-50	3
	Mesleği	Öğretmen	6
		Memur	3
Öğretim Üyesi		1	

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve velilere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin daha çok erkek, 21-40 yaş aralığında 16-20 yıllık hizmet yılına sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler eşit oranda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmektedir. Çalışma grubundaki velilerin 6’sı öğretmen, 3’ü memur ve 1’i öğretim üyesidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formlarından ile elde edilmiştir. Öğretmenler için hazırlanan form 5 açık uçlu sorudan, öğrenciler için hazırlanan form 5 açık uçlu sorudan ve veliler için hazırlanan form 3 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Bu form üç alan uzmanına gönderilmiş yaptıkları değerlendirmeler sonucunda formlara son hâli verilmiştir.

Öğretmen görüşme formundaki sorular öğretmenlerin ödev verme amaçları, ne tür ödevler verdikleri, ödev verme sıklıkları ve ödevleri nasıl kontrol ettikleri ile ilgilidir. Bunun yanında formda ödev yapma sürecinde aile desteğini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bir soru da mevcuttur. Öğrenci görüşme formundaki sorular öğrencilerin ödevlere ilişkin genel düşünceleri, zorlayıcı ödevler, ödev yapma sürecindeki duyuşsal tutumları, ödevlerin gelişimlerine katkıları ve ailelerinin onlara desteği ile ilgilidir. Veli görüşme formundaki sorular velilerin ödevlere ilişkin genel düşünceleri, öğrencilerin ödev yapma sürecinde yaşadıkları zorluklar ve velinin öğrencileri nasıl desteklediklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler öğretmen, öğrenci ve velilerden farklı ortam ve yöntemlerle toplanmıştır. Öğretmenler ve veliler ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, veriler yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme formlarındaki sorulara öğrenciler yazılı olarak cevap vermiştir. Böylece katılımcılardan veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizine göre bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından çözümlenmiştir. İçerik analizi için öncelikle katılımcı öğretmenler “Ö1, Ö2”, öğrenciler “ÖĞN1, ÖĞN2...” ve veliler “V1, V2...” şeklinde kodlanmıştır. Veriler ilk döngü kodlama yöntemi arasında yer alan temel yöntemlerden betimleyici kodlamaya göre çözümlenmiştir (Saldana, 2009). Buna göre öğretmenlerden elde edilen veriler incelenmiş, öğrenci verileri çözümlenmiş ve velilerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Verilerin içerik analizi yapılırken temalar oluşturulmuş ve temaların altında kodlar ve sıklıkları belirlenmiştir. Oluşturulan temalar altında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliğin sağlanması için araştırma süreci açıklanır ayrıntılı raporlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da ulaşılan sonuçların geçerliliği için araştırmanın bütün süreçleri ayrıntılı açıklanmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı raporlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilir olması için toplanan veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin ardından araştırmacı ve uzman ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. Ulaşılan sonuçların % 90 oranında tutarlı olduğu belirlenmiştir. Bu tutarlılık oranı araştırmada ulaşılan sonuçların Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülüne göre güvenilir olduğunun göstergesidir. Üzerinde uzlaşamayan veriler araştırmacı ve uzman tarafından birlikte çözümlenmiş ve uygun olan temaya kodlanmasına yönelik uzlaşmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26/11/2022
Belge sayı numarası= 2022/432

Bulgular

Öğretmenlerin Ödev Verme Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin ödev verme amaçlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Ödev Verme Amaçları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Anlamli ve kalıcı öğrenme	Konuyu pekiştirme	5, 6, 10, 14, 17, 18, 21, 22, 24, 25	10
	Konu tekrarı	2, 7, 20, 21, 22, 23	6
	Konuyu kavrama	3, 6, 11, 20, 24	5
	Öğrenme kalıcılığını sağlama	9, 16, 19	3
Beceri kazandırma	Araştırma yapma	1, 5, 7	3
	Problem çözme	1, 8	2
	Sorumluluk becerisi kazandırma	15	1
	Tasarım becerileri	20	1
	Okuma alışkanlığı kazandırma	8	1
	Konuşma becerilerinin gelişimini sağlama	13	1

Ölçme ve değerlendirme	Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme	4, 18, 23	3
	Sınava hazırlık	5, 12, 13	3
Derse hazırlık ve katılım	Dersteki hazırbulunuşluğu artırma	5, 7, 9, 10, 14	5
	Derse katılımı sağlamak	14	1

Türkçe dersinde öğretmenlerin ödev verme amaçlarının anlamlı ve kalıcı öğrenme, beceri kazandırma, derse hazırlık ve katılım, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Anlamlı ve Kalıcı Öğrenme

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19'u, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlamak için ödev verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Konu tekrarı için (Ö2), Anlatılan konuyu kavrama (Ö3), Öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretilenleri pekiştirmek (Ö6), Pekiştirme, tekrar etme, derse hazırlık (Ö7), Öğrenmelerin kalıcılığını sağlamak için (Ö16), Konuların pekişmesi için veriyorum (Ö25)..."

Beceri Kazandırma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si öğrencilere beceri kazandırmak için ödev verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Öğrencinin araştırma kabiliyetini geliştirmek, yorumlama becerilerini güçlendirmek. Sorunlara çözümler üretmelerini sağlamak (Ö1), Araştırma becerilerinin gelişmesini istiyorum (K5), Sorumluluk sahibi olabilmeleri için görevler veriyorum (K15)..."

Ölçme ve Değerlendirme

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı öğrencilerin sınavlarda başarılı performans ortaya koyabilmeleri amacıyla ödev verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Kim öğrendi, ne kadar öğrendi? (Ö4), LGS için veriyorum (Ö5), İyi bir okul puanı için ödevler veririm (Ö12), Öğrenme-öğretme sürecinde elde edilen kazanımları, pekiştirme ve değerlendirme çalışmaları yapmak için kullanıyorum (Ö18)..."

Derse Hazırlık ve Katılım

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i öğrencilerin derse hazırlanarak gelmesini sağlamak ve onların derse etkin katılımlarını sağlamak için ödev verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Derse hazırlık amacıyla ödevlendirmeler yaparım (Ö5), Konu hakkında ön bilgi sahibi olmaları için veriyorum (Ö9), Ön hazırlık için görevler veririm (Ö10)..."

Türkçe Öğretmenlerinin Verdiği Ödevler Hakkında Öğrenci ve Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin ve velilerin ödevlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilere Göre Ödevlerin Niceliği ve Niteliği

Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Kolay ve basit	1, 2, 11, 12, 17, 21, 23	7
Ödevlerin niteliği	Eğlenceli	1, 2, 3, 5, 7	5
	Öğretici	2, 8, 20, 22	4
Ödevlerin niceliği	Ödevlerin niceliği uygun ve yeterli	4, 6, 9, 12, 19, 22, 24	7
	Öğretmenler fazla ödev veriyor	10, 13, 15, 17	4

Zorlanma ve sıkılma	Yazı ödevlerinin zor olması	14, 18	2
	Soru çözme ödevlerinden sıkılma	18	1
Ceza	Ödev yapmayanların ilan edilmesi	16	1
	Ödev yapmayı azarlama	15	1

Öğrencilerin ödevlere ilişkin görüşlerinin ödevlerin niteliği, ödevlerin niceliği, zorlanma ve sıkılma ve ceza olmak üzere 4 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Ödevlerin Niteliği

Araştırmaya katılan öğrencilerden 13'ü ödevlerin kolay, basit ve öğretici olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Kolay, basit eğlenceli (ÖĞN1), Eğlenceli öğretici ve kolay (ÖĞN2), Konuyu pekiştirmek için ödevler veriliyor (ÖĞN22)..."

Ödevlerin Niceliği

Araştırmaya katılan öğrencilerden 11'i ödevlerin niceliğine dair görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin bir kısmı öğretmenler tarafından verilen ödev miktarının uygun ve yeterli olduğunu, diğer bir kısmı ödevlerin fazla olduğunu düşünmektedir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"O kadar çok ödev vermiyor, bence iyi (ÖĞRN4), Ödev ya olmuyor ya da çok az oluyor (ÖĞRN6), Fazla ödev veriyor (ÖĞRN10)..."

Zorlanma ve Sıkılma

Araştırmaya katılan öğrencilerden 2'si ödevlerde zorlanma ve sıkılma yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Hikâye, şiir vb. yazarken ödevlerin biraz fazla gelmeye başladığını düşünüyorum (ÖĞRN14), Uzun yazılar yazmak ve soru çözmek gibi şeyler çok sıkıyor (ÖĞRN18)."

Ceza

Araştırmaya katılan öğrencilerden 2'si ödevin yapılmadığı durumlarda cezalandırmaların yapıldığını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Çok fazla ödev veriyor. Yapamayınca azarlanıyoruz (ÖĞRN15), Verdiği ödevleri genellikle yapıyorum fakat unutuyorum. Ödev yapıp getirmeyi unuttuğumda gruba yapmayanları atıyor. Bu da beni sinir ediyor (ÖĞRN16)."

Türkçe öğretmenlerinin verdiği ödevlere ilişkin velilerin görüşleri temalar halinde Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Velilerin Ödevlere İlişkin Genel Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Akademik gelişim	Okuma ödevleri öğrencilerin anlama ve yorumlama becerilerini geliştiriyor.	1, 8, 10	3
	Ders konularını pekiştiriyor.	1, 4	2
	Öğrencilerin akademik gelişimini desteklemektedir.	5, 6	2
	Sınav başarısını artırıyor.	1, 6	2
	Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir.	6, 9	2
Ödevlerin niceliği ve niteliği	Düşünce ortaya koymaları gereken ödevler verilmemektedir.	2, 3	2
	Öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur.	5, 6	2
	Ödevler niceliği yeterlidir.	4, 8	2

	Dil bilgisi öğretimine yönelik ödevler yetersizdir.	2	1
	Ödev verilen kaynakların niteliği yetersizdir.	7	1
	Ödevler farklı soru türlerinden oluşmaktadır.	4	1
Motivasyon düşüklüğü	Çocuklar sıkılıyor.	1	1

Velilerin ödevlere ilişkin görüşlerinin akademik gelişim, ödevlerin niceliği ve niteliği ve motivasyon düşüklüğü olmak üzere 3 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Akademik Gelişim

Araştırmaya katılan velilerden 7'si ödevlerin öğrencilerin akademik gelişimlerini sağladığını ifade etmiştir. Veli görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Özellikle okuma-anlama, paragraf gibi ödevlerin anlamlı bir şekilde yapılması öğrencinin okuduğunu anlama ve yorumlamasına çok büyük katkı sağlamaktadır (V1), Öğrencinin gelişimini desteklemektedir (V5), Sürekli okuduğunu anlamaya yönelik ödevler veriliyor (V10)..."

Ödevlerin Niceliği ve Niteliği

Araştırmaya katılan velilerden 7'si öğretmenlerin verdiği ödevleri değerlendirmiş ve bunların niteliğinin yetersiz ve niceliklerinin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

"Dil bilgisi konularına ağırlık verilebilir diye düşünüyorum (V2), Türkçe dersinde verilen ödevler, ders konularına uygun verilmektedir. Ödevler çoktan seçmeli soruları içermekle birlikte, boşluk doldurma, yazı tamamlama şeklinde de olabilmektedir. Ödevleri yeterli buluyorum (V4)..."

Motivasyon Düşüklüğü

Araştırmaya katılan 1 veli ödevlerin öğrencilerin sıkılmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

"Türkçe dersi için verilen ödevler çocuğun sıkılmasına neden olsa da derslerde ve sınavlarda tüm dersler için karşılığını görüyoruz (V1)."

Türkçe Öğretmenlerinin Verdikleri Ödevlere İlişkin Bulgular

Bu problemin çözülmesi için Türkçe öğretmenlerinin derslerde verdikleri ödev yapılarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Verdikleri Ödevlerin Yapısı

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Derse hazırlık ve konuları pekiştirme	Ders kitabı etkinlikleri	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24	19
	Konuları pekiştirmek için ödevler	7, 18	2
	Derse hazırlık çalışmaları	2, 13	2
	Çalışma kâğıtları	10	1
	Ezberleme görevi	8	1
	Örneklendirme	16	1
Araştırma ve uygulama ödevleri	Araştırma görevi	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 17, 20	11
	Uygulamaya dayalı etkinlikler	5, 9, 12, 14, 15, 19, 23	7
Sınava hazırlık	Çoktan seçmeli soru çözme	3, 4, 11, 18, 22, 23, 25	7
Okuma etkinlikleri	Kitap okuma etkinlikleri	3, 4, 6, 18, 20, 23	6
Yazma etkinlikleri	Yazma çalışmaları	2	1

Türkçe dersinde öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevlerin yapısına ilişkin görüşlerinin derse hazırlık ve konuları pekiştirme, araştırma ve uygulama ödevleri, sınava hazırlık, okuma etkinlikleri ve yazma etkinlikleri olmak üzere 5 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Derse Hazırlık ve Konuları Pekiştirme

Öğretmenlerden 19'u, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlamak için ödev verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders kitabı etkinlikleri, konuları pekiştirmek için ödevler, derse hazırlık çalışmaları, çalışma kâğıtları, ezberleme görevi, örneklendirme türünde ödevler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Daha çok derse hazırlık amacıyla olan etkinlikleri ve ders kitabındaki etkinlikleri ödev olarak veririm (Ö2), Daha çok etkinliklerle pekiştirme yapıyorum (Ö7), Etkinlik kitabındaki çalışmaları veriyorum (Ö24)..."

Araştırma ve Uygulama Ödevleri

Öğretmenlerden 16'sı, öğrencilere araştırma ve uygulamaya dayalı ödevler verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Araştırma ve uygulama ödevleri veriyorum (Ö5), Araştırma görevi veriyorum (Ö6), Uygulama temelli görev veriyorum (Ö12)..."

Sınava Hazırlık

Öğretmenlerden 7'si, öğrencileri sınava hazırlamak için çoktan seçmeli teste dayalı ödevler verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Test çözme ödevleri veriyorum (Ö3), Test çözme (Ö4), Test ağırlıklı (Ö11), 8. sınıf öğrencilerine LGS sınavına hazırlık ödevleri veriyorum (Ö18)..."

Okuma Etkinlikleri

Öğretmenlerden 6'sı, kitap okuma etkinliklerine yönelik ödevler verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Okuma etkinlikleri veririm (Ö4), 5, 6 ve 7. sınıflara kitaptan işlediğimiz konular ve hikâye okuma ödevleri veriyorum (Ö18), Kitap okuma ile ilgili ödevler veririm (K20)..."

Yazma Etkinlikleri

Öğretmenlerden 1'i, öğrencilere yazma çalışmaları ödevleri verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Daha çok derse hazırlık amacıyla olan etkinlikleri ve araştırma ödevlerini. Ders kitabındaki etkinlikleri ve yazma etkinliklerini ödev olarak veririm (Ö2)..."

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Ödev Verme Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin derslerde ödev verme sıklıklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklıkları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Ödev verme sıklığı	Her ders	1, 3, 5, 13, 14, 18, 20, 22	8
	Her hafta	2, 3, 4, 12, 17, 23	7
	Haftada 2 ya da 3	7, 8, 9, 11, 16, 19	6
	Hafta sonu yapmaları üzere ödev verme	19	1
	İki haftada bir	21	1
	Nadiren ödev verme	10	1

Ödev verme zamanı	Konu ve kazanıma göre ödev verme	15, 24	2
	Ünite sonunda	6, 25	2

Öğretmenlerin ödev verme sıklıklarına ilişkin görüşlerinin ödev verme sıklığı, ödev verme zamanı olmak üzere 2 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Ödev Verme Sıklığı

Öğretmenlerden 21'inin, genellikle her ders ya da her hafta öğrencilere ödevler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Her ders (Ö1), Haftalık (Ö2), Her ders sonrasında ufak da olsa ödevlendirmeler yapıyorum. Fakat özellikle hafta sonuna girildiğinde mutlaka ödev veriyorum (Ö3), Haftada 1 gün (Ö4), Genellikle her ders sonunda, ders işlenişine göre vermediğim zamanlar da oluyor (Ö5), 2 veya 3 günde bir ödev veriyorum. 8. Sınıflara haftalık ödev veriyorum (Ö7), Nadiren, çünkü genellikle düzenli kitap okumalarını istiyorum ve pekiştirmek işini de derste yapmaya çalışıyorum (Ö10), Düzenli soru çözümleri ve ders içi konu anlatımı olarak devamlı görevleri var (Ö13), Her dersin sonunda ödevlendirme yapıyorum (Ö14), Her hafta ödev veririm (Ö23)..."

Ödev Verme Zamanı

Öğretmenlerden 4'ü, konu ve kazanımı işleme zamanına ya da ünite sonunda öğrencilere ödevler verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Tamamlanmış her kazanımdan sonra hem konuyu pekiştirmek hem de olumlu ve olumsuz dönütler alabilmek adına ödev veririm (Ö6), Ders içeriğine göre değişir. Bazen birkaç gün üst üste, bazen hafta boyunca ödev vermiyorum (Ö15)..."

Türkçe Öğretmenlerinin Ödevleri Kontrol Etme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Bu problemin çözülmesi için Türkçe öğretmenlerinin derslerde verdikleri ödevleri ne sıklıkla kontrol ettikleri ve nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Ödev Kontrolü ve Değerlendirmeleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Ödev kontrol sıklığı	Ödevin verildiği dersten sonraki ilk derste	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25	16
	Haftada bir	2, 5, 11, 12, 13	5
	Ödevin belirlenen bitiş tarihinde	8, 14, 18, 23	4
Ödev değerlendirme	Performans değerlendirme	2, 16, 20, 25	4
	Geri bildirimde bulunma	6, 7, 8, 18	4
	Sınıfça ödevi sözlü olarak değerlendirme	4, 8, 9	3
	Ödevi sunma	7, 8	2
Ödev kontrol aracı	Ödev takip çizelgesi	3, 5, 17	3
	Artı ve eksi sembollerle takip etme	7, 10, 12	3
	Baskı kaşeler ile kontrol etme	18	1

Öğretmenlerin ödev kontrolü ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin ödev kontrol sıklığı, ödev kontrol aracı ve ödev değerlendirme olmak üzere 3 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Ödev Kontrol Sıklığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrencileri ödevlerini kontrol ettiklerini ve bunu kontrolü genellikle ödevden sonraki ilk ders saatinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Ödevi verdiğim dersten sonra takip eden ilk derste ödev kontrolü yapılıyor (Ö3), Ödevi verirken ödevin içeriğine göre kontrol edeceğim tarihi de öğrencilere bildiriyorum. O tarihteki ders saatinde de kontrol ediyorum (Ö14), Haftada iki kez kendim kontrol ediyorum (Ö16)...”

Ödev Değerlendirme

Öğretmenlerin 10’u ödevleri performans olarak puanlama, geri bildirimde bulunma, sınıfça ödevi sözlü olarak konuşma ya da öğrencinin ödevi sunması şeklinde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Haftada bir kendim kontrol ederim. Ders içi performans puanlarından birini bundan veririm (Ö2), Öğrencilere geribildirim veririm (Ö6), Verdiğim her ödevi kontrol edip üzerine konuşmaya çalışıyoruz (Ö9), Sınıfta yaptıkları ödevlerin sunumlarını yapıyorlar. Doğru olup olmadığı hakkında dönüt veriyorum (Ö7)...”

Ödev Kontrol Aracı

Öğretmenlerin 7’si ödevleri takip çizelgesi, artı ve eksi sembollerle ya da baskı kaşeler ile kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Ödev takibi ölçeği ile takip ediliyor (Ö3), Her yapmaları gereken zamanda kontrol ediyorum. Yaptıkları zaman + ya da - alıyorlar. (Ö7), Ödevleri, belirlenen tarihte ve baskı kaşeler aracılığı ile kontrol ediyorum. Örneğin, tam ödev, eksik ödev, güzel bir çalışma olmuş vb. (Ö18)...”

Ödevlerin Öğrencileri Zorlama Durumuna İlişkin Bulgular

Bu problemin çözülmesi için öğrencilerin ve velilerin ödevlerin zorluğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrencilere Göre Ödev Yapma Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Zorlanmama	Ödevler beni zorlamıyor.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 20, 24	11
Zorlanılan ödevler	Dil bilgisi konularında zorlanıyorum.	3, 13	2
	Ödevler genellikle zorlayıcı oluyor.	10	1
	Yazı yazmakta zorlanıyorum	18	1
	Anlamadığım konuların ödevlerini yapmakta zorlanıyorum.	22	1
	Görsel okuma ödevlerinde zorlanıyorum.	23	1
	Metinle ilgili soruları cevaplama zorlanıyorum.	16	1
Zaman	Ödev yapmak fazla zaman alıyor.	9, 10, 11, 14, 19, 21	6
Kaygı	Öğretmenim yaptığım ödevleri beğenmeyecek diye kaygılanıyorum.	17	1

Öğrencilerin ödev yapma sürecinde yaşadıklarının zorlanmama, zorlanılan ödevler, zaman, kaygı ve destekleyici unsurlar olmak üzere 5 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Zorlanmama

Öğrencilerden 11'i ödevleri yaparken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Zorlayan bir durum yok hepsini yapıyorum (ÖĞRN1), Beni zorlayan durumlar olmadı (ÖĞRN2), Zorlamıyor bence kolay (ÖĞRN4)..."

Zorlanılan Ödevler

Öğrencilerden 7'si dil bilgisi, yazı çalışmaları, görsel okuma ve metinle ilgili anlam sorularına ilişkin ödevleri yaparken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Biraz dil bilgisi konusu zorluyor (ÖĞRN3), Yazı yazmakta zorlanıyorum (ÖĞRN18), Eğer konuyu anlamadıysam ödev zorluyor (ÖĞRN22)..."

Zaman

Öğrencilerden 6'si ödev yapmanın çok zaman aldığını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Bazı ödevler çok uzun sürüyor (ÖĞRN14), Bazen öğretmenin istediği zamana ödevleri yetiştiriyorum (ÖĞRN19), Ödevler yetişmiyor (ÖĞRN21)..."

Kaygı

Öğrencilerden 1'i ödev yaparken bu çalışmanın öğretmen tarafından beğenilmeme kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenin yaptığım ödevi beğenmeme ihtimali beni korkutuyor (ÖĞRN17)."

Öğrencilerin Türkçe dersi ödevlerini yapma sürecinde yaşadığı zorluklara ilişkin velilerin görüşleri temalar halinde Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Velilere Göre Öğrencilerin Ödev Yapma Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Bilişsel zorlanma	Yazma ödevleri	1, 3, 4, 5, 8, 9	6
	Söz varlığı etkinlikleri	2, 8, 10	3
	Dil bilgisi çalışmaları	2, 6, 7	3
	Yorumlama gerektiren ödevler	5	1
	Paragraf soruları	6	1
Ödev yükü	Çok fazla ödev yükünün öğrenciyi yorması	1, 3	2
	Ödev yükünün öğrencide dikkatsizlik oluşturması	1, 6	2

Velilere göre öğrencilerin ödev yapma sürecinde yaşadıklarının bilişsel zorlanma ve ödev yükü olmak üzere 2 ana temada ifade edilebileceği görülmektedir.

Bilişsel Zorlanma

Velilerden 10'u öğrencilerin yazma ödevleri, söz varlığı etkinlikleri, dil bilgisi çalışmaları yorumlama gerektiren ödevler ve paragraf soruları ödevlerini yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Veli görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Çocuğum ödevleri yaparken yazmaya dayalı ödevlerde zorlanıyor. Özellikle günün anlam ve önemini anlatacak şiir yazma konusunda yardıma ihtiyacı oluyor (V4), Özellikle yorum kısımlarında zorlanıyor (V5)..."

Ödev Yüğü

Velilerden 3'ü öğretmenlerin öğrencilere çok fazla ödev verdiklerini ve bunların öğrencide dikkatsizlikler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Veli görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Ödev fazla olduğunda ve diğer ders ödevleriyle eş zamanlı olduğuna yapmakta zorlanıyor (V1), Çok fazla ödev olduğunda ödevleri dikkatli bir şekilde yapmama, önemsememe ve dikkatsiz okuma gibi durumlara sevk etmektedir.

Öğrencilerin Ödev Yapma Sürecindeki Duyuşsal Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümü için öğrencilerin ödev yapma sürecindeki duyuşsal tutumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Ödev Yapma Sürecindeki Duyuşsal Tutumları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sıkılma	Ödevin konusu, zamanı ve yüküne göre sıkılabiliyorum.	2, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24	13
	Çok sıkılıyorum.	10, 15, 19	3
	Ödevlerimi keyifle yapıyorum.	3, 5, 6, 7, 11	5
Motivasyon	Ödev yapma motivasyonum yok.	16, 17, 22	3
	Sıkılmamak için alternatif yollar deniyorum.	1, 4	2

Öğrencilerin ödev yapma sürecindeki duyuşsal tutumlarının sıkılma ve motivasyon olmak üzere 2 ana temada ifade edilebileceği görülmüştür.

Sıkılma

Öğrencilerden 16'sı ödevin yapısı, miktarı ve zamanına göre sıkılabildiklerini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Ara sıra sıkılıyorum (ÖĞRN8), Çok fazla sıkılmıyorum (ÖĞRN9) Ödevler uzun sürünce sıkılıyorum (ÖĞRN12), Bazen ödevler çok bunaltıyor (ÖĞRN18)...”

Motivasyon

Öğrencilerden 9'u ödev yapma sürecinde motivasyon konusunda sorun yaşamadıklarını ödev yapma sürecinde sıkıldıklarında alternatif yollar denedikleri ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Mola vererek ödevlerimi yapıyorum (ÖĞRN1). Ödev yaparken film ya da dizi açıyorum. Öyle yapmak güzel benim için (ÖĞRN4), Bazı ödevleri yapasım gelmiyor (ÖĞRN17)...”

Türkçe Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrencilere Katkılarına İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümü için öğrencilere göre yapılan ödevlerin onların gelişimine katkılarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 11'de sunulmuştur

Tablo 11.

Öğrencilere Göre Ödevlerin Gelişimlerine Katkıları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Anlamlı ve kalıcı öğrenme	Konuyu anlamamızı sağlıyor.	1, 4, 8, 15, 16, 18, 22, 23	8
	Konular tekrar yolu ile pekişiyor.	14, 22, 24	3
	Derse etkin katılımı ve ders başarısını artırıyor.	7, 12, 16	3
	Kolay öğrenmeyi destekliyor.	3, 11	2
	Okuma ve konuşma becerilerimizi geliştiriyor.	5, 23	2

	Kalıcı öğrenmeler sağlıyor.	6	1
Sınav başarısı	Sınavda başarılı olmayı destekliyor.	1, 9, 19, 20, 21	5
Yaşam başarısı	Başarılı bir yaşamı sağlayacaktır.	2	1
	Çaba göstermeyi ve azimli olmayı öğretiyor.	13	1
Ödevlerin	Ödevlerin bize katkısının ne olduğunu bilmiyorum.	10	1
Faydası yok	Ödevlerin bize bir katkısı yok.	17	1

Öğrencilere göre ödevlerin gelişimlerine katkılarına yönelik görüşleri anlamlı ve kalıcı öğrenme, sınav başarısı, yaşam başarısı ve ödevlerin faydası yok olmak üzere 4 tema altında sınıflandırılmıştır.

Anlamlı ve Kalıcı Öğrenme

Öğrencilerden 16'sı öğretmenlerin verdikleri ödevlerin onların anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini desteklediğini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"O dersi daha iyi anlamamızı sağlıyor (ÖĞRN1), Öğrenmemizi kolaylaştırıyor (ÖĞRN3), Konular daha kalıcı öğreniliyor (ÖĞRN6) Derslerde başarılı olmamı sağlıyor (ÖĞRN12)..."

Sınav Başarısı

Öğrencilerden 5'i öğretmenlerin verdikleri ödevlerin onların sınav başarılarını desteklediğini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Paragraf sorularının çözümüne katkı sağlıyor (ÖĞRN19), Genelde ödevler test şeklinde oluyor. Soru çözmede geliyoruz (ÖĞRN20), Denemelerde ödevde çözdüğümüz sorulara benzer sorular çıkıyor (ÖĞRN21)..."

Yaşam Başarısı

Öğrencilerden 2'si öğretmenlerin verdikleri ödevlerin onların yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Geleceğim için iyi fayda sağlıyor (ÖĞRN2), Mücadele etmeyi, çaba göstermeyi öğretiyor (ÖĞRN13)."

Ödevlerin Faydası Yok

Öğrencilerden 2'si öğretmenlerin verdikleri ödevlerin onların gelişiminde bir yararı olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Ödevlerin bir faydası yok (ÖĞRN10), Fayda sağlamıyor yine de aynı bildiklerim, bir fark yok (ÖĞRN17)."

Ödev Yapma Sürecinde Aile Desteğine İlişkin Bulgular

Bu problemin çözülmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ödev yapma sürecinde aile desteğine ilişkin görüşleri çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlere Göre Aile Desteği

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Aile desteği olumlu	Ailenin desteği olumludur.	4, 5, 6, 15, 17, 19, 22, 23	8
	Aile desteği öğrenci başarısını artırır.	10, 17, 19	3
	Aile öğrenciye rehberlik etmelidir.	8, 22	2
Aile desteği yetersiz	Ailelerin desteği yetersizdir.	3, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 20	8
	Aile desteğinin az olması öğrenci performansını olumsuz etkiliyor.	20	1

	Ailelerin sosyo-kültürel düzeyine göre öğrenci desteği şekilleniyor.	18	1
Öğrenci ödev sorumluluğu	Aileler ödevler konusunda destekten sorumluluk öte yapıyor.	1, 3, 7, 8, 15, 25	6
	Desteğe ihtiyaç yok.	2, 21	2
	Aileler ödevde yardımcı olmamalı.	14	1

Öğretmenlere göre ailelerin öğrencilerin ödev yapma sürecindeki aile desteklerine yönelik görüşleri aile desteği olumlu, aile desteği yetersiz ve öğrenci ödev sorumluluğu olmak üzere 2 tema altında sınıflandırılmıştır.

Aile Desteği Olumlu

Öğretmenlerden 11'i aile desteğinin öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Önemli görüyorum çünkü evde yapılan takip okuldaki ile birleşirse verimli bir sonuç elde edilir (Ö5), Yardım ve rehberlik etmesinde herhangi bir sakınca görmüyorum (Ö22), Çok önemli. Yoksa kaliteli yapılmıyor (Ö25)..."

Aile Desteği Yetersiz

Öğretmenlerden 9'u ailenin öğrenciye sunduğu desteğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Çalıştığım okulun bulunduğu çevre sebebiyle derse girdiğim çoğu sınıf için veli desteği olmuyor fakat öğrenciye destek olan kesim de işi abartıp kendi ödevi gibi sahipleniyor, çocuk sorumluluk almıyor. Bu sebeple velinin ödevlere destek olmasını doğru bulmuyorum, çünkü böyle olduğunda ödevin öğrenciye kazandırdığı hiçbir şey olmuyor (Ö3), Maalesef çoğu ailemiz bu konuda olumlu destek vermiyor (Ö9), Çok ilgilenildiğini düşünmüyorum. Öğrencinin kendisi sorumluluk sahibiyse düzenli yapıyor (Ö13)..."

Öğrenci Ödev Sorumluluğu

Öğretmenlerden 9'u ödev yapmanın öğrencinin sorumluluğunda olan bir görev olduğunu, ailelerin gereğinden fazla sorumluluk almamaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Ödevlerin büyük çoğunluğunda maalesef internetten alınan cevaplar mevcut. Harici olarak da aile büyüklerinden yardım alanlar olmaktadır. Kesinlikle yanlış buluyorum. Öğrenciler taklitten öteye gidememektedir (Ö1), Aile desteği gerekmeyecek ödevler veriyorum (Ö2), Ailelerin ödevlere yardımcı olmasını doğru bulmuyorum (Ö14)..."

Ödev yapma sürecinde ailelerin desteğine ilişkin öğrenci görüşleri temalar halinde Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.
Öğrencilere Göre Aile Desteği

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Aile desteği	Bilmediğim soruları aileme soruyorum.	4, 8, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 24	9
	Ailem beni destekliyor	2, 5, 7, 14, 20	5
	Zor ödevlerde ailem yardımcı oluyor.	1, 3, 6, 10	4
	Ailem ödevlerimin doğruluğunu kontrol ediyor.	8, 21	2
	Ödevleri kendim yapmayı tercih ediyorum.	7	1
	Anlamını bilmediğim kelimeleri bana söylüyorlar.	10	1

	Beni motive ederek destekliyorlar.	11	1
Ailenin destek olmaması	Ailem destek olmuyor, kendim yapıyorum.	12, 13, 15, 17, 18, 22, 23	7

Öğrencilere göre ailelerin ödev yapma sürecindeki desteklerine yönelik görüşleri ailenin destek olduğu ve ailenin destek olmadığı şeklinde 2 tema altında sınıflandırılmıştır.

Aile Desteği

Öğrencilerden 18'i ailelerin ödev yapma sürecinde kendilerine destek olduklarını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Zorlanırsam yardım alıyorum. Onlar bana anlatıyor sonra yapıyorum (ÖĞRN1), Bilmediğim yerleri ablama soruyorum (ÖĞRN4), Ailem bana her türlü destek oluyor (ÖĞRN7), Bulamadığım bir sorunun cevabı için konuyu anlamamda ve soruyu çözmemde bana destek oluyorlar (ÖĞRN14)...”

Ailenin Destek Olmaması

Öğrencilerden 7'si ailelerin ödev yapma sürecinde kendilerine destek olmadıklarını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Desteklemiyorlar (ÖĞRN15), Desteklemiyorlar ben de yardım istemiyorum (ÖĞRN17), Yardım almıyorum ama ödevi yapıp yapmadığımı soruyorlar (ÖĞRN23)...”

Öğrencilerin ödev yapma sürecinde aile rehberliğine ilişkin velilerin görüşleri temalar halinde Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.
Velilerin Öğrencilere Sundukları Destekler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Rehberlik etme	Zorlayıcı ödevleri birlikte yapma	3, 4, 5, 6, 8, 9	6
	Ödev kontrolü	4, 6, 9, 10	4
	İnternet araştırmalarında yardımcı olma	3, 8, 10	3
	Hatalarını düzeltmede yardımcı olma	4	1
	Sorulara cevap verme	9	1
	Okuduğunu anlama etkinliklerini birlikte yorumlama	1	1
	Konunun anlaşılması için örneklemeler yapma	1	1
	Kitap okumaya teşvik etme	2	1
Kaynak temini	Farklı ölçme ve değerlendirme kaynakları temin etme	2, 4	2
	Yardımcı kaynak satın alma	2, 4	2
Alternatif destek alma	Etüt merkezine gönderme	7	1
	Özel ders imkânı sunma	7	1

Velilerin öğrencilerin ödev yapma sürecindeki desteklerine ilişkin görüşleri rehberlik etme, kaynak temini ve alternatif destek alma olmak üzere 3 tema altında sınıflandırılmıştır.

Rehberlik Etme

Velilerden 9'u öğrencilere ödev yapma sürecinde rehberlik ettiklerini, yardımcı olduklarını belirtmiştir. Veli görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Yazması gereken kısım uzun ise okuyarak yazmasına yardımcı olmaya çalışıyorum. İnternet üzerinden yapacağı araştırmada nasıl yol izleyeceği konusunda destek oluyorum (V3),

Ödevlerini kontrol etme, yanlışlarına beraber bakarak düzeltme, yapamadıklarını beraber yapma şeklinde destekliyorum. (V4)..."

Kaynak Temini

Velilerden 2'si öğrencilere ödev yapma sürecinde kaynak sağlayarak yardımcı olduklarını belirtmiştir. Veli görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

"Yardımcı kitaplarla farklı soru tiplerini görmesini sağlayarak yardımcı olmaya çalışıyorum (V2), Ayrıca işledikleri konularla ilgili olarak ek basılı ve dijital kaynaklardan soru çözmesi konusunda yönlendiriyorum (V4)."

Alternatif Destek Alma

Velilerden 1'si öğrenciyi etüt merkezine göndererek ya da ona özel ders imkânı sunarak ödev yapma sürecinde alternatif yollarla desteklediğini belirtmiştir. Veli görüşünden bir kesit aşağıda verilmiştir.

"Etüt merkezine gönderiyorum. Özel ders aldırıyorum (V7)."

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersinde öğretmenler; öğrencilerin derse hazırbulunuşluklarını sağlamak, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini desteklemek amacıyla ödevler vermektedir. Öğrenme sürecinde pekiştirme ve tekrar için ödevlerden yararlanıldığı bilinmektedir (Yar Yıldırım, 2018). Öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulayabilmeleri için öğretmenlerin beceri kazandırmaya yönelik görevler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ödev verme amaçlarının alanyazında belirtilen amaçlarla benzeştiği söylenebilir (Cooper, 2001; Duban, 2016; Öcal, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin ödev verme amaçları arasında ders sınavlarında ve liselere geçiş sınavlarında başarılı olmak vardır. Nitekim birçok araştırmada ödev ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Murillo ve Martinez-Garrido, 2014; Maltese, Tai ve Fan, 2012; Rønning, 2011; Trautwein, 2007). Bu araştırmada da veliler, öğrencilerin akademik gelişimleri için ödevleri öğretimi destekleyici önemli bir unsur olarak görmektedir.

Öğrenciler öğretmenlerin verdikleri ödevleri kolay, basit ve öğretici nitelikte olduğunu değerlendirmişlerdir. Nicelik olarak bir kısım öğrenci öğretmenlerin verdikleri ödev miktarının fazla olduğunu düşünürken diğer bir kısmı ödev miktarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ödevin miktarını değerlendirdikleri söylenebilir. Az sayıda öğrencinin ödev yaparken zorlandığı ve bu durumun onların sıkılmasına neden olduğu belirlenmiştir. Ödevlerin akademik başarıya olumlu etkisinin yanında başka alanlarda olumsuz etkiye sahiptir (Galloway, Conner ve Pope, 2013; Yar Yıldırım, 2018). Nitekim uzun süren ödevler başarılı öğrencilerde strese ve sağlık sorunlarına neden olabilmektedir (Galloway, Conner ve Pope, 2013). Ödevlerin akademik gelişim üzerindeki olumlu etkisinin yanı sıra sosyal, duyuşsal ve psikolojik etkilerinin olduğu ve bu durumun öğrencileri etkilediği söylenebilir.

Araştırmada ödev yapmayan öğrencilerin azarlanma yoluyla cezalandırıldıkları bu durumun onları üzdüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin ödev yapmayan öğrencilere sözel bir ceza uyguladıkları bu yaklaşımın doğru olmadığı söylenebilir. Ödev yapmayan öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için nasıl bir strateji uygulanması gerektiği hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin verdikleri ödevlerin yapısına baktığımızda ders kitabı etkinlikleri, derse hazırlık çalışmaları, çalışma kâğıtları, ezberleme görevi, örneklendirme, araştırma görevi, uygulamaya dayalı etkinlikler, çoktan seçmeli soru çözme, kitap okuma etkinlikleri ve yazma çalışmalarıdır. Öğretmenlerin tamamına yakınının ders işlenen günlerde öğrencileri ödevlendirdiği bulgulanmıştır. Öğrenciler her hafta Türkçe ödevleri ile görevlendirilmektedir. Taş, Vural ve Öztekin (2014), tarafından yapılan araştırmada da her dersten sonra ya da her hafta ödev verdiği bulgulanmıştır. Bu ödevler tema ve kazanım işlenirken ya da tema sonunda verilmektedir. Velilere göre öğretmenlerin verdikleri ödev miktarı yeterli olmakla birlikte öğrencileri üst düzey düşünmeye yöneltmekten uzaktır. Öğretmenlerin verdiği ödevler daha çok öğrenilen konunun tekrarı ile ilgilidir. Üst düzey düşünmeye yöneltten

araştırma ve uygulamaya yönelik ödev sayısının, farklı alanlarda gelişimlerini destekleyen görevlerin az olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerinin üst düzeye ulaşmasına engeldir. Bunun yanında ödevin ilgi çekici olması öğrencilerin ödevleri severek yapmalarını olumlu etkilemektedir (Xu, 2007). Öğrencilere ilgi çekici ve eğlenceli yapıdaki ödevlerin verilmesi onların ödev yapma alışkanlıklarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Alanyazındaki ilgili çalışmalarda öğretmenlerin ödevleri kontrol ettiğini ve dönüt verdikleri belirlenmiştir (Alpayar, 2020; Büyüktokatlı, 2009; Demirbaş, 2011). Öğretmenler ödevin verildiği dersten sonraki ilk derste öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirmektedir. Eğer ki ödev proje ya da performans ise ödevin belirlenen bitiş tarihinde kontrol edilmektedir. Öğretmenlerin ödevleri genellikle ödev takip çizelgesi ile takip ettiği ödevi yapanların “+” yapmayanların “-” sembolü ile çizelgeye işaretlendiği belirlenmiştir. Öğretmenler yaptıkları ödevlerden hareketle öğrenci performansını değerlendirdikleri, öğrencilere geri bildirimde bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları ödevleri sınıfa sunarak değerlendirme sürecinin işletildiği anlaşılmaktadır. Dönüt öğrenciler için tamamlayıcı ve geliştirici ölçme ve değerlendirmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğrenciler bu dönütlere göre kendi yaptıklarını değerlendirir ve ona göre yaptığı ödevleri düzenler. Böylece kendi öğrenme durumlarını kontrol eder.

Öğrencilerin ödev yaparken genellikle zorlanmadığı belirlenmiştir. Bir kısım öğrenci dil bilgisi, yazma çalışmaları, görsel okuma ve yorumlama gibi ödevlerde zorlanmıştır. Ödevin miktarı ya da zorluğuna bağlı olarak öğrenciler uzun süre ödev yapmaktan dolayı sıkıldıkları ve yoruldukları belirlenmiştir. Çok fazla ödev verildiği zamanlarda öğrencilerin düşük motivasyonla özensiz ve dikkatsiz ödev yaptıkları bulgulanmıştır. Bununla birlikte yapılan ödevlerin öğretmen tarafından beğenilmeme kaygısı öğrencileri endişelendirmektedir. Öğrencilerin bilişsel düzeyi dikkate alınarak ve dikkat düzeyleri göz önünde tutularak öğretmenlerin ödevler vermesi gerekir. Ödevin yapısı kazanıma ulaşmayı sağlayacak şekilde olmalıdır.

Öğrencilere göre ödevler onların konuyu anlamalarını, tekrar yolu ile pekiştirmelerini ve derse etkin katılımlarını sağlamaktadır. Ödevler ile ders sınavlarında daha başarılı olduklarını ve üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında yüksek performans gösterdikleri söylenebilir. Türkçe dersi kapsamında verilen ödevlerin onların okuma ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bununla birlikte sorumluluk kazanma, kararlılık gösterme gibi öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimini destekler. Çok az sayıdaki öğrenci grubu ise ödevlerin kendi gelişimlerine bir katkısı olmadığını düşünmektedir.

Ödevler, okul-öğrenci-veli üçgenindeki bir etkileşim aracıdır (Cooper, 2003). Bu çalışmada da öğretmenlerin geneli ailelerin ödev yapma sürecinde öğrenciyi desteklemesine olumlu yaklaşmaktadır. Bu aile rehberliğinin öğrencinin akademik başarısını artıracaklarını düşünmektedir. Zorlayıcı ödevlerde ailelerinin öğrencilere yardımcı oldukları, öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri ve soruları ailelerine sordukları belirlenmiştir. Velilerin internet araştırmalarında öğrencilere yardımcı oldukları ve kaynak temin ederek onları destekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin ödevlerin doğruluğunu kontrol ettiği belirlenmiştir. Öğrenciyi motive etmeye de çalıştıkları bulgulanmıştır. Aileler öğrenciye destek olmadıkça zaman bulamadıklarında öğrenciyi etüt merkezine gönderdikleri ya da özel ders imkânı sundukları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin aileleri tarafından desteklendiği, bazı öğrencilere aile desteğinin yetersiz olduğu bulgulanmıştır. Hatta bazı ailelerin ödev yapma sürecinde öğrencilere hiç yardımcı olmadıkları da belirlenmiştir. Öğrenciye yardımcı olan aileler ödev yapma sürecinde destekten öte sorumluluk aldıkları, bunun öğrencilerin gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler ödevler aracılığıyla öğrenci performansını değerlendirmek için ödevler verdiği dolayısıyla ailelerin bu ödevleri yapmamaları gerekir aksi durumda ödevlerin öğrenci üzerindeki olumlu etkisi olmayacaktır (Yar Yıldırım, 2018). Bazı öğretmenler bu tarz bir durumun öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme tutumu oluşturmalarına engel olduğunu dolayısıyla ailelerin ödev yapma sürecinde öğrencilere yardım etmemesi gerektiğini düşünmektedir. Ödev yapma sürecinde ailelerin rehberlik etmekle birlikte sorumluluğun öğrencide olduğu bilinci ile hareket etmelidir.

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 = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26/11/2022
Belge sayı numarası= 2022/432

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı yazar tek başına yürütmüş ve raporlaştırmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 42-60.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Cooper, H. (2003). Supporting children's homework assignments in afterschool programs. G.G. Noam, G. Biancarosa, N. Dechausay (Eds), *Afterschool Education: Approaches to an emerging field* içinde (s. 117-121). Cambridge: Harvard Education Press.
- Demirbaş, A. (2011). *İlköğretim okullarındaki (1-5. sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Deveci, İ, Çepni, S. ve Önder, I. (2013). Parents' views regarding homeworks given in science courses. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 497-508.
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 55-67.
- Galloway, M., Conner, J. ve Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- Grodner, A. ve Rupp, N. (2013). The role of homework in student learning outcomes: Evidence from a field experiment. *Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109.
- Gün, H. (1995). Eğitim öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 213, 41-43.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- Keith, T. Z., ve Keith, P.B. (2006). Homework. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention, and intervention* (s. 615-629). National Association of School Psychologists.
- Landry-Cuerrier, J. ve Migneault, M. L. (2009). L'école, la famille et les devoirs. *Vie Pédagogique*, 151, 97-102.
- Maltese, A. V., Tai, R. H. ve Fan, X. (2012). When is Homework Worth the Time?: Evaluating the Association Between Homework and Achievement in High School Science and Math. *The High School Journal*, (1), 52.
- MEB. (1989). *Ortaokul ve orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin ders dışı eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yönetmelik*.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Publisher.

- Murillo, F. J. ve Martinez-Garrido, C. (2014). Homework and primary-school students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60(4), 1-23.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R. ve Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 1-21.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- Şahin, Ç. ve Altınay, B.Y. (2008). İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: Kavramsal bir analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-52.
- Şeref, İ. ve Varışoğlu, B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 93-105.
- Taş, Y., Vural, S. S. ve Öztekin, C. (2014). A study of science teachers' homework practices. *Research in Education*, 91(1), 45-64.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: ödev vermek ya da vermemek. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 136-154.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2023). *Güncel Türkçe sözlük*.
- Xu, J. (2007). Middle-school homework management: more than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(2), 173-189.
- Varışoğlu, B. ve Şeref, İ. (2012). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 1(3), 158-173
- Yar Yıldırım, V. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Instructional tasks and research activities are, by definition, homework. The Turkish Language Association (TDK) defines homework as "tasks assigned by teachers and performed by students during non-school hours" (TDK, 2023). Homework is an extracurricular activity [Ministry of National Education (MNE), 1989]. It includes instructional responsibilities that students undertake outside school throughout their educational lives.

Teachers assign homework to help students prepare for class, learn and revise topics, reach the level of practice, achieve continuous learning, do research, take responsibility, cooperate, and succeed in exams (Cooper, 2001; Gün, 1995; Keit and Keith, 2006; Turanlı, 2007). According to MNE, homework should help students acquire skills, such as taking responsibility, planning, accessing sources, using materials, building self-confidence, thinking critically, developing creativity, cooperating, and researching (MNE, 1989).

Teachers give different homework assignments based on learning outcomes, topics, time, and students. Homework assignments are usually textbook activities. Worksheet assignments are given to help students review topics learned in class. Teachers assign research activities to allow students to learn new things and put their knowledge into practice. Teachers also assign writing and design activities to stimulate students' creativity. Students complete these tasks individually or in groups (Şahin and Altınay, 2008) depending on the instructional purposes.

Students' attitudes toward homework are influenced by its frequency, amount, type, and evaluation. Students experience fatigue when homework is uninteresting and time-consuming, resulting in demotivation. Students experience stress and problems with life planning and health when

they spend three or more hours each day on homework (Galloway, Conner, and Pope, 2013). Students develop positive attitudes toward homework when it is enjoyable and exciting (Xu, 2007).

Researchers continue to debate the effectiveness of homework. Nevertheless, it is a teaching tool used for various purposes in education. We need to determine how parties perceive homework in Turkish language courses, how teachers make and evaluate assignments, what attitudes students have toward homework, and family guidance according to teachers, students, and parents.

Method

This study adopted phenomenology, which focuses on investigating a phenomenon we often encounter in everyday life but cannot fully understand. Therefore, this study investigated the phenomenon of homework.

The sample consisted of 25 Turkish language teachers working in public schools, 24 students, and ten parents. The teachers and parents were recruited using convenience sampling, while the students were recruited using criterion sampling. Six students were recruited from each grade of secondary school.

Data were collected using semi-structured interview guides. They consisted of five open-ended questions for teachers, five for students, and three for parents.

The questions in the teacher interview guide addressed the purpose, type, frequency, and evaluation of homework assignments. One question focused on their views on family guidance during the homework process. The questions in the student interview guide addressed students' general views on homework assignments, challenging assignments, their attitudes toward homework assignments, the contribution of homework assignments to their development, and family support. Lastly, the questions in the parent interview guide addressed parents' general views on homework assignments, the difficulties students experience in the homework process, and how they support students.

Data were collected using a variety of media and methods. Face-to-face interviews were conducted with teachers and parents. All interviews were transcribed. The interview guides were given to the students. They were asked to complete them.

The data were analyzed using content analysis. Themes were developed. Codes and frequencies under relevant themes were determined. Direct quotes were provided under the themes.

Result and Discussion

Turkish language teachers assign homework to ensure students' class readiness and support meaningful and sustained learning. Homework is used for reinforcement and revision in learning (Xu and Yuan, 2003; Yar Yıldırım, 2018). Teachers reported that they assigned homework to enable students to acquire skills to put their knowledge into practice. Our findings are consistent with the literature (Cooper, 2001; Duban, 2016; Öcal, 2009). Teachers also indicated that they assigned homework to help their students succeed in course exams and to prepare them for high school transition exams. Research suggests a positive correlation between homework and achievement (Murillo and Martinez-Garrido, 2014; Maltese, Tai, and Fan, 2012; Rønning, 2011; Trautwein, 2007). The parents indicated that homework is an essential tool to support academic development.

The students reported that homework assignments were easy, simple, and educational. Some students said their teachers assigned too much homework, while others noted it was enough. We can state that whether a homework assignment is too much or enough depends on students' individual differences. Some students reported that homework was difficult and tedious. Despite its positive academic effects, homework has a negative impact on other areas (Galloway, Conner, and Pope, 2013; Yar Yıldırım, 2018). Time-consuming homework assignments may cause successful students to have stress and health problems (Galloway, Conner, and Pope, 2013). Homework has social, affective, and psychological effects on students.

Homework assignments included textbook activities, preparatory activities, worksheets, multiple choice questions, memorization, exemplification and research tasks, practice-based activities, and reading and writing activities. Almost all teachers reported that they assigned homework on class

days. They assigned homework every week in Turkish language courses. Taş, Vural, and Öztekin (2014) reported that teachers often assigned homework after each lesson or every week. They assign homework after teaching a topic or learning outcome. Parents noted that they did not give too much homework. However, it was not enough to develop students' higher-order thinking skills. They assigned homework mostly to get their students to go over a topic.

Teachers check homework assignments and give feedback to their students (Alpayar, 2020; Büyüktokatlı, 2009; Demirbaş, 2011). The teachers said they evaluated their students' homework in the first class. They added that they checked homework on the due date if it was a project or a performance. The teachers evaluated students' performance based on their homework and gave feedback.

Few students reported difficulty with homework. Some students reported problems with homework, including grammar, writing activities, visual reading, and interpretation. The students got bored and tired depending on the amount or difficulty of a homework assignment. We can conclude that students have low motivation and do homework carelessly when it is too much.

Homework is a means of school-student-parent interaction (Cooper, 2003). Most teachers indicated a positive attitude toward family guidance, which they believed improved student achievement. The parents reported that they helped their children with challenging homework. The students asked their parents for the meaning of words they did not know. The parents also noted that they helped their children with online research, provided resources, and checked their homework.



Bilgiyi Görselleştirme Stratejisinin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanımı *

*Cansu ERSOY KIZILTEPE***
*Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER****

Öz

Bu çalışmanın amacı, bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarındaki kullanım durumunu belirlemektir. Doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada; araştırmancın veri kaynağını 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Verilerin çözümlemesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Çözümleme sonucunda bilgiyi görselleştirme stratejileri çerçevesinde grafik düzenleyicilerin 219, resimlerin 78 kez kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda en çok bilgi haritası, tablolar ve görüntüsel resimlerin kullanıldığı bulgulanmıştır. Bilgi ve görsel arasındaki ilişkiden çözümleme, açıklama, eşleştirme, tahmin etme ve sınıflandırmanın çoğunlukla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara bağlı olarak incelenen Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejilerinin hem sınırlı hem de çeşitlilik açısından asgari düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: üstbilişsel okuma, bilgiyi görselleştirme, Türkçe ders kitabı, grafik düzenleyici, resim

The Usage of the Information Visualization Strategy in Turkish Language Arts Textbooks Abstract

The aim of this study was to determine the use of information visualization strategies in Turkish textbooks. In this study, document analysis technique was employed and the data source of the research was made up of 5th, 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks. The descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the analysis, it was determined that graphic organizers were used 219 times and pictures were used 78 times. It was found that knowledge maps, tables, and visual pictures were used the most in the books examined. It was determined that analysis, explanation, matching, prediction, and classification based on the relationship between information and visuals were mostly used. Based on these findings, it was concluded that information visualization strategies in Turkish textbooks were both limited and minimal in terms of diversity.

Keywords: metacognitive reading, information visualizing, Turkish textbook, graphic organizer, painting

Giriş

Okuma, zihinsel işlemler gerektiren etkin bir süreci kapsamaktadır. Yalnızca fiziksel olarak gözün hareketiyle sınırlı olmayan bu temel dil becerisi, aynı zamanda bilişin devinimsel hareketi sonucu gerçekleşmektedir. Kod çözme işi olarak nitelendirilen okuma, bu kodu çözmenin ötesinde koda anlam kazandırma işlemidir. Bu bakımdan okuma belli bir amaç doğrultusunda anlama temelinde gerçekleşen bir etkinlik olarak değerlendirilmelidir. Okuma, bireyin bilgisi ve metinsel içerik arasında kurulan

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü “Bilgiyi Görselleştirme Stratejisinin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Türkçe Eğitimi Bilim Uzmanı, İstanbul, cansu.ersoy@hotmail.com.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2791-9415.

*** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, cetinkayazeynep@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-5449-5107.

bağlantı sonucu anlamayla sonuçlanan çok yönlü bir yetidir (Anderson, 1985; Berardo, 2006; Özbay, 2009; Ülper, 2021). Anlamanın gerçekleşebilmesi ise bireyin zihninde var olan bilginin yeni bilgiyle ortak bir paydada uyum içerisinde bağlantısıyla mümkündür. Bireyde çağrışım yapmayan bilginin zihne kaydedilmesi zor olduğundan karşılaşılan bilgilerin eski bilgileri ortaya çıkararak bu bilgilerin bütünleşmesine olanak sağlaması gerekmektedir. Etkin bir anlama sürecinin gerçekleşmesi, üstbilişsel stratejileri yetkin kullanma becerisine bağlıdır.

Bireyin kendi öğrenmelerinin etkin yönlendiricisi olan üstbiliş, bireyin bilişsel öz denetimini içeren yeteneklerden oluşmaktadır (Schraw, 1998). Üstbilişsel becerileri gelişmiş olan bireyler, okuma sürecinde hangi yöntemin kendisi için uygun olduğunun bilincindedir. Anlamlandıramadığı noktalarda kendi öğrenmesine yönelik strateji seçimini yapabilen birey, üstbilişini kullanabiliyor demektir. Çok yönlü ve bir dizi işlem gerektiren okumada strateji kullanımı, sadece okuma sırasındaki bir işlemi ifade etmemektedir. Okuma eylemi, okuma öncesinden sonrasına kadar etkin bir strateji kullanımını gerekli kılmaktadır. Eğitimin temel amaçlarından olan araştıran, sorgulayan, eleştiren, kendi öğrenmesini yöneten, ulaştığı bilgileri değerlendirerek yeni bilgiler geliştiren bireyler yetiştirmek; üstbilişsel stratejileri kullanabilmekle mümkün olmaktadır. Anlama sürecine katkı sağlayan üstbilişsel stratejileri öğrenme sürecine uyarlayan birey, öğrenmesine yönelik çeşitli planlamalar yapmaktadır. Bu planlamalar bilginin yapılandırılmasında ve özümsemesinde olumlu bir etkiye sahip olduğundan bu stratejilerin okuma sürecinde kullanılması gerekmektedir. Üstbilişsel okuma stratejileri; planlama, izleme ve değerlendirme gibi üç aşamadan oluşmaktadır (Baker ve Brown, 1984). Planlama aşaması; okuma sürecindeki içeriğe yönelik birtakım çıkarımları, belirlenen amaçları ve içeriği genel hatlarıyla inceleme basamaklarını içermektedir. İzleme aşamasında birey; okuma materyalinde karşılaştığı önemli noktaların çeşitli grafiksel veya resimsel gösterimini yapma, anlaşılmayan bölümlere dönüşler sağlama vb. gibi öz düzenleme yapmaktadır. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler ise metinde anladıklarına yönelik bazı durumları başkalarıyla paylaşma, metinde aktarılacak istenenlere yönelik yorumlamalar yapma gibi özellikleri içermektedir (Epçaçan, 2008; Karatay, 2021). Bir konuyu anlamlandırarak ilerleyebilmek, sonuca ulaşabilmek için sürecin niteliğini kontrol edebilmek önemli olduğundan okuma sırası stratejileri bu noktada önemli uygulamaları içermektedir. Okuma sürecinin gidişatına yönelik önemli uygulamaları içeren izleme aşamasında yer alan stratejilerden birisi olan bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/özetleme stratejisi; bilginin kalıcılığının sağlanmasında önemlidir.

Görsel; göz aracılığıyla algılanan, somut olmayan bir şeyin gözlemlenebilir çeşidi, gerçekliğin bilişsel yansıması vb. olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). Görseller, sayfayı süsleyen tasarımlar olarak kullanılmasının aksine kendi içerisinde anlamlandırılması gereken bir dile sahip olan unsurlardır. Öğrenme sürecini destekleyen ve devindiren görsellerin, birey tarafından anlamlandırıldığı ölçüde bir ifadesi bulunmaktadır. Bundan dolayı görselin zihne işlenmesi ve ne anlattığına yönelik çıkarım yapılabilmesi için görsel algılamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. İmgesel unsur görme duyusu tarafından algılandıktan sonra alınan bu unsurlar zihne yönlendirilir. Zihinsel etkinlik sonucu ne olduğu belirlenen bu imgesel unsurlar, mevcut bilgiler dâhilinde bütünleştirilip hangi anlamı karşıladığına yönelik tanı koyulmasıyla görsel algılama işlemi gerçekleşmiş olur (Parsa, 2007). Öğrenme ortamlarının çeşitlenmesinde ve düşüncenin daha kolay gelişmesinde etkili olan görseller; kendine ait bir dili olan tasarımlar olarak sadece gözlemlenen değil, aynı zamanda anlamlandırılması gereken unsurlar olarak kullanılmalıdır. Okumanın yalnızca sözcüklerle değil, görsellerle de yapılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Görseli okuma sadece görseli görme işleminden ziyade etkin bir farkındalık ve kavrama yetisinin iş birliğiyle gerçekleştirilmektedir. Gözlemlenen görsel ürün, bilişsel birçok aşamadan geçerek bilginin kaydedilmesinde çok yönlü bir niteliğe sahiptir (Güneş, 2013). Sözcükleri okumak zihinsel işlem gerektiren bir eylem olarak ifade edildiğinden, görselleri okumak da aynı biçimde çeşitli zihinsel işlem basamaklarını kullanmayı gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan okuma yetisinin geliştirilmesinde ve bilginin zihne işlenmesinde görselleştirme, okuma sürecinde kullanılması gereken önemli stratejilerden birisidir.

Bilgiyi görselleştirme sürecinde birey anlamı yapılandırarak örgütlemeye yapmaktadır. Verilen bilgiyi çok yönlü düşünerek farklı bir formda yapılandırmak, algılama düzeyini geliştirme açısından

önemlidir. Görselleri içselleştirerek, onlar hakkında yorumlar geliştirerek, anlatılanlar arasındaki boşlukları doldurarak anlamlandırma işlemi gerçekleşmektedir.

Görselleştirmeler bilginin somut bir biçimde gözlemlenmesine olanak sağladığından okuma sürecinde anlamlandırılması zor soyut bilgiler, görselleştirme yoluyla anlamlı parçalara dönüştürebilir. Okuma sürecinde görselleştirme, bilginin zihinde kalıcılığını arttırdığından içeriğin kolay anımsanmasını sağlamaktadır. Okumada gözden kaçabilen noktaların analiz edilmesinde ve içeriğin özümsemesinde görselleştirme aracılığıyla bilginin zihne daha hızlı aktarımı mümkündür.

Algılanması güç kavramsal ifadelerin ve bağlantıların somutlaştırılmasını sağlayan görselleştirme, kapsamlı içeriklerdeki anlam ağlarının belirgin bir biçimde gözlemlenmesinde etkilidir. Dale'nin (1969'dan akt. Davis ve Summers, 2015) Deneyim Konisi'ne göre insanlar "okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem işitip hem gördüklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yaptıklarının %90'ını" anımsamaktadırlar. Bu bakımdan sözel bilginin görseller aracılığıyla ortak çabası sonucunda bilginin zihinde kalıcılığı da sağlanmış olmaktadır. Görselleştirme stratejisi sayesinde eski ve yeni bilgi arasında kurulan bağlantıyla bilgi yanlışları daha belirgin gözlemlenmektedir. Bir bütün hâlinde yapılan görsel tasarım, bilgi içeriğinin algılanmasını daha kolay hâle getirmektedir. Bundan dolayı öğrenme yeteneğini geliştiren ve bilişsel sürecin desteklenmesinde etkili olan görselleştirme stratejisinin, öğrenme sürecinde kullanılması gerekmektedir. Görsellerin zihne daha hızlı işlenmesi ve düşünceyi daha kolay biçimlendirmesi sözcüklere kıyasla daha kolay gerçekleşse de bu durum sözcüklerin kullanılmaması anlamına gelmemektedir. İletinin sağlıklı bir biçimde alıcıya ulaşabilmesi sözcüklerin ve resimlerin ortak çabası sonucu gerçekleşmektedir (Bamford, 2003; Lester, 2006). Görsellerin algılanması daha kolay olsa dahi bazı durumlarda bireyin anlam veremediği, yorum yapamadığı görsellerle karşılaşması mümkündür. Bu noktada sözel içerikler bu anlamlandırılmayan noktaların kavranmasında önemlidir. Bilginin örgütlenmesi ve zihinde yapılandırılması sürecinde görselleştirme stratejisi, öğrenme ortamları ve materyal seçimi konusunda bu stratejiyi kullanmayı mümkün kılacak biçimde düzenlenmelidir.

Görselleştirme stratejisi, bilgi parçalarını gözlemlenebilir bir özelliğe dönüştürdüğünden öğrenme ortamları ve programlar bu stratejilerin kullanılmasına imkân sağlamalıdır. Öğretimin ilk aşamasından itibaren anlama becerisini geliştirmek önemli görüldüğünden görselleştirmeye yönelik kazanımlara öğretim programlarında yer verildiği görülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019); görsellerden hareketle metnin içeriğine yönelik çıkarımlarda bulunma, sözcük kartları kullanma, sözcük haritaları oluşturma, resimli sözlüklerle birlikte simgesel işaretlerin karşılıkları anlamları içselleştirme, karikatürler ve resimlere yönelik yorumlar yapma, görsellerle metin arasındaki bağlantı üzerinde durma, tablo ve grafiksel içerikler hakkında aktarılan ifadeleri anlamlandırma, duvar yazılarını analiz etme, çizgi romanlarını değerlendirme gibi kazanımlara yer verilmiştir.

Günümüz dünyasının karmaşık bilgi yığınına sadeleştirmek için kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejisi, programlarda yer alan kazanımlarda çeşitlendirilerek geliştirilmelidir. Öğrenciyi etkin kılan, bilgiler arasında zihinsel bir örüntü kılmayı hedefleyen bu strateji; bilgiyi anlamlandırma ve yorumlamada öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu strateji, metindeki kavramların birbirleriyle olan bağlantısını ortaya koyan grafik düzenleyiciler aracılığıyla (venn şeması, örümcek haritası, balık kılıcı, olay zinciri vb.) gerçekleştirilebileceği gibi metnin içeriğini yansıtan resimler, çizimler, şekiller, gösterimsel imgeler, simgeler vb. yoluyla da gerçekleştirilebilir. Bu strateji aracılığıyla öğrenci; metinden aldığı bilgiler arasında ilişki kurma, neden-sonuç belirleme, akıl yürütme vb. durumları daha net görebilme yetisi kazanmaktadır. Verilen yeni ve eski bilgi arasında sadece yazılar aracılığıyla bağlantı kurmayan öğrenci, beyninin diğer noktalarına değen görselleştirme işlemi sayesinde üstbiliş alanını daha fazla harekete geçirmektedir. Eğitim-öğretim ortamında bu beceriyi kazandırma konusunda en yaygın olarak kullanılabilecek araç Türkçe ders kitaplarıdır.

Alanyazına bakıldığında grafik düzenleyici kullanımının öğrenmeye ve anlamaya olan katkılarının incelendiği pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Beydoğan, 2010; Corliss, Bush, Bera ve Tomberlin, 2003; Demir ve Atasoy, 2018; Dönmez, Yazıcı ve Sabancı, 2007; Dye, 2000; Gürgil, 2020; Ives, 2007; İlter, 2014; Jones, Pierce ve Hunter, 1988; Kırkkılıç, Maden, Şahin ve Girgin, 2011; Robinson, Boulineau, Fore, Hagan-Burke ve Burke, 2004; Sam ve Rajan, 2013; Sarabi, 2012; Yüzgeç,

2020; Zaini, Mokhtar ve Nawawi, 2010). Alanyazındaki çalışmaların bir kısmında da ders kitapları üzerinde durulmaktadır.

Nakiboğlu ve Çamurcu (2014) 9, 10, 11 ve 12. sınıf fizik ders kitaplarında yeterli düzeyde grafik düzenleyicilerin kullanılmadığını (f=42) belirtmişlerdir. Gültekin ve Nakiboğlu (2015) ise 9, 10, 11 ve 12. sınıf kimya ders kitaplarındaki grafiksel gösterimlerin durumunu analiz ettikleri çalışmalarında az sayıda (f=9) grafik oluşturma etkinliğinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Nakiboğlu ve Yıldırım (2018), fen kitaplarında yer alan grafik düzenleyicilerin kullanıma durumlarını analiz ettikleri çalışmalarında, 5. sınıf (f=17), 6. sınıf (f=8), 7. sınıf (f=12) ve 8. sınıf ders kitabında (f=8) adet grafik düzenleyici bulgusuna ulaşmışlardır. Çelik ve Yıldırım (2022) 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kavram haritalarının kullanım durumunu belirlemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda bu ders kitaplarında kavram haritalarının kullanım durumu ve çeşitliliği açısından yeterli düzeyde bulunmadığını belirlemişlerdir.

Kırbaş, Orhan ve Topal (2012) tarafından yapılan araştırmada da 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsel unsurlar Türkçe öğretmenleri aracılığıyla eleştirilmiştir. Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan resimlerin yaratıcılıkla olan bağlantısı konusunda %40.2'si kararsız, %46.7'si ise resimlerin yaratıcılık unsurundan bağımsız olduğu görüşündedir. Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan resimlerin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini desteklemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkben (2019) de 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğrenci seviyesi ve konu içeriğiyle bağlantısının analiz edildiği çalışmada, resimlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede ifade etmiştir. Dilidüzgün (2012) tarafından yapılan çalışmada da MEB 6.sınıf Türkçe ders kitabında ve İngiltere'de aynı seviyedeki English Now 1 adlı ana dili ders kitabında kullanılan görseller çeşitli yönleriyle kıyaslanmıştır. Çalışmada İngilizce kitabının kullanılan görseller aracılığıyla öğrencilerin metin analizi yapmasına, görsel ve sözel metin arasında kurulan bağlantıyla çeşitli tahminlerde bulunmasına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitabında kullanılan resimlerin ise genellikle dekor niteliğinde kullanıldığı, metnin çözümlenmesine yönelik tahmin etkinlikleriyle sınırlandırıldığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında etkili, kalıcı bilginin sağlanmasında önemli bir strateji olan bilgiyi görselleştirme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle desteklenmesi üst düzey bilişsel işlemler için önemli bir özelliktir. Alanyazındaki Türkçe ders kitaplarındaki bilgi ve görsel arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada, öğrencinin beynini daha etkin hâle getiren, edindiği bilgiler arasında bir örüntü kuran bilgiyi görselleştirme stratejisinin; Türkçe ders kitaplarında okuma etkinliklerindeki durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejileri nelerdir?
2. Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin analizleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, dijital veya matbu içeriklerin belli bir düzen dâhilinde çözümlenmesini içeren bir yaklaşımdır (Bowen, 2009). Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olarak kullanılan doküman incelemesi; sosyolojik ve psikolojik çalışmaların yanı sıra; insan bilimciler, dil bilimsel ve tarihsel çalışmalar yapan bireyler tarafından da kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu araştırmada doküman incelemesi seçilmesinin nedeni, çalışma yapılacak kitapların veri sağlamada temel kaynak olmasından ve incelenecek konu başlıklarının doküman incelemesine uygun olmasından kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri inceleme konusu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynakları

2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere MEB ve MEB onaylı çeşitli yayınevleri tarafından yayımlanan 8 tane ortaokul Türkçe ders kitabı bulunmaktadır. Çalışmanın veri kaynakları, İstanbul ilinde okutulan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarının bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Veri Kaynaklarına İlişkin Bilgiler

Sınıflar	Künye
5. Sınıf	Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
6. Sınıf	Özsarıboyacı, M.O. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6.sınıf ders kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.
7. Sınıf	Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf. Ankara: Özgün Yayıncılık.
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Veri Toplama Araçları

Bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında kullanılmasına yönelik yapılan çalışmada, inceleme kapsamına alınan konuya yönelik ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan bu alanyazın taraması sonucu bilgiyi görselleştirme biçimlerine yönelik başlıklar belirlenip bu başlıklar tablolastırılmıştır. Belirlenen bu başlıklar doğrultusunda bilgi ve görsel arasındaki anlamsal ilişkiler analiz edilerek bunlar da tablo hâline getirilmiştir. Her iki tablodan yola çıkılarak hazırlanan inceleme formu, Türkçe eğitiminde iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Uzmanlar tarafından alınan görüşler doğrultusunda bilgiyi görselleştirme biçimleri ve bunlar arasındaki anlamsal ilişkiler düzenlenmiştir. Araştırma nesnesi olan 5.sınıf Türkçe ders kitabı (Anıttepe Yayıncılık), 6.sınıf Türkçe ders kitabı (Ata Yayıncılık), 7.sınıf Türkçe ders kitabı (Özgün Yayınları) ve 8.sınıf Türkçe ders kitabının (MEB) incelenme sürecinde bilgiyi görselleştirme biçimleriyle anlamsal ilişkiler başlıklarına yenileri eklenmiştir. İnceleme süreci boyunca yapılan eklemeler ve düzeltmeler sonucu Tablo 2 ve Tablo 3’te formların son biçimleri verilmiştir.

Tablo 2.

Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	f
Grafik	Zihin Haritaları	
Düzenleyiciler	Bilgi Haritaları	
	Hikâye Haritaları	
	Sınıflama Kavram Haritası	
	Örümcek Kavram Haritası	
	Olay Zinciri Kavram Haritası	
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	
	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	
	Problem Çözüm Ana Hattı	
	Grafikler	
	Tablolar	
	Bulmacalar	
	Döngü Haritası	
	Venn Şeması	
	Toplam	

Resimler	Görüntüsel Resimler
	Simgesel Resimler
Toplam	

Tablo 3.

Bilgi ile Görsel Arasındaki İlişkiler

Bilgi ile Görsel Arasındaki İlişkiler	<i>f</i>
Açıklama	
Listeleme	
Sıralama	
Sınıflandırma	
Eşleştirme	
Karşılaştırma	
Yeni bir ürün oluşturma	
Sorun çözme	
Tahmin etme	
Çözümleme	
Birleştirme	
Nedensel ilişki	
Çağırışım yaptırma	
Genelden özele gitme	
Özelden genele gitme	
Değerlendirme	
Değişim gösterme	
Bütün içinde yerini gösterme	
Dönüştürme	
Aşamalı gelişim	
Döngüsel gelişim	
Dönüşüm	

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin oluşturulmuş olan temalar aracılığıyla organize edilip sebep-sonuç bağlantılarının sorgulanarak değerlendirilmesini ifade etmektedir. Öncelikli olarak verilerin çözümlenmesinde yardımcı olacak temaların neler olması gerektiğine yönelik genel bir yapı oluşturulmaktadır. Geliştirilen bu yapı dâhilinde veriler çözümlenerek anlamsal bir bütünlük oluşturulur. Organize edilmiş olan veriler; açıklandıktan sonra aralarındaki bağlantısal nitelikler, gerekli kıyaslamalar yapılarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmada öncelikle alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda “Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri” ve “Bilgi ile Görsel Arasında İlişkiler” başlıklarını içeren inceleme formları oluşturulmuştur. Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri bu formlar çerçevesinde analiz edilmiş, iki araştırmacının incelemeleri sonucunda fikir birliğine varılmıştır. Geliştirilen başlıkların Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan bulguları belirlenerek frekansları hesaplanmıştır. Bu frekanslar bahsedilen başlıklar dâhilinde tablolastırılarak verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; ilk olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma metinlerindeki etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin neler olduğu ve bu stratejilerin ders kitaplarında kullanılma sıklıkları sınıf düzeylerine göre yapılan dağılımla tablolar hâlinde gösterilip değerlendirilmiştir. Daha sonra Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında kurulan ilişki, her bir sınıfa ait ders kitabı analiz sonuçları tablolar aracılığıyla sınıf düzeylerine göre belirlenip değerlendirilmiştir.

Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Bilgiyi Görselleştirme Stratejileri

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yapılan etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri		f
Grafik düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	17
	Hikâye Haritaları	7
	Sınıflama Kavram Haritası	0
	Örümcek Kavram Haritası	4
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılçığı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matrisi	1
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	2
	Tablolar	11
	Bulmacalar	6
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	1
	Toplam	49
Resimler	Görüntüsel Resimler	17
	Simgesel Resimler	16
Toplam		33

Tablo 4 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan okuma etkinliklerinde bilgiyi görselleştirme stratejilerinde en fazla grafik düzenleyicilere yer verildiği görülmektedir (f=49). Kullanılan grafik düzenleyiciler arasında bilgi haritalarının (f=17) ve tabloların (f=11) daha sık kullanıldığı analiz edilmiştir. Kitaptaki okuma etkinliklerinde zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı ve döngü haritası kullanımı söz konusu değildir. Venn şeması (f=1), karşılaştırma zıtlık matrisi (f=1) ve grafikler (f=2) en az rastlanan grafik düzenleyiciler arasındadır. Görselleştirme stratejileri başlığında ise görüntüsel resimler (f=17) ve simgesel resimler (f=16) olmak üzere toplamda 33 resme yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yapılan etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Bulgular

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	f
Grafik Düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	13
	Hikâye Haritaları	3
	Sınıflama Kavram Haritası	0
	Örümcek Kavram Haritası	0
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılıcı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matrisi	1
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	1
	Tablolar	27
	Bulmacalar	9
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	0
	Toplam	54
Resimler	Görüntüsel Resimler	10
	Simgesel Resimler	4
	Toplam	14

Grafik düzenleyiciler (f=54) ve resimler (f=14) olmak üzere toplamda 68 etkinlikte bilgiyi görselleştirme stratejisi kullanımı analiz edilmiştir. Tablolar (f=27) ve bilgi haritaları (f=13) en çok kullanılan grafik düzenleyiciler olarak görülmektedir. Zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, örümcek kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılıcı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, döngü haritası ve venn şemaları kullanımına rastlanmamıştır. Karşılaştırma zıtlık matrisi ve grafiklere ise yalnızca birer etkinlikte rastlanmıştır. Bu bakımdan etkinliklerde grafik düzenleyiciler, eşit bir dağılım göstermemiştir. Okuma metinlerindeki etkinliklerde ise 10'u görüntüsel, 4'ü simgesel resim olmak üzere toplamda 14 resim kullanıldığı görülmektedir.

7. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerindeki etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Bulgular

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	f
Grafik Düzenleyiciler	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	16
	Hikâye Haritaları	5
	Sınıflama Kavram Haritası	0
	Örümcek Kavram Haritası	0
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
	Balık Kılıcı Kavram Haritası	0
	Karşılaştırma Zıtlık Matrisi	5
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	0
	Tablolar	12
	Bulmacalar	12

	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	0
	Toplam	50
Resimler	Görüntüsel Resimler	8
	Simgesel Resimler	7
	Toplam	15

Tablo 6 incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 50 grafik düzenleyici kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu grafik düzenleyiciler arasında en çok kullanılanlar ise bilgi haritaları (f=16), tablolar (f=12) ve bulmacalardır (f=12). Hikâye haritaları (f=5) ve karşılaştırma zıtlık matriksi (f=5) en az kullanılan grafik düzenleyiciler arasındadır. Zihin haritaları, sınıflama kavram haritaları, örümcek kavram haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, grafikler, döngü haritası ve venn şemaları okuma etkinliklerinde kullanılmamıştır. Kitapta kullanılan etkinliklerde 8'i görüntüsel, 7'si simgesel resim olmak üzere toplamda 15 resim kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8.sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerindeki etkinliklerde bilgiyi görselleştirme stratejilerinin kullanımına yönelik analiz sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Bulgular

	Bilgiyi Görselleştirme Biçimleri	f
	Zihin Haritaları	0
	Bilgi Haritaları	16
	Hikâye Haritaları	4
	Sınıflama Kavram Haritası	1
	Örümcek Kavram Haritası	4
	Olay Zinciri Kavram Haritası	0
Grafik	Balık Kılçığı Kavram Haritası	0
Düzenleyiciler	Karşılaştırma Zıtlık Matriksi	4
	İnsan Etkileşimi Ana Hattı	0
	Problem Çözüm Ana Hattı	0
	Grafikler	3
	Tablolar	24
	Bulmacalar	10
	Döngü Haritası	0
	Venn Şeması	0
	Toplam	66
Resimler	Görüntüsel Resimler	10
	Simgesel Resimler	6
	Toplam	16

Tablo 7'de görüntüsel resimler (f=10) ve simgesel resimler (f=6) olmak üzere toplam 16 resim kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tablodaki bulgularda 5. sınıf (f=49), 6. sınıf (f=54), 7. sınıf (f=50) ders kitaplarına oranla en fazla grafik düzenleyicinin 8. sınıf (f=66) Türkçe ders kitabında olduğu gözlemlenmiştir. Bilgiyi görselleştirme biçimlerinden grafik düzenleyiciler arasında en çok tablolar (f=24), bilgi haritaları (f=16) ve bulmacalar (f=10) kullanılmıştır. En az kullanılan grafik düzenleyici sınıflama kavram haritası (f=1) olmuştur. Zihin haritaları, olay zinciri kavram haritaları, balık kılçığı kavram haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı, döngü haritası ve venn şemaları okuma etkinliklerinde kullanılmamıştır. Bu durum bir eksiklik olarak görülmektedir. MEB (2017; 2019) Türkçe öğretim programlarında da görselleştirmeye yönelik 28 kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görsellerle ilgili kazanımlar, sınıf düzeylerine göre belirgin farklılıkları barındırmamaktadır. Bilgiyi görselleştirmeye yönelik birçok yöntem bulunmasına rağmen aynı yöntemler programlarda tekrar edilmiştir.

Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinde Bilgi ile Görsel Arasında Kurulan İlişkiler

5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişkiye yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinde Bilgi ile Görsel Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular

<i>Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler</i>	<i>f</i>
Açıklama	18
Listeleme	1
Sıralama	0
Sınıflandırma	0
Eşleştirme	12
Karşılaştırma	5
Yeni bir ürün oluşturma	8
Sorun çözme	0
Tahmin etme	11
Çözümleme	22
Birleştirme	5
Nedensel ilişki	0
Çağrışım yaptırma	7
Genelden özele gitme	1
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	5
Değişim gösterme	0
Bütün içinde yerini gösterme	1
Dönüştürme	0
Aşamalı gelişim	1
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

Tablo 8’deki verilere göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında toplam 97 ilişki analiz edilmiştir. Çözümleme (f=22), açıklama (f=18), eşleştirme (f=12) ve tahmin etme (f=11) en çok kullanılan ilişkiler olarak yer almaktadır. Listeleme (f=1), genelden özele gitme (f=1), bütün içinde yerini gösterme (f=1) ve aşamalı gelişim (f=1), bilgi ve görsel arasında en az kullanılan ilişkiler olmuştur. Sıralama, sınıflandırma, sorun çözme, nedensel ilişki, özelden genele gitme, değişim gösterme, dönüştürme, döngüsel gelişim ve dönüşüm başlıklarına ait bulgulara okuma etkinliklerinde rastlanmamaktadır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişkiye yönelik bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinde Bilgi ile Görsel Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular

<i>Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler</i>	<i>f</i>
Açıklama	11
Listeleme	0
Sıralama	0
Sınıflandırma	3
Eşleştirme	8
Karşılaştırma	3
Yeni bir ürün oluşturma	5
Sorun çözme	0
Tahmin etme	16
Çözümleme	16
Birleştirme	0
Nedensel ilişki	2
Çağırışım yaptırma	2
Genelden özele gitme	0
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	7
Değişim gösterme	0
Bütün içinde yerini gösterme	5
Dönüştürme	1
Aşamalı gelişim	0
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

Tablo 9'a göre 6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgi ve görsel arasında toplam 79 ilişki belirlenmiştir. Çözümleme (f=16) ve tahmin etme (f=16) en çok kullanılan ilişki türleri olmakla birlikte açıklama (f=11), eşleştirme (f=8), değerlendirme (f=7) ilişkileri de bilgi ve görsel arasında en çok kullanılan ilişkilerin başında yer almaktadır. En az kullanılan ilişki türü ise dönüştürme (f=1) olarak analiz edilmiştir. Listeleme, sıralama, sorun çözme, birleştirme, genelden özele gitme, özelden genele gitme, değişim gösterme, aşamalı gelişim, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerine yönelik bulgulara rastlanmamıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişkiye yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinde Bilgi ile Görsel Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular

<i>Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler</i>	<i>f</i>
Açıklama	7
Listeleme	0
Sıralama	0
Sınıflandırma	6
Eşleştirme	20
Karşılaştırma	5
Yeni bir ürün oluşturma	4
Sorun çözme	0
Tahmin etme	8

Çözümleme	12
Birleştirme	1
Nedensel ilişki	0
Çağırışım yaptırma	1
Genelden özele gitme	0
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	3
Değişim gösterme	0
Bütün içinde yerini gösterme	1
Dönüştürme	1
Aşamalı gelişim	2
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgi ve görsel arasında toplam 71 ilişki analiz edildiği görülmektedir. Eşleştirme (f=20) ve çözümleme (f=12) en çok kullanılan ilişki türü olarak gözlemlenmiştir. Birleştirme (f=1), çağırışım yaptırma (f=1), bütün içinde yerini gösterme (f=1), dönüştürme (f=1) ve aşamalı gelişim (f=2) okuma etkinliklerinde en az kullanılan ilişki türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Listeleme, sıralama, sorun çözme, nedensel ilişki, genelden özele gitme, özelden genele gitme, değişim gösterme, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerine yönelik herhangi bir bulgu yer almamaktadır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında bilgiyi görselleştirme stratejilerinde bilgi ve görsel arasında ilişkiye yönelik bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bilgiyi Görselleştirme Stratejilerinde Bilgi ile Görsel Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular

<i>Bilgi ile görsel arasındaki ilişkiler</i>	<i>f</i>
Açıklama	14
Listeleme	4
Sıralama	0
Sınıflandırma	12
Eşleştirme	7
Karşılaştırma	7
Yeni bir ürün oluşturma	3
Sorun çözme	1
Tahmin etme	13
Çözümleme	13
Birleştirme	4
Nedensel ilişki	0
Çağırışım yaptırma	3
Genelden özele gitme	0
Özelden genele gitme	0
Değerlendirme	6
Değişim gösterme	1
Bütün içinde yerini gösterme	4
Dönüştürme	0
Aşamalı gelişim	1
Döngüsel gelişim	0
Dönüşüm	0

Tablo 11 incelendiğinde bilgiyi görselleştirme stratejisinde bilgi ve görsele yönelik toplam 93 ilişki türüne rastlanmıştır. En çok kullanılan ilişki türleri açıklama ($f=14$), tahmin etme ($f=13$), çözümleme ($f=13$) ve sınıflandırmadır ($f=12$). Sorun çözme ($f=1$), değişim gösterme ($f=1$), aşamalı gelişim ($f=1$) ilişkilerine ise en az yer verildiği görülmektedir. Sıralama, nedensel ilişki, genelden özele gitme, özelden genele gitme, dönüştürme, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerine okuma metinlerindeki etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada genel itibarıyla inceleme konusu olan tüm Türkçe ders kitaplarında grafik düzenleyicilerin 219; resimlerin 78 kez kullanıldığı belirlenmiştir. Alanyazın taraması sonucu belirlenen 15 çeşit grafik düzenleyiciden bilgi haritası ve tablolar; 2 çeşit resimden görüntüsel resimler, incelenen kitaplarda daha çok kullanılmıştır. Zihin haritaları, insan etkileşimi ana hattı, problem çözüm ana hattı ve döngü haritalarına ise yer verilmemiştir.

Araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında ($f=49$), 6.sınıf Türkçe ders kitabında ($f=54$), 7.sınıf Türkçe ders kitabında ($f=50$) ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında ($f=66$) grafik düzenleyici kullanımı belirlenmiştir. Nakiboğlu ve Çamurcu (2014) fizik ders kitaplarında yeterli düzeyde grafik düzenleyicilerin kullanılmadığını ($f=42$) ve Nakiboğlu ve Yıldırım (2018) da fen kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının ($f=45$) yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Gültekin ve Nakiboğlu (2015), kimya ders kitaplarındaki etkinliklerde grafik oluşturma az sayıda ($f=9$) kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da grafik kullanımının az olduğu ($f=6$) sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Yıldırım (2022), sosyal bilgiler ders kitaplarında kavram haritalarının kullanım durumu ve çeşitliliği açısından yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da kavram haritası olarak belirlenen sınıflama kavram haritası, örümcek kavram haritası, olay zinciri kavram haritası ve balık kılıcı kavram haritası 5. sınıf ders kitabında toplam 4 adet kullanılmıştır. Ulaşılan dört kavram haritasının tamamı örümcek kavram haritası olup diğer kavram haritaları hiç kullanılmamıştır. 6 ve 7. sınıf ders kitabında ise belirlenen dört kavram haritasının hiçbirisi kullanılmamıştır. 8. sınıf ders kitabında ise 4 adet örümcek kavram haritası ve 1 adet sınıflama kavram haritası kullanılmıştır. Alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla benzerlikleri bakımından bu çalışmadaki ders kitaplarının grafik düzenleyici kullanımı açısından az olduğu belirtilebilir.

Bunlara ek olarak bilgiyi görselleştirme yollarından birisi olan resimlerin kullanım durumu da yapılan mevcut çalışma doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin hayal gücünü devindiren, yaratıcı fikir üretmelerine olanak sağlayan resimlerin ders kitaplarında kullanılması gerekmektedir. İncelenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan yaratıcı resimlerin asgari düzeyde olduğu belirlenmiştir. Birebir dış dünya gerçekliğini yansıtan görüntüsel resimler ($f=45$) ve içerisinde mecazi unsurlar barındırarak çok boyutlu düşünmeyi destekleyen simgesel resimlerin ($f=33$) kullanımları bu ders kitaplarında asgari düzeydedir. Kırbas ve diğerleri, (2012), Şahin (2014) ve Türkben (2019) de çalışmalarında ders kitaplarındaki resimlerin yaratıcılık açısından yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki çalışmalarla benzer olarak bu çalışmadaki Türkçe ders kitaplarının düşünme becerilerini destekleyen resimler bakımından yeterli olmadığı belirtilebilir.

Bilgiyi görselleştirme stratejisiyle öğrenciler anlama ve anlamlandırma sürecinde bilgi ve görsel arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak etkinlikler gerçekleştirmektedir. Türkçe ders kitaplarında bilgi ve görsel arasındaki ilişkiyi de analiz eden bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında bilgi ve görsel arasında en çok çözümleme ($f=22$), açıklama ($f=18$), eşleştirme ($f=12$) bulgularına ulaşılmıştır. İçeriğin bütün boyutlarıyla özelliklerinin belirlenmesi ve parçalar arasındaki bağlantının anlaşılabilir kılınmasında görseller aracılığıyla çözümleme yapılması, üstbilginin etkin olmasında önemli bir durumdur. Eşleştirme yapabilmek de konuya yönelik parçalar arasında anlamsal bağlantılar kurmayı gerektirir. Bu bakımdan bilgi ve görsel arasında bu ilişkilerin öğrenci açısından kullandırılmaya çalışılması, zihinsel işlem basamaklarını öğrenme ortamlarında kullanabilmeye önemlidir. Verilen tabloda bilgi ve görsel arasında birçok ilişki türü olduğu analiz edilmiştir. Ancak sıralama, sınıflandırma, sorun çözme, nedensel ilişki, özelden genele gitme, değişim gösterme, dönüştürme, döngüsel gelişim, dönüşüm ilişkileri bu ders kitabında bilgi ve görsel arasında kurulan bağlantıda kullanılmamıştır. Olaylar, kavramlar, durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme; bir formu başka bir

forma uyarlayabilme becerisi vb. ilişkilerin kullanılmamış olması eksiklik olarak görülmektedir. Çünkü bu becerilerin etkin kullanımı, bilişin öğrenme ortamına dâhil edilerek farklı bilgilerin anlamlı bir bütün temelinde oluşturulması anlamına gelmektedir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında ise bilgi ve görsel arasındaki en çok kullanılan ilişki türü tahmin etme ($f=16$), çözümleme ($f=16$) ve açıklama ($f=11$) olmuştur. Metnin içeriğiyle etkileşim kurmanın en önemli stratejik yollarından birisi olan tahmin sayesinde öğrenciler, metin hakkında fikir yürütmektedir. Öğrenciler içeriğe yönelik çıkarımlarda bulunduğundan tahmin etmenin görseller aracılığıyla öğrenciye bu ders kitaplarında uygulanması olumlu bir niteliktir. Çözümleme ve açıklama 5. sınıf ders kitabında olduğu gibi yine en çok kullanılan ilişki türü arasında yer almaktadır. Ancak farklı ilişki türlerinin görseller aracılığıyla kullandırılmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Dilidüzgün (2012) tarafından yapılan çalışmada da MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan resimlerin tahmin etkinleriyle sınırlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında 5 ve 6. sınıf ders kitabından farklı olarak en çok kullanılan ilişki türü eşleştirme ($f=20$) olmuştur. Öğrencinin eşleştirme yapabilmesi için kavramlar, unsurlar ya da olaylar arasında birbirleriyle bağlantılı olanları net bir biçimde analiz edebilmesi gerekmektedir. Eşleştirmenin görseller aracılığıyla öğrenciler tarafından yapılması, bu bakımdan uygundur. Ancak diğer ilişki türlerinin görseller aracılığıyla bağlantısının kurulmaması bir eksiklik olarak görülebilir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında ise bilgi ve görsel arasında en çok açıklama ($f=14$), tahmin etme ($f=13$), çözümleme ($f=13$) ve sınıflandırma ($f=12$) ilişkisi mevcuttur. Bu ders kitabında bilgi ve görsel arasındaki ilişkilerin dağılımı diğer ders kitaplarına göre uyum içerisindedir. Ancak sıralama, nedensel ilişki, dönüştürme, döngüsel gelişim ve dönüşüm ilişkilerinin görseller aracılığıyla kurulmaması olumsuz bir durum olarak görülmektedir.

Bilgi ve görsel arasında kurulan ilişkiler aracılığıyla öğrencilerin üst düzey bilişsel işlemler gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu üst düzey bilişsel işlemler öğrencilerin anlamlı öğrenmesinde ve bilginin içselleştirilme sürecinde zihinde kalıcılığının sağlanmasında önemlidir. Türkçe ders kitaplarında bilgiyi görselleştirme stratejisine yönelik çeşitlilik açısından yaşanan problem, bilgi ve görsel arasında kurulan ilişkide de gerçekleşmektedir. Öğrencilerin analitik düşüncelerini sağlayarak öğretimin bütüncül bir biçimde gerçekleşmesi ve öğrenme etkinliklerinden istenen sonucun alınması için bilgi ve görsel arasında kurulan ilişkilerin de hem nicelik hem de çeşitlilik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Bilginin algılanabilirlik düzeyini arttırarak bilişin etkin katılımının gerçekleştiği bilgiyi görselleştirme stratejilerinin, Türkçe ders kitaplarında düzeye uygun çeşitli biçimlerde kullanılması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak bilginin içselleştirilmesinde etkili olan grafik düzenleyicilerinin Türkçe ders kitaplarında kullanımının arttırılması ve çeşitlendirilmesi, resimlerin öğrencilerin hayal gücünü devindirecek onların eleştirel düşüncelerine olanak sağlayacak biçimde oluşturulması, bilgi ve görsel arasındaki anlam ilişkilerinin çeşitli kullanımlarına yer verilmesi yönünde önerilerde bulunulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %50 ve 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Anderson, R. C. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington: National Academy of Education.
- Baker, L. ve Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 353-394), New York: Longman.
- Bamford, A. 2(003). The visual literacy white paper. *Journal of Visual/Verbal Language*, 2, 37-43.
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 202-217.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çelik, M. E. ve Yıldırım, G. (2022). Sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının kavram haritaları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 208-221.
- Davis, B. ve Summers, M. (2015). Applying dale's cone of experience to increase learning and retention: A study of student learning in a foundational leadership course. *QScience Proceedings*, 6, 1-7.
- Dilidüzgün, Ş. (2012). Anadili öğretiminde görsellerin işlevi ve niteliği: Türkiye ve İngiltere örneği. M. Aksan ve Y. Aksan (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel yaklaşımlar* (ss. 141-150) içinde. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demir, Y. ve Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. ve Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437-462.
- Dye, G. A. (2000). Graphic organizers to the rescue! Helping students link—and remember—information. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 72-76.
- Epçaçan C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, C. ve Nakiboğlu, C. (2015). 23. Ortaöğretim kimya ders kitaplarının grafikler ve grafiklerle ilgili aktiviteler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 211-222.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Gürgil, F. (2020). Effect of graphic organizer use in social studies on students' academic achievement, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 216-253.
- Ives, B. (2007). Graphic organizers applied to secondary algebra instruction for students with learning disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 110-118.
- İlter, İ. 2014, Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (Frayer modeli örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 755-770.
- Jones, B. F., Pierce, J. ve Hunter B. (1988). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership*, 46(4), 20-25.
- Karatay, H. (2021). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırbaş, A., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2225-2235.
- Kırkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.
- Lester, P. M. (2006). Syntactic theory of visual communication. *Retrieved December*, 3, 2010.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Nakiboğlu, C. ve Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 51-74.
- Nakiboğlu, C. ve Yıldırım, Ş. (2018). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında grafik düzenleyici kullanımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, UBEK-2018, 1-23.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, 2, 111-127.
- Robinson, D. H., Corliss, S. B., Bush, A. M., Bera, S. J. ve Tomberlin, T. (2003). Optimal presentation of graphic organizers and text: A case for large bites? *Educational Technology Research and Development*, 51(4), 25-41.
- Sam, P. D. ve Rajan, P. (2013). Using graphic organizers to improve reading comprehension skills for the middle school ESL students. *English Language Teaching*, 6(2), 155-170.
- Sarabi, Z. R. (2012). The effect of graphic organizer and marginal L2 glossing training on the reading comprehension of ESP students. *Researcher*, 4(4), 16-23.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüzgeç, K. (2020). *Grafik düzenleyicilerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü, Uşak.
- Zaini, S. H., Mokhtar, S. Z. ve Nawawi, M. (2010). The effect of graphic organizer on students' learning in school. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(1), 17-23.

Extended Abstract

Introduction

The strategy of information visualization which activates the student and aims to make a mental pattern among the information contributes to learning by making sense of the information and interpreting it. This strategy can be implemented through graphic organizers that reveal the connection of the concepts in the text with each other, as well as through pictures, drawings, representational images, and symbols among others that reflect the content of the text. Through this strategy, the student gains the ability to see situations more clearly such as establishing a relationship between the information received from the text, determining cause and effect and reasoning. The student who does not make a connection between the new and former information that was given only through writing activates the metacognitive field more thanks to the information visualization process that touches other parts of their brain. Supporting information visualization strategies with activities in Turkish textbooks is an important feature for high-level cognitive processes. For this reason, we aimed to reveal the situation of information visualization strategies in reading activities in Turkish textbooks. For this purpose, the following sub-questions were asked:

1. What are the information visualization strategies used in Turkish textbooks?
2. What is the relationship between information and visuals in the information visualization strategies used in Turkish textbooks?

The Method

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The data sources of the study were Turkish textbooks studied in Istanbul in 2021–2022 academic year. In this study, a literature review was conducted to collect data, titles for visualizing information were specified, and

semantic relationships between information and visuals were formed. The prepared examination form was developed by taking the opinions of two field experts and an assessment–evaluation expert in Turkish education. Descriptive analysis was used in the analysis of the data, and a consensus was reached as a result of the analyses of the two researchers. The findings of the developed titles in Turkish textbooks were revealed, and their frequencies were calculated.

Result and Discussion

In this study, 5th grade (f = 49), 6th grade (f = 54), 7th grade (f = 50), and 8th grade Turkish textbooks (f = 66) were analyzed, and usage of graphics editor was determined. Nakiboğlu and Çamurcu (2014) reported that adequate graphic organizers were not used in physics textbooks (f = 42), and according to Nakiboğlu and Yıldırım (2018), the use of graphic organizers in science textbooks (f = 45) was insufficient. Gültekin and Nakiboğlu (2015) stated that a small number (f = 9) of chemistry textbooks used graphics in the activities. In the current study, it was concluded that the use of graphics was low (f = 6). Çelik and Yıldırım (2022) reported that mind maps in social studies textbooks were not at a sufficient level in terms of usage status and diversity. In the current study, very few mind maps were used in the 5th (f = 4) and 8th (f = 5) grade textbooks, and they were never used in the 6th and 7th grade textbooks. In terms of similarities with the findings of the studies in the literature, it can be stated that the textbooks in this study were limited in terms of the usage of graphic organizers.

In the current study, it was determined that the creative pictures used in the 5th, 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks were at a minimum level. The use of pictures (f = 45) that reflected the reality of the outside world and the use of symbolic pictures (f = 33) that supported multidimensional thinking by containing metaphorical elements were at a minimum level in these textbooks. Kırbaş et al. (2012), Şahin (2014), and Türkben (2019) also found that the pictures in the textbooks were insufficient in terms of creativity. Similar to the studies in the literature, it can be stated that the Turkish textbooks in this study were not sufficient in terms of pictures that supported thinking skills.

In the 5th grade Turkish textbook, most of the analysis (f = 22), explanation (f = 18), and matching (f = 12) findings were obtained between information and visuals. Analyzing the content with all its dimensions and features and making the connection between the parts understandable through visuals was an important condition for effective metacognition. Being able to match also requires establishing semantic connections between the pieces related to the subject. In this respect, it is important to try to use these relations between information and visuals in terms of students in order to use the mental processing steps in learning environments. In the given table, there are many types of relationships between information and visuals. However, sequencing, classification, problem solving, causal relationships, reaching from specific to general, changing, transforming, cyclical development, and transformation relationships were not used in the connection between information and visuals in this course book.

In the 6th grade Turkish textbook, the most commonly used relationship types between information and visuals were prediction (f = 16), analysis (f = 16), and explanation (f = 11). Thanks to prediction, which is one of the most important strategic ways of interacting with the content of the text, the students can make sense of the text. The students making inferences about the content by predicting through visuals in these textbooks is a positive quality. Analysis and explanation were among the most commonly used relationship types, as in the 5th grade textbook. However, different types of relationships were not used through visuals, which is a shortcoming. In the study conducted by Dilidüzgün (2012), it was concluded that the pictures used in the Ministry of Education (MOE) 6th grade Turkish textbook were limited to prediction activities.

In the 7th grade Turkish textbook, unlike the 5th and 6th grade textbooks, the most frequently used relationship type was matching (f = 20). For the purpose of the student to be able to match, he or she should be able to clearly analyze the interrelated concepts. In this regard, it is appropriate for the students to make the matching through the visuals. However, not connecting other types of relationships through visuals can be seen as a shortcoming.

In the 8th grade Turkish textbook, the relationship between information and visuals was mostly explanation (f = 14), prediction (f = 13), analysis (f = 13), and classification (f = 12). The distribution of

relations between information and visuals in this textbook was more in cohesion compared with those of other textbooks. However, the relationships of order, causal relationship, transformation, cyclical development, and transformation were not established through visuals, which is a negative situation.



Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Kavram Öğretimi: Bir Karma Yöntem Çalışması

*Seval ÇİĞDEMİR**

Öz

Çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, iç içe karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Karma desenin yapısına göre nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen kavram başarı testi, nitel boyutunda ise öğrencilerin öğretim planı ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir devlet okulunda öğrenim gören 78 üçüncü sınıf öğrencisi (deney grubu: 38, kontrol grubu: 40) oluşturmaktadır. Uygulanan program çerçevesinde kontrol grubunda kavram öğretimi için sadece düz anlatım tekniği, deney grubunda ise düz anlatımla birlikte belirlenen üç adet hikâye kitabı ile oluşturulmuş öğretim programı uygulanmıştır. Nicel bulgular için kavram başarı testi ön test- son test olarak kullanılmış ve testten alınan puanlarla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma ve t- testi değerleri hesaplanmıştır. Nitel bulgular için ise görüşme formundan elde edilen veriler analiz edilerek kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Her iki veri setinden elde edilen bulgular birleştirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturduğu, nitel bulguların nicel bulguları desteklediği ve genişlettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi sadece düz anlatımla yapılan kavram öğretimine göre öğrencilerin kavram bilgisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmaktadır. Cinsiyet faktörünün her iki yöntemde de kavram öğretimi üzerinde etkisi olmadığı elde edilen diğer bir bulgudur. Ayrıca uygulanan planın öğrencilerde derse yönelik merak ve ilgi uyandırdığı ve çocuk kitaplarının diğer derslerde de kullanılmasına istekli oldukları görülmektedir. Sonuç olarak kavram öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasının hem ilkökul düzeyinde soyut nitelikteki kavramların somutlaştırılması ve hayatın içine katılması açısından hem de çocukların kitaplarla tekdüze olmayan bir ilişki kurabilmesi açısından oldukça faydalı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, kavram öğretimi, karma yöntem

Teaching Concepts with Literature Products for Children: A Mixed Method Study

Abstract

This study, which aimed to examine the effects of using literature for children to teach concepts to third-grade primary school students, was developed with a mixed method design. In accordance with the structure of mixed method research, quantitative and qualitative data were used together. The quantitative dimension of the research used a Concept Achievement Test developed by the research, while in the qualitative dimension a structured interview form was used to determine the views of the students about the program. The study group of the research consisted of 78 third-grade students (experimental group: 38; control group: 40) attending a public school in Ankara. Within the framework of the program, only the basic lecture method was used for teaching concepts in the control group, while a curriculum created using three story books together with lectures was applied to the experimental group. The Concept Achievement Test was used as pretest-posttest for quantitative findings, and arithmetic mean, standard deviation and t-test values were calculated from the scores obtained from the test. For the qualitative findings, the data obtained from the interview form were analyzed and codes and

* Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, sevalcgdmr@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5024-8579

themes were developed. The findings obtained from both data sets were combined and it was determined that they formed a meaningful whole, and that the qualitative findings supported and expanded the quantitative findings. According to the results of the research, teaching concepts with literature for children makes a significant difference to students' knowledge of concepts compared to teaching using only direct explanations. Another finding is that the gender factor has no effect on concept teaching in both methods. In addition, the program aroused the students' curiosity and interest in the lesson and they expressed their willingness to use children's books in other lessons. As a result, it has been determined that the use of literature for children products in concept teaching is very beneficial both in terms of embodying abstract concepts at primary school level and integrating them into life, and in terms of establishing a non-uniform relationship with books.

Keywords: Literature for children, concept teaching, mixed method

Giriş

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin hayal, duygu ve düşüncelerini kapsayan sözlü ve yazılı bütün eserlerin oluşturduğu edebiyat türüdür (Oğuzkan, 2001; Sever, 2003). Günümüzde çocuk edebiyatının kapsamı ve alanı ile ilgili çizgiler geçmişe oranla daha da belirginleşmiş ve kabul görmeye başlamıştır. Estetik oluşturma, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirme gibi birçok işlevinin yanı sıra çocuk edebiyatının aynı zamanda bir öğrenme yöntemi olarak kullanılması da söz konusudur. Çocuk edebiyatına dayalı bir öğrenmenin kapsamı Zarillo'ya (1989) göre, öğretim yöntem ve teknikleri, hikâye kitapları, bilgi verici metinler, kısa öyküler, oyunlar ve şiirlerden oluşmaktadır. Bunların arasından özellikle hikâyeler, yetişkinler için önemli olmasının yanında çocukları için de vazgeçilmez bir olgudur. Hikâye kavramı ile küçük yaşlarda tanışan çocukların hem kendilerinin hikâye üretme süreci hem de üretilmiş hikâyelerden yararlanma durumu oldukça yüksektir (Aytaş, 2006). Hikâyelerden yararlanma söz konusu olduğunda özellikle ilkökul dönemi ele almak elzemdir.

İlkokul çağında çocuklar dünya ile başa çıkma konusunda yetişkinlere göre daha tecrübesiz olduklarından çevreyi algılayabilmek için kavramlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu kavramların doğru edinimi hayatı anlamlandırma ve akademik başarı sağlama gibi pek çok alanda bireye ileriki yaşamında katkı sağlamaktadır. Ayrıca doğru kavram edinimi ile kişinin olayları ve durumları doğru olarak algılaması gerçekleşmektedir (Mulhan, 2007). Kavramları bir ölçüt olarak alan çocuk, yeni karşılaştığı bir durumda bildiği kavramdan yola çıkarak genellemeler yapma imkânı bulmaktadır (Alkan, 2005). Senemoğlu'na (2004) göre kavram; birbirine benzeyen varlık, olay ve düşünceleri sınıflayarak kategorileştirmedir. Dolayısı ile kavramlar gerçek hayatta var olmayan, zihinsel çabalar sonucu oluşturulmuş, soyut düşüncelerdir ve yaşadığımız dünyada sadece kavramları temsil eden örnekler mevcuttur (Çaycı, Demir ve Başaran, 2007; Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 2007). Örneğin "madde" kavramını öğrenen çocuk bu kavramdaki kritik özellikleri "ağırlık ve hacim" sahibi olması şeklinde kodlar. Bundan sonraki süreçte karşılaştığı yeni kavramı bu özellikleri temel alarak karşılaştırır ve madde olup olmadığına karar verir. Böylece ölçüt olarak ilk öğrendiği "madde" kavramını kullanmış olur. Buna benzer kavram öğrenme ve genelleme süreci birey dünyaya geldiği andan itibaren başlar ancak bunun planlı bir hale gelmesi okullarda gerçekleşmektedir (Ülgen, 2001).

Okullarda kavram öğretimine yönelik olarak iki farklı görüş bulunmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemi olarak kullanılan sunuş yoluyla öğretim sürecinde tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmektedir. Kavram öğreten kişinin aktif olduğu bu yöntemde kavramlar ile ilgili tanımlar verilir ardından örneklemeler yapılarak süreç sonlandırılır ve öğrenci pasif alıcı durumundadır. Tümevarımsal yaklaşımda ise kavramların buluş yoluyla öğrenilmesi söz konusudur ve öğretmenin rehberliğinde öğrenci ön bilgilerinden hareketle kavrama ulaşmaktadır. Özellikle ilkökul döneminde öğrencilerin bilişsel düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda kavramların buluş yoluyla öğretimi daha etkili olmaktadır (Erden ve Akman, 1998). Çünkü bu yaş grubunda sunuş ve düz anlatım yoluyla işlenen derslerde dikkat çok çabuk dağılabilir ve öğrencilerin güdülenmeleri düşebilir (Sevindik, 2010). Ayrıca Aksoy (2008), bu iki yöntemin birbirinin tersi olmadığını bu nedenle ikisini birlikte kullanmanın etkin bir öğrenme sağlayacağını ifade etmektedir. Kavram öğretimi ile ilgili öne sürülen başlıca model ve stratejiler şu şekildedir:

- *Gagne Modeli*: Kavramları “somut” ve “tanımlanan” kavram olarak ikiye ayırmıştır. Somut kavramların fiziksel özellikler ile anlatılabileceğini ancak “tanımlanan” kavramların yalnızca sözel açıklamalar ile ifade edilebileceğini bu nedenle gösterilerek kavratılamayacağını ifade etmektedir (Karataş Coşkun, 2011).
- *Merril’in Kavram Kazanımı Stratejisi*: Bu stratejide öncelikle kavramın tanımı yapılır, daha sonra kavrama örnek oluşturan ve oluşturmeyen durumlar anlatılarak pekiştirme yapılır. Son aşamada ise öğrenmenin düzeyini ölçmek amacıyla değerlendirme yapılır (Esener, 2021).
- *Klausmeir’in Kavram Oluşturma Modeli*: Kavramları; somut, tanıma, sınıflama ve formal olmak üzere basitten karmaşığa doğru dört düzeye ayırmıştır. Somut aşama, kavramlar ilgili sadece fiziksel özellikleri algılama; tanıma aşaması, kavramı hatırlayabilme, sınıflama aşaması, kavramı özelliklerine göre gruplayabilme, formal aşama ise diğer kavramlardan ayırt edici özelliklerini belirleyebilme olarak ifade edilmektedir (Karataş Coşkun, 2011).
- *Martorella’nın Kavram Analizi Stratejisi*: Martorella (1986), kavram öğretimi için kavramların analiz edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu amaçla kavramın en bilinen adının belirlenmesi, kavramın basit bir tanımının verilmesi, kavramın ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi, kavramın ayırt edici olmayan özelliklerinin belirlenmesi şeklindeki aşamalardan oluşan stratejiyi geliştirmiştir.
- *Hilde-Taba Kavram Öğretimi Stratejisi*: Sayma, gruplama ve isim verme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle öğretmen tarafından fark oluşturacak kavramlar üzerinde durulur, daha sonra bu kavramlarla ilgili ortak özellikler belirlenir ve son olarak bir kategori oluşturularak isimlendirilir (Esener, 2021).

Alanyazın incelendiğinde kavram öğretiminde hem sunuş hem buluş yolu ile öğretim stratejilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu durum, kavram öğretimi ile ilgili tek bir yol, yöntem veya strateji değil içeriğe ve öğrenci yapısına uygun olarak farklı yöntemlerin birleştirilebileceği veya uygun olanın seçilebileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim mevcut çalışmada iki temel stratejinin birleşimi üzerinde durulmuş ve sunuş stratejisi ile başlayan ve buluş stratejisi ile devam eden bir plan oluşturulmuştur. Ülkemizdeki bazı çalışmalar incelendiğinde farklı araçlar kullanılarak kavram öğretiminin gerçekleştirildiği örnekler rastlanmaktadır. Kavram haritası, kavram karikatürleri ve drama ile kavram öğretimi bunlara örnek gösterilebilir (Altunkara, 2013; Öz, 2019; Tokcan ve Alkan, 2013). Ancak bunlar katılımcıların uygulamalar ile ilgili görüşlerini dikkate almayan nicel araştırmalardır. Buradan çıkan sonuç nicel sonuçların tek başına öğrencilerin kavram öğrenmeleri ile ilgili deneyimlerini betimlemek ve anlatmak için yeterli olmadığıdır.

İlkokul döneminde Hayat Bilgisi dersi sonraki yıllarda karşılaşılan Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin temelini oluşturduğu için bu derse ait kavramların edinilmesi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra Hayat Bilgisi dersi birey, toplum ve doğayı temel alarak oluşturulduğu için kapsamı geniştir ve bu durum beraberinde zengin bir kavram listesi getirmektedir. Doğanay (2004), Hayat bilgisi dersinde kavramların öğrenilmesinin akademik başarı, kolay iletişim, problem çözme, akıl yürütme gibi alanlarda olumlu etkileri olduğunu söylemektedir. Hayat bilgisi dersinin düşünsel temelleri ise Platon’a kadar dayanmaktadır ve Platon, öğretim yapılırken öğrencinin eşyayı görmesi ve kullanması gerektiğini söylemiştir (Gutok, 2006). Benzer şekilde Aristo, doğru bilgiye ulaşmak için gerçek hayattan ve somut imgelerden işe başlanması gerektiğini savunmuştur (Aristoteles, 2005). Günümüzde bu anlayışla çocuğun gerçek yaşamla bağ kurması sağlandığında hem kendisini hem de içinde bulunduğu toplumu daha iyi tanıma fırsatı bulacağı savunulmaktadır (Güleryüz, 2013). Gerçek yaşamla bağ kurma ve somutlaştırma söz konusu olduğunda hikayeler, önemli bir enstrüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut araştırmada buradan yola çıkılarak Bilgin Adalı tarafından kaleme alınan “Zaman Bisikleti” kitap dizisiyle kavram öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Bilgin Adalı, öyküleştirme sürecinde geçmiş ve günümüz arasındaki bağlantıyı çocukların anlayacakları bir dille sunmakta ve birçok olgu ve kavramı tek bir öykü içerisinde ahenkli bir şekilde bütünleştirmektedir. İlk kitapta; icat ettiği zaman bisikleti ile günümüzden yüz bin yıl öncesine giden bir baba ve kızlarının Karain mağarasında yaşayan Anin ve Çuka ile karşılaşmaları ve günümüzde

kullandığımız birçok icadın ortaya çıkışı kurgulanmıştır. İkinci kitapta ise bu kez Çuka ve Anin yüz bin yıl öncesinden gelerek günümüz teknolojisine ve yaşam şartlarına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Üçüncü kitapta ise kaza sonucu taş devrinde mahsur kalan ailenin hayatta kalma mücadelesi ve doğa ile uyum çabası üzerinde durulmuştur. Böylece zamanlar arasında karşılaştırma yapma ve günümüzdeki pek çok kavramın ortaya çıkış süreci ile ilgili ipuçları sunulmaktadır. Hem üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyine uygunluğu hem de içeriğinin hayat bilgisi ders programındaki kavramların çoğunu kapsaması sebebiyle uygulanan ders planında bu çocuk edebiyatı dizisinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde kavram öğretimi sürecini ihtiyaç ve imkânlar doğrultusunda planlamak ve düzenlemenin mümkün olduğu gözlemlenmektedir. Çok farklı yöntem, teknik ve stratejiler bu süreçte etkin olarak kullanılmaktadır. Ancak özellikle edebi ürünlerin kullanımına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında kritik dönem işlevi gören ilkökul döneminde hikâye kitaplarının sadece okunulup bir kenara atılacak bir malzeme olmasından ziyade gerektiğinde bir ders araç-gereci, bir bulmaca, bir oyun aracı olarak da yapılandırılabilmesinin görülmesi ve öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ilkökul öğrencisi için soyut nitelik taşıyan birçok kavramın bir çocuk edebiyatı ürünü içerisinde bağlamıyla birlikte ele alındığında kalıcılık açısından nasıl bir etki bırakacağının tespiti açısından çalışmanın bulguları önem arz etmektedir.

Bu karma yöntem çalışması çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak gerçekleştirilen kavram öğretiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri için etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Mevcut çalışmada iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desen nicel bir çalışma içerisine destekleyici nitel bir çalışma eklenmesi ile gerçekleşir. Ankara’da bir devlet okulunda üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler için çocuk edebiyatı ürünleri aracılığı ile gerçekleştirilen kavram öğretiminin kavram bilgisi üzerindeki etkisini test etmek için nicel veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin doldurduğu kavram kayıt çizelgelerinin analizi ve görüşme formları ile de çalışmanın nitel verileri elde edilmiştir. Hem nitel hem nicel verileri toplama nedeni, problemin daha iyi kavranması için iki veri türünden ayrı bilgiler elde ederek sonuçları karşılaştırmaktır. Bu kapsamda çalışmada şu soruların cevabı aranmaktadır:

1. Çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretiminin öğrencilerin kavram bilgisi üzerindeki etkisi nedir?
2. Çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretimine yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma iç içe karma desen modelinde tasarlanmıştır. İç içe desenler geleneksel nitel ve nicel araştırma bulgularının bir araya getirildiği bir karma yöntem yaklaşımıdır (Greene, 2007). İç içe desen, tek veri setinin yeterli olmadığı ve farklı soruları tam olarak cevaplayamadığı ya da araştırmacının elindeki verileri daha zengin bir biçimde ortaya koymayı amaçladığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu desenin en yaygın kullanılan şekli mevcut araştırmada da olduğu gibi araştırmacının nitel verileri deneysel bir desen içine gömmesi şeklindedir. İç içe karma desene göre çalışmanın adımları şöyle planlanır.

1. Genel deneyin tasarlanması ve nitel verilerin hesaba katılma konusunda karar verilmesi,
2. Deneysel deseni güçlendirmek için nitel verilerin toplanması ve analizi,
3. Nicel verilerin deney grubu içerisinde toplanması,
4. Nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl güçlendirdiğinin açıklanması (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003).

Örnekleme

Bu araştırmaya 2022–2023 öğretim yılında Ankara’da bir devlet okulunda ilkökul 3. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda 8 adet 3. sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu 8 şube arasından akademik başarı düzeyi ve cinsiyet dağılımı açısından benzerlik gösteren iki şubeden birisi deney, birisi ise kontrol grubu olarak yansız biçimde atanmıştır. Akademik başarının değerlendirilmesinde e-okul karne notları ortalamalarına başvurulmuştur. Araştırmada kolay

ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005).

Araştırmanın örneklemine giren öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklemdaki Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubu ile Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	F	%
Kontrol grubu	Kız	17	42.5
	Erkek	23	57.5
	Toplam	40	100
Deney grubu	Kız	21	55.26
	Erkek	17	44.73
	Toplam	38	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örneklemine giren öğrencilerin grup sayısı ve cinsiyet farkı açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen kavram başarı testi kullanılmıştır. Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999). Araştırmanın nitel verileri için ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları çoğunlukla açık uçlu sorulara dayanmaktadır ve önceden hazırlanmış sorularla gerçekleştirildiği için araştırmacıya sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Kavram Başarı Testi

Araştırmada çocuk edebiyatının kavram öğretimi üzerindeki etkisinin sınanması amaçlandığı için bu doğrultuda öncelikle 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 3. Sınıf Hayat Bilgisi programında yer alan kavramlar listelenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu kavramlardan hangilerinin Zaman Bisikleti kitap dizisi içerisinde yer aldığını tespit etmek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen listeler karşılaştırılmış ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir. Tablo 2’de yer alan kavramlardan italik olarak belirtilenler doğrudan veya dolaylı olarak söz konusu kitapların içerisinde değinilmiş Hayat Bilgisi Programında yer alan kavramlardır.

Tablo 2.

Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Kavramlar

Okul heyecanı	Benim eşsiz yuvam	Dün, Bugün, Yarın
• Sevgi	• Barınma	• Cumhuriyet
• Barış	• Bitki	• Teknolojik ürün
• Doğruluk	• Hayvan	• Bilgisayar
• İhtiyaç	• Sanat	• İletişim teknolojisi
• İstek	• Yön	• Yerleşim birimi
• Görüş	• Kuzey	• Müze
• Yanlı davranış	• Güney	• Kültürel değer
• Kroki	• Beden imgesi	• Karşılıklı bağımlılık
• Tarih	• Hizmet	• Karşılıklı etkileşim
• İyimserlik	• Sözsüz iletişim	• Cansız varlık
• Tutumluluk	• Önyargı	• Zaman
• Kaza	• Adalet	• Doğa
• Toplumsal paylaşım	• Madde	• Su döngüsü

• <i>Hak</i>	• Reklâm	• Grafik
• Öğrenme tekniği	• İmkân	• Meteoroloji
• Yönerge	• Mizah	• Tahmin
• Bilgi teknolojisi	• Grup	• Ay
• İşaret	• Toplum	• Süreklilik
• Levha	• Deprem	
• Duyarlılık	• Yangın	
• Dürüstlük	• Harita	
• Yeterlilik	• Küre	
	• Gezegen	

Tablo 2 incelendiğinde Hayat Bilgisi programında yer alan kavramların büyük çoğunluğunun araştırma için belirlenen çocuk kitapları dizisi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından bu kavramlardan 21 tanesi seçilmiş ve bu kavramlar üzerine çalışılmaya karar verilmiştir. Toplam 3 kitaptan oluşan diziden her bir kitap için öğretimi yapılan kavramlar Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaya Dâhil Edilen Kavramlar

Zaman Bisikleti	Geçmişten Gelen Konuklar	Zamanda Kaza
1. Tarih	1. Yerleşim birimi	1. Sevgi
2. Süreklilik	2. Kültürel değer	2. Barış
3. Toplum	3. Karşılıklı etkileşim	3. Doğa
4. Toplumsal paylaşım	4. Cumhuriyet	4. Mizah
5. İmkân	5. Teknolojik ürün	5. Doğruluk
6. Barınma	6. Bilgi teknolojileri	6. Adalet
7. Hayvan	7. Zaman	7. Sözsüz iletişim

Bu kavramlar arasından kitaplarda özellikle vurgulanan 21 adet kavram seçilmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için önce belirtke tablosu oluşturulmuş, sonra testte yer alan her bir sorunun içerik ve nitelik olarak amaca yönelik kazanımları ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek için iki alan uzmanından ve iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Ön işlemlerden sonra boşluk doldurmalı ve eşleştirmeli 34 maddeden oluşan bir başarı testi elde edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında hazırlanan başarı testi 3. sınıfa devam eden 63 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda ayırt etme gücü .20'nin altında olan 2 madde ve güclüğü çok zor olarak nitelenen bir madde testten çıkarılarak 31 maddelik nihai başarı testi elde edilmiştir. Başarı testinin KR20 güvenirlik katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'te her bir maddeye ait güclük ve ayırt edicilik değerleri gösterilmektedir.

Tablo 4.

Başarı Testi Maddelerini Güclük ve Ayırtıcılık Değerleri

Madde No	Madde Güclük	Madde Ayırtıcılık
M1	.62	.22
M2	.89	.23
M3	.41	.36
M5	.51	.34
M6	.86	.23
M7	.75	.29
M8	.87	.34
M9	.70	.50
M10	.71	.51

M11	.83	.48
M12	.86	.51
M13	.65	.39
M14	.73	.23
M15	.62	.41
M16	.57	.31
M17	.35	.47
M18	.43	.37
M19	.57	.52
M20	.54	.43
M21	.32	.38
M22	.43	.58
M23	.52	.44
M24	.40	.46
M25	.37	.41
M26	.24	.42
M27	.54	.29
M28	.57	.51
M29	.37	.49
M30	.65	.45
M31	.60	.35

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin güçlüklerinin .24 ile .89 arasında, ayırt ediciliklerinin ise .22 ile .58 arasında değiştiği görülmektedir. Başarı testine ait betimsel istatistikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Betimsel İstatistikler

N	Ortalama	Medyan	Mod	S	Varyans	Min	Max
31	18.04	18,00	22,00	6.57	43.24	5	31

Tablo 5'e göre okuduğunu anlama ölçeğinde öğrencilerin ortalamalarının 18.04 ve standart sapma değerinin 6.57 olduğu tespit edilmiştir.

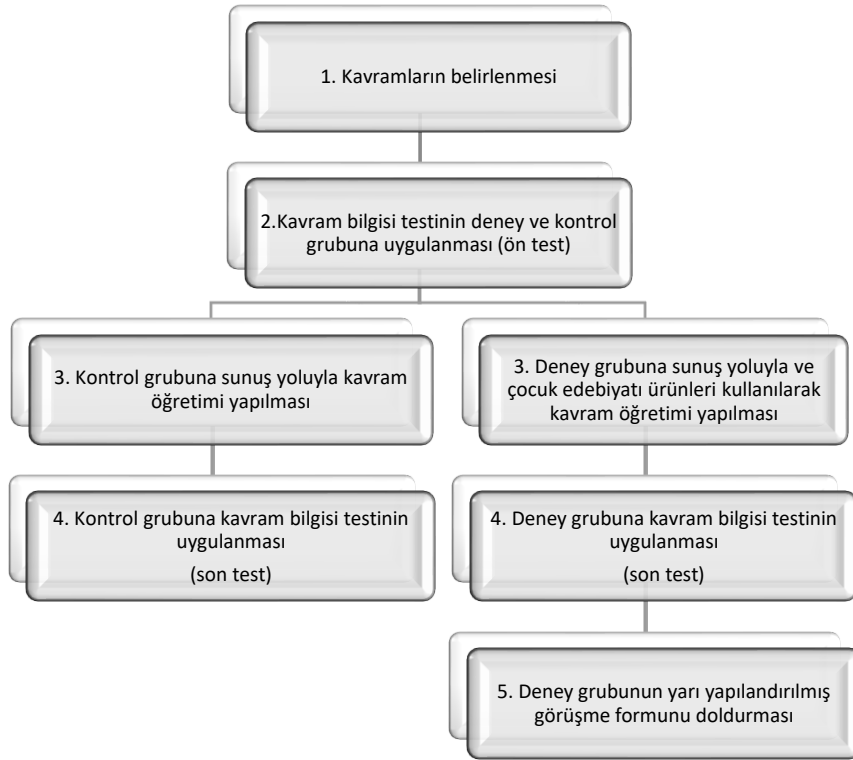
Bu sonuçlara göre testin ayırt edici ve uygun güçlükte bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu amaçla nicel verileri destekleyecek ve açıklayacak nitelikte ne tür sorular hazırlanabileceğine yönelik alan yazın taraması yapılmış ve bir taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan 4 soruluk taslak form için 2 alan uzmanı ve 2 sınıf öğretmeninden görüş alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir sorunun tam olarak amaca hizmet etmediğine karar verilerek üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında 3 öğrenciden yapılandırılmış görüşme formunu doldurması istenerek anlaşılabilirlik ve açıklık açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak elde edilen nihai form deneysel sürecin tamamlanmasının ardından deney grubu öğrencileri tarafından doldurulmuştur.

İşlem

İç içe karma yöntem deseninde nicel ve nitel veriler sıralı veya eş zamanlı olarak toplanabilir. Mevcut çalışmada sıralı bir yöntem izlenerek çalışma Şekil 1'de yer alan çalışma şeması doğrultusunda düzenlenmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi çalışmaya nicel veriler toplanarak başlanmıştır. Bu amaçla ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kavram bilgisi testi kullanılmıştır. Kavram bilgisi testinin cevaplanması sınıf ortamında tüm öğrencilerle aynı anda gerçekleşmiş ve 40 dakika sürmüştür. Ardından sunuş yoluyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Her iki grup için sınıf ortamında kavramın sunuş yoluyla öğretimi her bir kitap için iki ders saati toplamda ise ortalama 6 ders saati sürmüştür.

Her iki grup için de sunuş yöntemi ile kavram öğretimi gerçekleştirilmesinin sebebi kitaplar içerisinde kavramı ayırt edebilmeleri veya yorumlayabilmeleri için bir takım ön bilgilere sahip olmaları gerekliliğindendir. Alan yazın göstermektedir ki sunuş yöntemi de kavram öğretimi için etkili araçlardandır (Esener, 2021). Ancak ilköğretim düzeyi için tek başına sunuş yoluyla yapılan öğretimin kalıcılık açısından yeterli olamayacağı bilindiğinden destekleyici bir eğitim planı ile ne tür bir etki oluşturacağı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla deney grubu ile 6 hafta süren faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretimi sürecinin tamamlanmasının ardından her iki gruba son test uygulanarak araştırmanın nicel boyutu tamamlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise elde edile verileri daha ayrıntılı hâle getirmek ve uygulamalar ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini de tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları sınıf ortamında yazılı olarak cevaplandırılmış ve verilerin toplanması ortalama 20 dakika sürmüştür.

Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Kavram Öğretimi Aşamaları

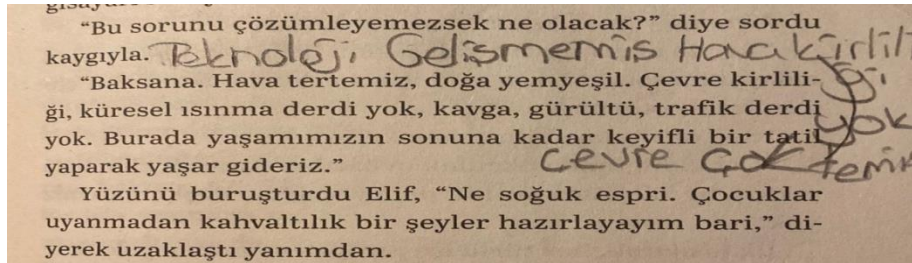
Hazırlık

- Hayat Bilgisi dersi yapısal olarak çocukların günlük hayatlarına yakın kavramlardan oluştuğu için süreçte Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan kavramlara yer verilmiş ve programda yer alan kavramlar listelenmiştir.
- Kavramların bir bölümünü barındırabilecek özelliklere sahip çocuk edebiyatı ürünü tespit edilmiştir. Bu aşamada Bilgin Adalı tarafından kaleme alınan ve üç kitaptan oluşan çocuk

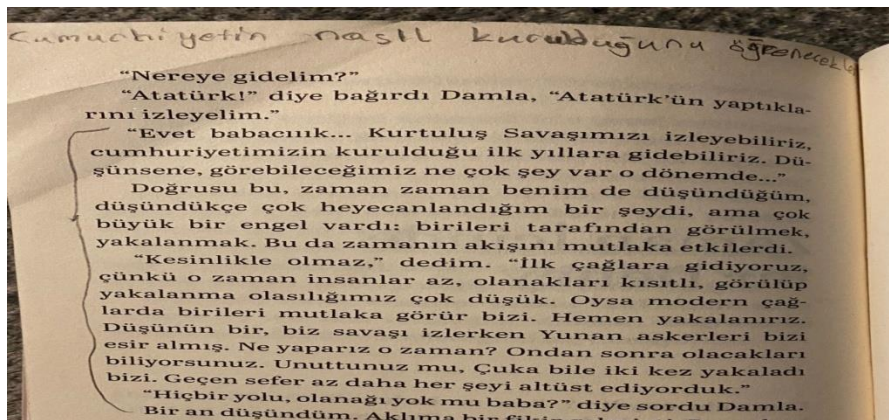
kitabı dizisi kullanılmıştır. Listelenen kavramlardan kitap içinde çalışılabilecek olanlar tespit edilmiş ve her bir kitap için kavramlar gruplandırılmıştır.

Uygulama

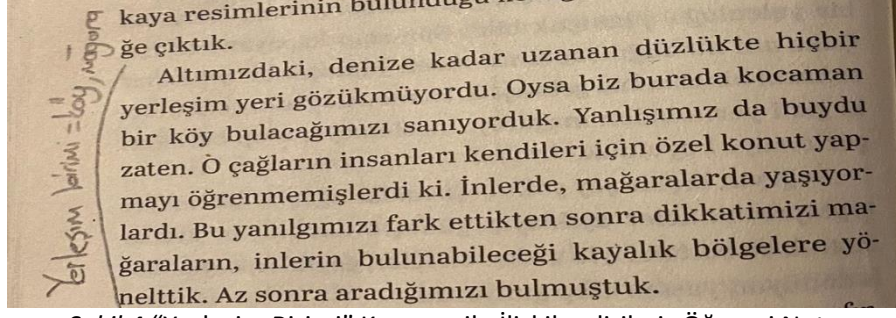
- Kontrol ve deney grubuna birinci kitaptan tespit edilen kavramlar düz anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Önce kavramların tanımı yapılmış sonrasında ise örneklerle zenginleştirilmiştir. İlk kitapta değinilen 7 adet kavramın öğretimi ortalama 2 ders saati sürmüştür.
- Kavram öğretimi tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerine serinin ilk kitabı olan “Zaman Bisikleti” ni okumaları için bir hafta süre verilmiştir.
- Okumaları tamamlandıktan sonra sınıfta öğrencilerle kitap hakkında konuşulmuştur. Karakter, yer, olay, zaman gibi hikâye elementleri hikâye haritası yöntemiyle tespit edilmiştir.
- Hikâye çözümlemesi tamamlandıktan sonra kitabı tekrar okumaları ancak bu kez okurken daha önceden öğrendikleri 7 kavramın ilişkili olduğu veya doğrudan geçtiği yerleri tespit etmeleri istenmiştir. Nasıl yapılacağına ilişkin örnek uygulama bir kavram üzerinde sınıfta gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan formda kavramın geçtiği sayfaları ilişkilendirdikleri bölümü not etmeleri istenmiştir.
- Verilen sürenin sonunda deney grubu öğrencileri gerekli notlarını hazırlayarak derse gelmiş ve birlikte kavramlar hakkında konuşulmuştur. Öğrencilerin tespitleri okutulmuş, benzer tespitler ve farklı tespitler belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından ilişkilendirilememiş bir bölüm varsa öğretmen eşliğinde okunup gerekli kavramsal bağları kurmaları beklenmiştir.
- Aynı süreç 2. ve 3. kitaplar için de tekrar edilmiştir. (4 hafta)
- Öğrencilerin kitap üzerinde tuttukları notlara örnekler aşağıda yer almaktadır.



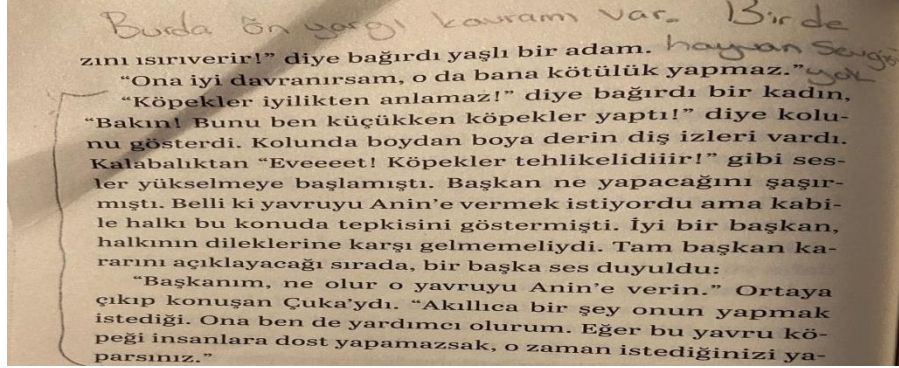
Şekil 2. “Teknoloji” ve “Çevre” Kavramlarına Yönelik Öğrenci Notları



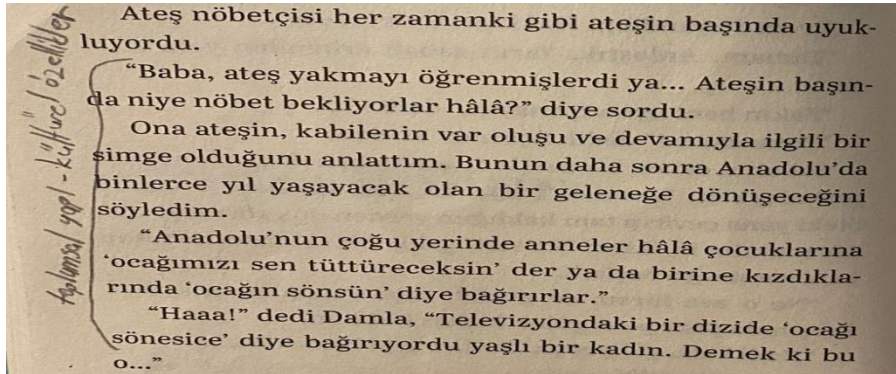
Şekil 3. “Cumhuriyet” ve “Millî Mücadele” Kavramları ile İlişkilendirilmiş Öğrenci Notları



Şekil 4. "Yerleşim Birimi" Kavramı ile İlişkilendirilmiş Öğrenci Notu



Şekil 5. "Ön Yargı", "Hayvan" ve "Sevgi" Kavramları ile İlişkilendirilmiş Öğrenci Notu



Şekil 6. "Toplumsal Yapı" ve "Kültürel Özellik" Kavramları ile İlişkilendirilmiş Öğrenci Notu

Öğrencilerin notları incelendiğinde çoğunlukla doğrudan kavramın yer aldığı bölümü işaretledikleri görülürken zaman zaman da kavramın zihinlerinde çağrıştırdığı bölümler üzerinde durdukları tespit edilmiştir.

Değerlendirme

- Kitaplar ve kavramlar tamamlandıktan sonra değerlendirme aşamasında hem kontrol hem de deney grubuna 6 haftalık süreçte öğrenilen tüm kavramların yer aldığı başarı testi tekrar uygulanmıştır.
- Ayrıca öğrencelerin kitaplar üzerinde yer alan notları ve tespitleri de incelenmiştir.

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 = T.C. Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 21.10.2022

Belge sayı numarası= 2022/170

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Başarı testi ile elde edilen nicel verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmış ve testten alınan puanlarla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma ve t- testi değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel çözümlemeler için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Nitel veriler için ise içerik analizi yapılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Böylece ulaşılan nitel bulguların nicel bulguları desteklemesi ve genişletmesi sağlanmıştır.

Nicel Bulgular

Çocuk edebiyatı aracılığı ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı puanları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kontrol ve deney grubuna yönelik olarak ön test ve son test bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Grupların ön test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	T	P
Kontrol grubu	40	14.77	4.96	74.10	1.17	.24
Deney grubu	38	13.57	4.01			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanan başarı testi sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların homojen bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir [t(74.10)= 1.17 p>.05].

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	T	P
Kontrol grubu	40	20.75	5.1	68.46	-2.39	01
Deney grubu	38	23.13	3.47			

Çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi yapılan öğrencilerin son test başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farkın deney grubu öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır [t(68.46)= -2.39 p< .05].

Çocuk edebiyatı ile kavram öğretiminin grupların başarı puanlarını cinsiyete göre farklılık durumunu incelemek için bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Grupların puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Cinsiyete Göre Ön Test- Son Test Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	P
Ön test	Kız	40	13.87	4.31	74.17	-.62	.53
	Erkek	38	14.52	4.79			
Son test	Kız	40	22.37	4.53	75.54	.95	.94
	Erkek	38	21.42	4.60			

Araştırma kapsamında öğrencilerin ön test başarı puanları [$t(74.17) = -.62$ $p > .05$] ve son test başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t(75.54) = .95$ $p > .05$].

Hem sunuş yöntemi kullanılarak hem de çocuk edebiyatı ürünleri ile planlanarak gerçekleştirilen etkinliklerin kavram öğretimi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Nitel Bulgular

Çocuk edebiyatı ile kavram öğretim sürecini öğrencilerin gözüyle incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler 38 öğrenciden oluşan deney grubundan toplanmıştır.

Görüşme formunun ilk sorusunda öğrencilerden çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi süreci hakkındaki görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar sonucunda oluşturulan kodlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Birinci Sorudan Elde Edilen Kodlar

Kodlar	f	Öğrenciler
Eğlenceli	27	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26,Ö28,Ö29,Ö31,Ö32,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38
Maceralı	15	Ö1,Ö2,Ö5,Ö9,Ö11,Ö14,Ö15,Ö19,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25,Ö31,Ö32,Ö36
Farklı	11	Ö9,Ö15,Ö21,Ö22,Ö25,Ö27,Ö28,Ö34,Ö35,Ö36,Ö38
Yorucu	4	Ö12,Ö26,Ö30,Ö33

Tablo 9’a göre öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen kodun “eğlence” olduğu görülmüştür. Çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi sürecinin maceralı ve farklı olduğunu düşünen öğrenciler de mevcuttur. Deney grubundaki 4 öğrencinin ise kavram öğretimi sürecini yorucu olarak betimlediği görülmüştür. Birinci soruya yönelik öğrenci ifadelerine örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Çok eğlendim. Keşke benim de bir zaman bisikletim olsa, Çuka ve Anın gibi tarihte gezsem. Her şeyi görüp öğrenirdim. Bir sürü macera yaşadım.” (Ö11).

“Her zamanki derslerimizden farklıydı. Hayat bilgisi dersinde hikâye kitabı inceledik.” (Ö36)

“Kitabı bir haftada bitirmek beni yordu ama kitabın üzerine yazı yazmak ve sınıfta okumak eğlenceliydi” (Ö26).

Görüşme formunda yer alan 2. soruda öğrencilere “Çocuk edebiyatı ürünleri, Hayat Bilgisi dersinde olduğu gibi diğer derslerde de kullanılsa ne düşünürsün?” diye sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına göre oluşturulan kodlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

İkinci Sorudan Elde Edilen Kodlar

Kodlar	f	Öğrenciler
Uygun olur	20	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö22,Ö23,Ö26,Ö28,Ö29,Ö34,Ö35,Ö37,Ö38
Kararsızlık	11	Ö1,Ö2,Ö5,Ö11,Ö14,Ö19,Ö20,Ö24,Ö31,Ö32,Ö36
Uyum sağlamaz	5	Ö9,Ö15,Ö21,Ö25,Ö27
İstemezdim	2	Ö5,Ö9

Tablo 10’a göre çocuk edebiyatının farklı derslerde kullanılmasına yönelik görüşleri sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu bu durumdan mutlu olacağını ifade etmiştir ($f=20$). Öğrencilerden bir bölümü de böyle bir şeyin nasıl olacağı konusunda sorular sorarak meraklarını belirtmiş ve kararsız kalmışlardır ($f=11$). Bununla birlikte az da olsa çocuk edebiyatının bazı dersler (matematik, fen bilimleri) için uygun olmayacağını düşünen öğrenciler de mevcuttur ($f=5$). 2 öğrenci

ise bu yöntemi diğer derslerde kullanmak istemediklerini ifade etmiştir. İkinci soruya yönelik olarak öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Çok mutlu olurdum. Çünkü ben böyle daha iyi anladım” (Ö3).

“Mesela matematik dersinde nasıl olur? Sayılarla ilgili kitap mı okuyacağız?” (Ö14).

“Bence diğer dersler için uygun değil, mesela Beden Eğitimi dersinde kitap okunmaz” (Ö27).

Öğrenci cevapları incelendiğinde, gerçekleştirilen öğretim sürecinin diğer derslere aktarılması konusunda genellikle istekli oldukları görülmüştür.

Görüşme formunda yer alan 3. soruda öğrencilere “Çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi yapılırken en etkilendiğin aşama hangisiydi? Neden?” diye sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına göre oluşturulan kodlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Üçüncü Sorudan Elde Edilen Kodlar

Kodlar	f	Öğrenciler
Kitaplara not almak	15	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö11,Ö12,Ö16,Ö18,Ö20,Ö21Ö23,Ö28,Ö32,Ö37
Sınıfta konuşmak	14	Ö2,Ö5,Ö7,Ö13,Ö17,Ö22,Ö25,Ö29,Ö30,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36
Kitabı okumak	6	Ö10, Ö15,Ö19,Ö24,Ö26,Ö31
Kavramları açıklamak	3	Ö9,Ö14,Ö27

Tablo 11’e göre çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi programının öğrenciler için en etkileyici bölümünün kitaplar üzerinde not almak olduğu tespit edilmiştir (f=15). Bunu açıklarken de daha önce izinverilmeyen bir şeyin ilk kez yapmalarına izin verilmesi ile bağdaştırmışlardır. Ayrıca öğretim sürecinde örnek olarak gösterilen Atatürk’ün kitaplar üzerine not almasına benzer bir etkinlik yapmalarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir bölümü de okudukları kitabı ve aldıkları notları sınıfta sunmak ve bunlar hakkında konuşmaktan çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir (f=14). Daha düşük oranda öğrenci de kitabı okuma ve kavramları açıklama sürecinin kendileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Üçüncü soruya yönelik olarak öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“En çok kitaplarda öğretmenimizin verdiği sözcükleri aramayı ve bulunca yazı yazmayı sevdim.” (Ö32)

“Atatürk gibi bizim de kitapların üzerine yazdığımız bölümü sevdim” (Ö29).

“Kitaplar çok eğlenceliydi en çok onları okumayı sevdim” (Ö10).

“Öğretmenimizin sözcükleri anlatmasını sevdim” (Ö14).

Burada dikkat çeken bir diğer bulguya göre, öğrenciler kitabı bir araç olarak görme fikrinden uzaktırlar. Ebeveynler ve ailelerin etkisiyle kitabı bir oyuncak, bir ders aracı veya çok amaçlı bir materyal olarak görmedikleri ve tekdüze bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısı ile kitap üzerine yazı yazmak ve kitabı bir derste kullanmak düşüncesi bu öğretim sürecinde öğrencileri cezbetmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, çocuk edebiyatı ile kavram öğretiminin, akademik ve duyuşsal açıdan bütüncül olarak öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma bir desen belirlenmiştir. Böylece gerçekleştirilen uygulamaların akademik etkililiğinin yanı sıra öğrenciler üzerinde tutum, ilgi, motivasyon gibi içsel süreçler açısından nasıl bir etki ortaya koyduğu da tespit edilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular bütüncül olarak incelendiğinde programın hem kavram bilgisini anlamlı düzeyde arttırdığı hem de öğrencilerin programa yönelik olumlu bakış açısı geliştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretimi yapılan öğrencilerin başarı puanları yalnızca sunuş yoluyla yapılan öğretime göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bulgu kavram öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Doğan (2016), fen öğretiminde hikâyelendirme

teknîği ile kavram öğretimine yönelik gerçekleştirdiği deneysel çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kurt (2018), ise altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisini incelediği çalışma sonucunda hikâye kullanımının deney grubu öğrencilerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

İlgili alanyazında kavram öğretimine yönelik çok çeşitli yöntem ve kaynaklar yer almaktadır. Memişoğlu ve Tarhan (2016), sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri inceledikleri çalışmada ilk sırada kavram haritası kullanma yönteminin geldiğini sonrasında ise günlük hayatla ilişkilendirme ve örneklendirme gibi yöntemlerin tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Çocuk edebiyatı ile kavram öğretimi yapı olarak bunlar arasında günlük hayatla ilişkilendirme ve örneklendirme benzerlik göstermektedir. Kavram öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde özellikle kavram haritası yönteminin araştırmacılar tarafından sıkça incelendiği ve etkisinin ispatlandığı görülmektedir (Akyol, 2014; Çolak, 2010; Malatyali ve Yılmaz, 2010). Kavramlarla ilgili karikatürlerin kullanıldığı ve benzer şekilde olumlu etki gösterdiğine yönelik bulgular bulunmaktadır (Altunkara, 2013; Tokcan ve Alkan, 2013). Son yıllarda alternatif yöntemlerle ilgili çalışmaların arttığı da görülmektedir. Yaratıcı dramının kavram öğretimi üzerindeki etkisini inceleyen Öz (2019), deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığını ve bu farkın deney grubu lehine olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretiminin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Yılmaz (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ondalık sayılar ile ilgili kavram yanlışlarını incelediği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde öğrenci başarısına etkisini inceleyen Arslan (2006) da mevcut araştırmayı destekleyecek nitelikte cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Çalışmanın bu bulgusu ile çelişen araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Gümüş (2016), altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve erkek öğrencilerin toplam puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Başka bir araştırmada ise öğrencilerin sinir sistemi kavramları ile ilgili başarıları cinsiyet farkı açısından incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Bora, Çakıroğlu ve Tekkaya, 2006). Cinsiyet açısından farklılık oluşmaması uygulamaların genellenebilirliğini artırması açısından istenir bir durum oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda kavram öğretimine yönelik farklı yöntem ve teknikleri içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak özellikle ilköğretim düzeyinde ve soyut olarak nitelendirilen kavramların somut algı düzeyine indirgenmesinde alternatif yöntemlere daha çok ağırlık verilmelidir. Mevcut bulgular da göstermektedir ki sevilen bir edebi metnin içinde öğrenci daha önce duyduğu kavramla karşılaştığında algıda seçiciliği artmakta ve daha önce ezber düzeyinde öğrendiği kavramı bağlam içerisinde düşünerek zihinde yapılandırmakta ve doğru kategoriler içine kalıcı olarak yerleştirebilmektedir.

Çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak gerçekleştirilen kavram öğretiminin, öğrencilerin kavram bilgisi üzerindeki etkisinin yanı sıra hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına da katkı sunduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, uygulamaları eğlenceli ve merak uyandırıcı olarak betimlemiştir. Ayrıca çocuk kitaplarının farklı dersler içerisinde bir materyal olarak kullanılması fikrine de çoğunlukla destek verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin “kitapla oynamak” “kitapla öğrenmek” veya “kitapla eğlenmek” fikrinden uzak oldukları bu nedenle uygulanan yöntemi bir yenilik ve farklılık olarak görüldüğü tespit edilmiştir. İlkokul öğrencileri tarafından kitap okumanın bir görev ve sorumluluk olarak algılandığı ve bu durumun ortaya çıkmasında aile ve öğretmen faktörünün etkili olduğu literatür tarafından da desteklenmektedir. Lonigan ve Whitehurst (1989) tarafından yapılan araştırmada çocukların okuma alışkanlıklarına dışarıdan yapılan müdahalelerde en büyük etkiyi evde okuma etkinliğinin yarattığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çiğdemir ve Akyol (2020), velilerin özelliklerinin çocukların okuma kültürü oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Çiğdemir (2021), öğrencilerin

okuduğunu anlama becerisi üzerinde aile ve öğretmen gibi çevresel faktörlerin önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin okumaya ve kitaplara yönelik tekdüze bakış açılarını değiştirebilmek amacıyla çocuk kitaplarını, öğretimin ve hayatın içine katmaya yönelik çalışmalara daha çok ağırlık verilmelidir.

Bundan sonraki çalışmalarda çocuk kitapları ile özellikle ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik derslerindeki kavram öğretiminin etkisinin incelenmesi önerilmektedir. Böylece geleceğin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte öğrencilerin disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşımla yetiştirilmesine katkı sunulacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = T.C. Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi = 21.10.2022

Belge sayı numarası = 2022/170

Yazarların katkı Oranı

Tek yazarlı makaledir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

- Akyol Gök, Ö. (2014). *6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altunkara, S. (2013). *Ekoloji konusunda geliştirilen kavram karikatürlerinin kavramsal anlamaya etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alkan, G. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aristoteles. (2005). *İkinci çözümler* (Ali Houshiary, Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Arslan, N. (2006). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 0-0.
- Bora, N.D., Çakıroğlu, J. Ve Tekkaya, C. (2006). Sinir sistemi konusunun kavram çarkı ile öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 31(141), 32-39.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çaycı B., Demir M. K., Başaran M. ve Demir, M. (2007) Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619- 630. Erişim adresi:
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. (2007). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK.
- Çiğdemir, S. ve Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874-1912.
- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının Sosyal Bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: kavram haritası ile yapılan öğretim ile tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Press.
- Creswell, J.C., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkor ve C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (pp. 135-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, L. (2016). *Fen eğitiminde hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretiminde bir aksiyon örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Doğanay, H. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Esener, P. (2021). *Hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin etkinliklerle desteklenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Fransisco: Josey – Bass.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Edge Akademi.
- Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*. 47(1), 191-206. DOI: 10.9761/JASSS3493
- Karataş Coşkun, M. (2011) *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Lonigan, C. ve Whitehurst, G. (1989). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 320-332.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).
- Memişoğlu, H. ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 6-20.
- Martorella, P.H. (1986). Teaching concepts. M.C. James (Ed.), *Classroom teaching skills*. USA: Healthy and Company.
- Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7.sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim öğretim uygulamalarının etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuzkan, A. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, N. (2019). *Sosyal bilgilerde yaratıcı dramanın kavram öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Richter, K. ve Riemann, S. (2000). *Kinder – literatur – “neue” medien*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Sevindik, T. (2010). *Özel öğretim yöntemleri ders notları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-19.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanlışları (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zarillo, J. (1989). Teachers' interpretations of literature-based reading. *The Reading Teacher*, 43(1),22-28.

Extended Abstract

Introduction

Literature for children is a form of literature consisting of oral and written works that are often about or include the thoughts and feelings of individuals in early childhood and adolescence (Oğuzkan, 2001; Sever, 2003). In addition to functions such as creating aesthetically pleasing narratives and helping to develop the reader's imagination and creativity, literature for children can also be used as a learning method. When it comes to benefiting from the stories, the primary school period has a special importance. Since primary school children are more inexperienced in dealing with the world than adults, they first need to learn concepts in order to understand the world. The correct acquisition of these concepts contributes to the individual in many ways, such as helping them make sense of life and achieve academic success. In addition, by acquiring the right concepts, an individual's perception of events and situations will be more correct (Mulhan, 2007). The aim of this mixed method research is to determine the effectiveness of literature for children in teaching concepts to third grade primary school students. The "Time Cycle" story series written by Bilgin Adali was used for this purpose. The study employed the nested mixed method design. This is achieved by adding a supporting qualitative study to a quantitative study. Quantitative data were used to test the effect of using literature for children in teaching concepts on the knowledge of concepts to third-grade students in a public school in Ankara. The qualitative data of the research were obtained by analyzing the Concept Achievement Test and interview forms applied to the students. The reason for collecting both qualitative and quantitative data is to understand the problem in more detail by comparing the results of the two types of data obtained. In this context, the study sought answers to the following questions:

1. What is the effect of using children's literature for teaching concepts on the students' concept knowledge?
2. What are the students' views about using children's literature for teaching concepts?

Method

The research was designed using the nested mixed method model. Nested designs are a mixed method approach in which traditional qualitative and quantitative research findings are brought together (Greene, 2007). Students attending the third grade of primary education in a public school in Ankara in the 2022-2023 academic year participated in this research. Two different methods were used to collect the research data. The Concept Achievement Test developed by the researcher was used to collect the quantitative data, while for the qualitative part of the research, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used.

Result and Discussion

This study aimed to examine the effects of using literature for children to teach concepts on students in a holistic academic and affective program. For this purpose, a mixed method design was employed in which qualitative and quantitative data were used together. Thus, in addition to the academic effectiveness of the program implemented, the effect it had on students in terms of internal processes such as attitude, interest and motivation was also determined. When the quantitative and qualitative findings were examined holistically, it was determined that the program

both significantly increased the students' concept knowledge and that they had a positive perspective towards the program.

According to the findings obtained within the scope of the research, the achievement scores of the students who were taught concepts with literature for children differed significantly from those taught according to the basic lecture method. This finding shows that literature for children can be used as an alternative method in concept teaching. Similarly, Doğan (2016) found a significant difference in favor of the experimental group as a result of his experimental study on teaching science concepts using the storytelling technique. Furthermore Kurt (2018) found that the use of stories positively affected the students in the experimental group as a result of a study in which he examined the effect of the use of animation and stories on the success of teaching concepts in the sixth-grade Turkish lesson.

In another of the study's findings, it was determined that there was no significant difference in terms of gender when using literature for children for teaching concepts. Similarly, Yılmaz (2007) did not find a significant difference in terms of gender in his study, in which he examined the misconceptions of second-grade primary school students about decimal numbers. Arslan (2006), who examined the effect of game-assisted teaching on student success in teaching fifth-grade basic geometric concepts and drawings, did not detect a significant gender difference that would support the current research. There are also studies in the literature that contradict this finding of the study.

It has been determined that using literature for children to teach concepts had an effect on the students' attitudes towards the Life Studies course in addition to the effect on concept knowledge. The students described the program applied as fun and intriguing. In addition, they mostly supported the idea of using children's books as materials in different lessons. It was determined that the students did not relate to the ideas of "playing with the book", "learning with the book" or "having fun with the book", and that therefore the applied method was seen as being innovative and different. The literature also supports the view that reading books is perceived as a duty and responsibility by primary school students and that both their families and teachers have an effect on the emergence of this situation. In the study conducted by Lonigan and Whitehurst (1989), it was determined that the activity of reading at home had the greatest impact among external interventions in children's reading habits. Similarly, Çiğdemir and Akyol (2020) concluded that the characteristics of their parents are effective in creating a reading culture for children. In addition, Çiğdemir (2021) determined that environmental factors such as family and teachers are important predictors of students' reading comprehension skills. In order to change the one-sided viewpoints of students towards reading and books, more emphasis should be placed on efforts to incorporate children's books into teaching and their lives.

It is recommended that future studies examine the effect of teaching concepts using literature for children at primary school level, especially in Social Studies, Science and Mathematics classes. This will contribute to the interdisciplinary and holistic education of students who are able to meet the challenges of the future.



PISA 2015 Okuma Becerisi Maddelerinin Güçlük İndeksini Etkileyen Madde Özelliklerinin İncelenmesi

*Sinem DEMİRKOL**
*Merve AYVALLI KARAGÖZ***

Öz

Bu çalışmanın amacı okuma becerisi maddelerinin güçlük indeksini etkileyen madde özelliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda madde formatı, madde bilişsel alan düzeyi ve bu iki değişkene ait etkileşimin madde güçlüğü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye uygulamasında okuma becerisi alt testine yanıt veren 2418 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın analizleri çok seviyeli bir yöntem olan Açıklayıcı MTK modelleri ile yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre, anlama ve yorumlama bilişsel alanında yer alan maddelerin ise bilgi ve değerlendirme basamağında yer alan maddelere göre anlamlı derecede daha zor olduğunu göstermektedir. Madde formatı ve madde bilişsel alan kesişimi incelendiğinde ise, bilişsel alanı anlama ve yorumlama olan maddelerinin açık uçlu sorulmasının maddeleri kolaylaştıracağı, bilgi basamağında yer alan maddelerin ise açık uçlu sorulmasının maddeleri zorlaştıracağı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Madde formatı, bilişsel alan, açıklayıcı madde tepki kuramı, PISA 2015

Investigation of Item Properties Affecting the Difficulty Index of PISA 2015 Reading Literacy Items

Abstract

Makalenin amacı bu araştırmanın amacı okuma becerisi maddelerinin güçlük indeksini etkileyen madde özelliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda madde formatı, madde bilişsel alan düzeyi ve bu iki değişkene ait etkileşimin madde güçlüğü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye uygulamasında okuma becerisi alt testine yanıt veren 2418 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın analizleri çok seviyeli bir yöntem olan Açıklayıcı MTK modelleri ile yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre, anlama ve yorumlama bilişsel alanında yer alan maddelerin ise bilgi ve değerlendirme basamağında yer alan maddelere göre anlamlı derecede daha zor olduğunu göstermektedir. Madde formatı ve madde bilişsel alan kesişimi incelendiğinde ise, bilişsel alanı anlama ve yorumlama olan maddelerinin açık uçlu sorulmasının maddeleri kolaylaştıracağı, bilgi basamağında yer alan maddelerin ise açık uçlu sorulmasının maddeleri zorlaştıracağı saptanmıştır.

Keywords: Item format, cognitive domain, explanatory IRT, PISA 2015

Giriş

Eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ihtiyacı olan ölçme değerlendirme işlemlerinin verimli ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi için en sık kullanılan ölçme araçlarından biri bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklerini belirlemek için kullanılan testlerdir (Crocker ve Algina, 1986). Testin türü, kullanım amacı, ölçülmesi planlanan davranış özellikleri ve testte kullanılan madde tipi testin yapısını

* Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu, sinemdemirkol@odu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9526-6156

** Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya, merveayvalli@akdeniz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7301-0096

oluşturan temel özelliklerdir (Demir, 2010). Ölçmenin yapılma amacı, kullanılacak testin ve testte yer alan maddelerin özelliğini de etkilemektedir. Crocker ve Algina'ya (1986) göre, neyin nasıl ölçüleceğine karar verirken uygun madde formatını seçilmesi ve bu formatın öğrenciler için uygun olup olmadığına karar verilmesi oldukça önemlidir. Madde formatının seçiminde öğrenme çıktıları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve yaşları, değerlendirmenin amacı, ölçülmesi hedeflenen içeriğin/yapının özelliği ve testi hazırlayanların deneyimi gibi farklı değişkenler göz önüne alınmalıdır (Phipps ve Brackbill, 2009).

Madde formatı genel olarak öğrencilerin cevap şekline göre seçmeli-cevaplı ve yapılandırılmış-cevaplı olarak sınıflandırılmaktadır (Osterlind, 2013). Öğrencinin verilen seçenekler arasından bir ya da birden fazla seçim yapmasına izin veren çoktan seçmeli maddeler, doğru/yanlış maddeleri, evet/hayır maddeleri ve uygun resmin/grafiğin seçilmesi gibi maddeler seçmeli-cevaplı (selecte-response) maddeler olarak adlandırılır (Jennings ve Bush, 2006). Kısa cevaplı maddeler, kompozisyonlar, cevabın yazılması istenen maddeler, tamamlama maddeleri gibi cevabın öğrenciler tarafından oluşturulması istenen maddeler ve güzel sanatlar alanlarında ortaya çıkan eserler de yapılandırılmış-cevaplı (constructed-response) madde formatı başlığında ele alınır (Pollack, Rock ve Jenkins, 1992).

Ülkemizde en sık kullanılan madde formatı seçmeli maddeler (çoktan seçmeli, doğru/yanlış, evet/hayır), seçmeli madde formatında da en sık kullanılan madde formatı ise çoktan seçmeli maddelerdir. Çoktan seçmeli maddeler, doğru cevabın testi hazırlayan tarafından verildiği ve öğrencilerden doğru cevabın çeldiriciler arasından seçilmesinin istendiği madde türüdür. Çoktan seçmeli maddelerin objektif bir şekilde puanlanabilmesi (Walstad, 1998), madde analizlerinin daha kolay yapılabilmesi (Bible, Simkin ve Kuechler, 2008), geniş ölçekli testlerde hızlı ve etkili bir şekilde veri toplanabilmesi (Walstad ve Becker, 1994), hızlı cevaplanabildikleri için daha fazla maddenin sorulabilmesi ve dolayısıyla hazırlanan testin kapsam geçerliğinin ve duyarlılığın yüksek olması (Bennett, Ward, Rock ve LaHart, 1990) gibi üstün yanları mevcuttur. Bu avantajlarının yanında öğrencilerin tahmin yoluyla veya çeldiricileri eleyerek doğru cevaba ulaşmaları (Bush, 2001), dolayısıyla testin güvenilirliğinin daha düşük olması (Thawabieh, 2016), bilişsel düzeyin üst basamaklarında yer alan davranışları ölçmeye elverişli olmamaları (Bennett vd., 1990), hazırlanmasının uzmanlık ve uzun zaman gerektirmesi (Brown, Bull ve Pendlebury, 2013), öğrencilerin kısmi bilgilerinin göz ardı edilmesi (Ben-Simon, Budescu ve Nevo, 1997) gibi dezavantajları da bulunmaktadır.

Sık kullanılan bir başka madde formatı da yapılandırılmış-cevaplı maddelerdir. Bu madde türünde doğru cevap öğrenci tarafından organize edilerek sunulur (Geer, 1988). Yapılandırılmış cevaplı maddeler, öğrencilerin uygulama, değerlendirme ve yaratıcı düşünme gibi üst bilişsel becerilerini ölçmede daha etkilidir (Bacon, 2003; Badger ve Thomas, 1992; Hancock, 1994). Aynı zamanda bu madde formatı ile öğrenme çıktıların yanında, öğrenme süreci de etkili bir şekilde ölçülebilir (Lee, Liu ve Linn, 2011). Maddelerin hazırlanması kolay ve hızlıdır (Badger ve Thomas, 1992). Çoktan seçmeli maddelerin dezavantajlarından biri olan tahmin ve çeldiricileri eleyerek doğru cevabı bulma olasılığı bu madde türünde oldukça düşüktür (Ruch ve Staddord, 1925). Kısmi puanlamaya uygun olduğundan tam olmayan öğrenmeler belirlenebilir. Bu gibi avantajlarının yanında uygulamasının ve puanlamasının zaman alması (Wainer ve Thissen, 1993), fazla maddenin sorulamamasından dolayı testin kapsam geçerliğini sağlamanın güç olması (Ventouras, Triantis, Tsiakas ve Stergiopoulos, 2010), derecelendirme anahtarı kullanılsa bile objektif puanlamanın zor olması (Powell ve Gillespie, 1990), yazma becerisi, yazı güzelliği, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı gibi ölçmenin hedefi olmayan davranışların puanlamaya karışma ihtimali (Zeidner, 1987) gibi dezavantajları da bulunmaktadır.

Madde formatının yanında bir başka önemli madde özelliği de maddenin bilişsel alan düzeyidir. Öğrenme farklı zihinsel süreçlerin birleşiminden oluşmaktadır. Dolayısıyla hazırlanan testin, farklı bilişsel alanlarda maddeler içermesi, öğrencilerin hangi zihinsel süreçleri gerçekleştirebildiğini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştığı sorunların öğrenme ve zihinsel süreçleri geliştirdiği, sadece alt basamakta yer alan maddelerin (bilgi gibi) öğrencileri ezbere yönelttiği ve öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede belirtmiştir (Gardner, Tremblay ve Masgoret, 1997). Bu yüzden iyi hazırlanmış bir test öğrencinin hedef davranışa ulaşma düzeyini ölçmenin yanında düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirecek özelliklere de sahip olmalıdır (Hancock, 1994).

PISA bilişsel alan testlerinde yer alan maddeler farklı bilişsel düzeyleri ölçecek şekilde hazırlanmıştır (OECD, 2017b). PISA okuma alanına ait maddeler hazırlanırken “bilgiye ulaşma”, “anlama”, “yorumlama”, “metnin içeriğini yansıtmaya ve değerlendirme”, “metnin biçimini yansıtmaya ve değerlendirme” olmak üzere 5 bilişsel yönün ele alınması planlanmıştır (OECD, 2017b). Fakat test hazırlama sürecinde tüm bilişsel alanların eşit şekilde temsil edilmesi güç olduğundan beş boyut birleştirilerek, bilgi basamağı “bilgiye ulaşma ve hatırlama (access and retrieve)”, bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama basamağı “anlama ve yorumlama (integrate and interpret)”, metnin içeriği ve biçimini yansıtmaya ve değerlendirme basamağı ise “yansıtmaya ve değerlendirme (reflect and evaluate)” başlığı altında birleştirilmiştir. Bilgiye ulaşma ve hatırlama basamağında öğrencilerden mevcut bilgilerini hatırlamaları, metnin içerisinde yer alan bilgileri seçmeleri veya sıralamaları istenmektedir. Bu düzeyde öğrencinin kendinden bir şey katmasına gerek yoktur. Anlama ve yorumlama basamağında öğrencilerden metnin içerisindeki ilişkilere odaklanmaları, karşılaştırma yapmaları, elde edilen bilgileri birleştirmeleri ve yorum yapmaları beklenmektedir. Yansıtmaya ve değerlendirme basamağında ise öğrencilerden bakış açılarını ifade etmeleri ve metnin özünü kavrayıp değerlendirmeleri istenmektedir (OECD, 2017b).

Literatür incelendiğinde madde formatının ve bilişsel alan düzeyinin madde parametrelerini, test özelliklerini ve öğrenci performanslarını etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. İlhan, Boztunç Öztürk ve Şahin (2020) TIMSS 2015 Türkiye verilerini kullanarak madde formatı ve madde bilişsel alan düzeyinin madde güçlüğü üzerindeki etkisini iki aşamalı bir yöntemle incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre açık uçlu maddelerin çoktan seçmelilere göre daha zor olduğu, maddelerin bilişsel alan düzeyi arttıkça da öğrenciler tarafından daha güç algılandığı görülmüştür. Griffo (2011) Ulusal Eğitim İlerleme Değerlendirmesi (NAEP) verilerini kullanarak madde formatının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en zor algıladığı madde formatının açık uçlu, en kolay anladığı madde formatının ise çoktan seçmeli olduğu görülmüştür. Hancock (1994) yürütmüş olduğu çalışmada çoktan seçmeli ve yapılandırılmış cevap formatında hazırlanan maddelerin farklı bilişsel düzeyleri ne ölçüde ölçtüğünü incelemiş, alt bilişsel düzeyleri ölçmek için hazırlanan farklı formattaki maddelerin benzer yapıları ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır. Ackerman ve Smith (1988) üst bilişsel düzeyde yer alan davranışların ölçülmesinde yapılandırılmış, alt bilişsel düzeyde yer alan davranışların ölçülmesinde ise çoktan seçmeli maddelerin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Birgili (2014) yapılandırılmış cevaplı maddelerin bilişsel strateji ve öz kontrol becerilerini daha fazla geliştirdiğini, öğrencilerin yapılandırılmış maddelerde daha fazla çaba, çoktan seçmeli maddelerde ise daha fazla endişe hissettiklerini saptamıştır. Thawabieh (2016) çoktan seçmeli maddelerin yapılandırılmış cevaplı madde türüne göre daha kolay fakat daha az ayırıcı olduğunu, yapılandırılmış cevaplı maddelerden hazırlanan testin ise çoktan seçmeli maddelerle hazırlanan testten daha güvenilir olduğunu belirtmiştir. Demans (1998) madde formatı ve başarı arasında fen alanında düşük bir etkileşim olduğunu, matematik alanında ise etkileşim olmadığını belirtmiştir. Ayrıca yüksek yetenek düzeyinde kız öğrencilerin yapılandırılmış maddelerde, erkek öğrencilerin ise çoktan seçmeli maddelerde daha başarılı olduğunu saptamıştır. Fulcher ve Davidson (2007) öğrenci performanslarının yapılandırılmış (kısa cevaplı) maddelere göre çoktan seçmelilerde daha iyi olduğunu, Beller ve Gafni (2000), Phipps ve Brackbill (2009) ise madde formatının madde parametreleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmalarla beraber madde format etkisinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kültürel özellikler gibi öğrenci özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır (Beller ve Gafni, 2000; Chiu, 2007; Zhang ve Manon, 2000).

Madde özelliklerinin yetenek veya madde parametreleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların büyük bir kısmında iki aşamalı analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür (İlhan vd., 2020; Pepple, Young ve Carroll, 2010; Thawabieh, 2016). Başka bir ifadeyle, bu çalışmalarda öncelikle madde özellikleri veya bireylere ait başarı düzeyleri kestirilmiş, daha sonra bu parametrelerde ortaya çıkan farklılaşmanın sebepleri madde özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu çalışmaların çoğunda farklı madde özellikleri arasındaki etkileşiminin incelenmediği, genellikle tek bir madde özelliğine odaklanıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ise veri setinin yapısına daha uygun olan çok seviyeli bir analiz yöntemi olan Açıklayıcı Madde Tepki Kuramı (MTK) modelleri ile madde parametreleri kestirilirken eş zamanlı olarak madde özelliklerinin ve bu özelliklere ait etkileşimin madde güçlüğü

üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca bu analiz yöntemi sayesinde madde özelliklerine ait etkinin seviyeler arasında rastgele etkisinin ele alınması, başka bir ifadeyle her bireyin aynı düzeyde mi yoksa farklı düzeylerde mi madde özelliklerinden etkilendiği saptanması hedeflenmiştir.

Alanyazında Açıklayıcı MTK modelleri kullanılarak madde özelliklerinin madde parametreleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Atar (2011), Açıklayıcı MTK modellerini kullanarak yürüttüğü çalışmada madde konu alanı ve bilişsel alan özelliklerinin madde güçlüğü üzerinde anlamlı etkisi olduğunu saptanmıştır. Hohensinn ve Kubinger (2011), madde formatının (açık uçlu ve çoktan seçmeli) madde özelliklerine etkisini Açıklayıcı MTK modellerinden Rasch model ve Lineer Lojistik Test modeli kullanarak incelemiş, madde formatının madde güçlüğü üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Chiu (2016), Açıklayıcı MTK modellerinden Lineer Lojistik Test modelini kullanarak yürüttüğü çalışmada madde formatının madde güçlüğü üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, madde formatı ve madde bilişsel alan düzeyinin madde güçlük parametresi üzerindeki etkisini Açıklayıcı MTK modelleriyle incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Madde formatının ve bilişsel alan düzeyinin okuma maddelerinin güçlüğü üzerindeki etkisi bireyler arasında farklılaşmakta mıdır?
2. Çoktan seçmeli ve yapılandırılmış cevaplı okuma maddelerinin güçlükleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Farklı bilişsel alanlarda yer alan okuma maddelerin güçlükleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Madde formatı ve madde bilişsel alan düzeyine ait etkileşimin okuma maddelerinin güçlüğü üzerindeki etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı madde özelliklerinin güçlük parametresi üzerindeki etkisini incelemek, var olan bir durum belirlemeye çalışmaktır. Bu yüzden bu araştırma betimsel bir çalışmadır (Coe, Waring, Hedges ve Day Ashley, 2021). Betimsel çalışmalarda var olan bir durum tam ve detaylı şekilde ortaya koyulmaya çalışılır.

Araştırma grubu

Araştırmada OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen ve her döngüde ağırlıklı olarak farklı bir alanı değerlendiren PISA verileri kullanılmıştır. PISA uygulamasında ağırlıklı alana ait maddeler tüm kitapçıklarda yer almakta ve araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarafından cevaplanmaktadır. Ağırlıklı alan dışındaki diğer alanlarda yer alan maddeler ise bazı kitapçıklarda yer almakta ve örneklemden rastgele seçilen öğrenciler tarafından yanıtlanmaktadır. PISA 2015'te ağırlıklı alan fen okuryazarlığı iken diğer alanlar okuma, matematik ve iş birliği öğrenmedir. Dolayısıyla PISA 2015'te okuma ve matematik alanında yer alan maddelere örneklemde yer alan tüm öğrenciler cevap vermemiştir. PISA 2015 Türkiye uygulamasına 5895 (%50,2 kız, %49,5 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında okuma becerilerini ölçen maddeler ele alındığından bu araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye uygulamasına katılan ve okuma alanında yer alan maddelere cevap veren 2418 (%50,5 kız, %49,5 erkek) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

PISA 2015 Türkiye uygulaması bilgisayar tabanlı yürütülmüş olup toplam 66 kitapçık kullanılmıştır. Bu kitapçıkların 36'sında okuma becerilerine ait maddeler bulunmaktadır. Araştırmaya okuma maddelerini içeren tüm kitapçıklar dâhil edilmiştir. PISA 2015 uygulamasında okuma becerilerini ölçmek için toplam 103 madde mevcuttur. Bu maddelerin 15'i diğer maddelere göre daha kolay olup özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanmıştır. PISA 2015 Türkiye uygulamasına özel gereksinimi olan öğrenciler dâhil edilmediğinden bu maddelere yer verilmemiştir. Geriye kalan 88 maddenin 81'i ikili, 7'si ise kısmi puanlanmaktadır. Verilerin analizinde kullanılan Açıklayıcı MTK

modelleri ikili puanlanan verilerin analizine uygun olduğundan çalışmaya ikili puanlanan maddeler dâhil edilmiş, üç kategorili olarak puanlanan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla çalışma 81 okuma maddesi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada kayıp veriler ele alınırken PISA prosedürleri izlenmiş olup öğrencilerin atladığı maddeler yanlış (0), geçersiz veya ulaşılamayan veriler ise kayıp olarak ele alınmıştır.

PISA bilişsel alan testlerinde beş farklı cevap şeklinin kullanıldığı, bu cevap modlarının ise basit çoktan seçmeli (çeldiriciler arasından doğru cevabın seçildiği), kompleks çoktan seçmeli (evet/hayır, doğru/yanlış maddeleri) ve açık uçlu (cevabın öğrenci tarafından yazıldığı) olmak üzere 3 başlık altında ele alındığı görülmüştür (OECD, 2017a). Çalışmada ele alınan 81 maddenin 30'u kompleks çoktan seçmeli, 11'i basit çoktan seçmeli ve 40'ı açık uçlu madde formatındadır. PISA 2015 okuma teknik raporu ve literatür incelendiğinde basit ve kompleks çoktan seçmeli maddelerin çoktan seçmeli, cevabın öğrenciler tarafından oluşturulduğu maddelerin ise yapılandırılmış madde formatında ele alındığı görülmüştür (OECD, 2017b). Bu sebeple bu çalışmada da aynı yol izlenmiş, basit ve kompleks çoktan seçmeli maddeler çoktan seçmeli (41), açık uçlu maddeler (40) ise yapılandırılmış cevaplı maddeler olarak ele alınmıştır. Madde format değişkeni oluşturulurken çoktan seçmeli maddeler 0, yapılandırılmış maddeler ise 1 olarak kodlanmıştır.

Okuma alanında yer alan maddelere ait bilişsel alanlar bilgiye ulaşma ve hatırlama (access ve retrieve), anlama ve yorumlama (integrate and interpret), yansıtma ve değerlendirme (reflect and evaluate) olmak üzere 3 başlık altında ele alınmıştır. Bilgiye ulaşma ve hatırlama basamağında metinden gerekli bilgileri seçme süreci “bilgiye ulaşma”, bellekte var olan bilgileri geri getirme zihinsel süreci “hatırlama” olarak ele alınmıştır. Anlama ve yorumlama basamağında metnin içerisindeki neden sonuç ilişkilerini, karşılaştırmaları ve benzerlikleri bulmak “anlama”, metnin tamamının veya alt bölümlerinin altında yatan varsayımları ve çıkarımları ayrıntılı bir şekilde açıklamak “yorumlama” basamağını oluşturur. Yansıtma ve değerlendirme basamağında ise öğrencilerden önceki bilgileri ile metinde yer alan bilgileri ilişkilendirmeleri “yansıtma”, ortaya koydukları çıkarımları savunmaları, metnin yapısını anlayıp değerlendirmeleri ise “değerlendirme” olarak ele alınmaktadır. Bilişsel alan tanımlamalarında yer alan davranışlar incelendiğinde basamaklar arasında bir hiyerarşinin söz konusu olduğu, bilgiye ulaşma ve hatırlama alanında hazırlanan maddelerin alt bilişsel alanı, yansıtma ve değerlendirme alanında hazırlanan maddelerin ise üst bilişsel alanı temsil ettiği söylenebilir (OECD, 2017b). PISA 2015 okuma becerilerini ölçmek için hazırlanmış maddelerin bilişsel alanları incelendiğinde bilgiye ulaşma ve hatırlama basamağında 20, anlama ve yorumlama basamağında 45, yansıtma ve değerlendirme basamağında ise 16 madde olduğu görülmüştür. Madde bilişsel alanına ait değişken oluşturulurken değerlendirme basamağı referans olarak alınmış, bilgiye ulaşma ve hatırlama (bilgi) ve anlama ve yorumlama (anlama) olmak üzere iki değişken oluşturulmuştur. Bu değişkenlerin kodlanmasında “bilgi” değişkeni oluşturulurken bilişsel alanı bilgiye ulaşma ve hatırlama olan maddeler 1, anlama ve değerlendirme olan maddeler 0; “anlama” değişkeni oluşturulurken bilişsel alanı anlama olan maddeler 1, bilgi ve değerlendirme olan maddeler 0 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri PISA 2015 okuma becerileri bilişsel alt testine ait olup <https://www.oecd.org/pisa/data/> adresinden indirilmiştir.

Verilerin Analizi

Özellikle uluslararası uygulanan geniş ölçekli sınav analizleri MTK modelleri ile yürütülmekte, madde parametreleri ve bireylere ait örtük özellikler kestirilmektedir (Lord, 1980). Bu modeller yardımıyla bireylerin performansları yetenek, madde özelliklerini ise kullanılan modele göre güçlük ve ayırıcılık cinsinden tanımladığı için “Tanımlayıcı MTK Modelleri” olarak adlandırılırlar (De Boeck ve Wilson, 2004). Tanımlayıcı MTK modellerinde birey ve madde parametrelerinde ortaya çıkan farklılıklar ele alınmaz. Bu modeller genelleştirilmiş doğrusal/doğrusal olmayan karma modeller çerçevesinde ele alınarak birey veya madde parametrelerinde ortaya çıkan farklılaşma birey, madde veya her ikisinin etkileşimine ait değişkenlerin modele dâhil edilmesiyle eş zamanlı olarak açıklanabilir (De Boeck ve Wilson, 2004). Madde ve birey parametreleri kestirilirken aynı zamanda bu parametreler arasında

ortaya çıkan farklılaşmanın ele alındığı modeller “Açıklayıcı MTK Modelleri” olarak adlandırılır (De Boeck ve Wilson, 2004). Açıklayıcı MTK modelinde öğrencilere ait yanıtlar tekrarlı ölçümler olarak ele alınabilir. Başka bir ifade ile bir öğrencinin bir testte yer alan maddelere verdiği yanıtlar öğrencinin içerisinde kümelenmiş kabul edilir. Böylelikle veri seti çok seviyeli olarak ele alınarak (1. seviye madde yanıtları, 2. seviye öğrenciler olarak) yordayıcı değişkenlere ait etkinin seviyeleri farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

Genelleştirilmiş doğrusal/doğrusal olmayan karma modellerin özel durumları olan Açıklayıcı MTK modellerinde sık kullanılan dört farklı model mevcuttur. İlk model çifte tanımlayıcı model olarak da bilinen Rasch modelidir. Bu modelde madde güçlükleri ve yetenek parametresi kestirilirken bu parametreler arasında ortaya çıkan farklılaşmayı yordayan herhangi bir değişken yer almaz. İkinci model madde güçlükleri arasında ortaya çıkan farklılaşmayı ele almak için madde özelliklerinin yordayıcı değişken olarak dâhil edildiği fakat birey düzeyinde herhangi bir yordayıcı değişken içermeyen Lineer Lojistik Test Modelidir. Üçüncü model birey parametrelerinde ortaya çıkan farklılaşmayı ele almak için birey özelliklerinin dâhil edildiği fakat madde düzeyinde herhangi bir değişken içermeyen Örtük Regresyon Rasch Modelidir. Çifte açıklayıcı model olarak bilinen son model ise madde ve birey parametreleri arasında ortaya çıkan farklılaşmayı ele almak için hem madde hem de birey düzeyinde yordayıcı değişkenler içeren Örtük Regresyon Lineer Lojistik Test Modelidir.

Araştırma kapsamında madde formatının ve madde bilişsel alanının madde güçlüğü üzerindeki etkisinin incelenmesi, madde güçlük parametresinde ortaya çıkan farklılaşmanın ele alınması amaçlanmaktadır. Bu yüzden çalışmanın analizlerinde madde tanımlayıcı model olarak da bilinen Lineer Lojistik Test Modeli (LLTM) kullanılmıştır. Bu modelde madde güçlük parametresi bağımlı değişken olarak ele alınır ve bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerle aradaki ilişki regresyon eşitliği ile kurulur. Ayrıca LLTM’de artık terimler (residual term) de ele alınabilir. Başka bir ifade ile madde güçlüklerine ait etkinin seviyeler arasında farklılaşmasına izin verilerek daha esnek kestirimler yapılabilir (De Boeck, 2008).

Verilerin analizine madde ve birey parametrelerini rastgele kestiren ve hiçbir yordayıcı değişken içermeyen boş model (M0) ile başlanılmıştır. Daha sonra madde güçlükleri arasındaki farklılığı açıklamak üzere madde formatı değişkenine ait sabit etki modele (M1) dâhil edilmiştir. Madde formatına ait etkinin bireyler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bu değişkene ait rastgele etki (M2) modellenmiştir. Aynı işlem maddelere ait bilişsel alan değişkeni için de yapılmıştır (M3-M4). Daha sonra kurulan modellere ait model uyum indeksleri karşılaştırılmış, madde formatı ve madde bilişsel özelliklerinin bireyler arasında farklılaşıp farklılaşmadığına karar verilmiştir. Son olarak da tüm değişkenler modele dâhil edilerek M5 modeli kurulmuş, madde formatı ve madde bilişsel alanının madde güçlüğü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Analizler R programında lme4 (Bates, Maechler, Bokler ve Walker, 2018) paketi aracılığıyla yürütülmüş, Maximum Likelihood (Laplace Approximation) kestirim yöntemi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Kurulan modellere ait model uyum indeksleri bulgular bölümünde 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

Çalışmada kullanılan PISA 2015 veri seti erişime açık olduğundan etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Analizlere madde ve birey düzeyinde hiçbir yordayıcı değişken içermeyen boş model (M0) ile başlanmıştır. Bu model ile maddelere ait güçlük ve bireylere ait yetenek parametreleri kestirilmiş, sırasıyla bu kestirimlere ait varyans değerlerinin 0,88 ve 1,55 lojit olduğu görülmüştür. Maddelere ait güçlük değerleri lojit ölçeğinde -3,32 ve 4,30 aralığında değişmekte olup bu değerlerin ortalaması 0,16'dır.

Daha sonra madde formatının sabit (M1) ve rastgele etkisini (M2) içeren modeller ile madde bilişsel alan değişkeninin sabit (M3) ve rastgele etkisini içeren (M4) modeller kurulmuştur. M1 modeli M2 modelinin, M3 modeli de M4 modelinin içinde kümelendiğinden model uyum indekslerini karşılaştırmak için ki-kare fark testi uygulanmış, aynı zamanda AIC ve BIC değerleri incelenmiştir. Tablo 1'de bu modellere ait model uyum indeksleri sunulmuştur.

Tablo 1.

Model Uyum İndeksleri

Alan	Model	AIC	BIC	logLik	χ^2
Format	M1	71983	72001	-35927	
	M2	71862	71898	-35927	125.11***
Bilişsel alan	M3	71472	71499	-35733	
	M4	71420	71492	-35702	61.78 ***

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tablo 1 incelendiğinde M2 modelinin M1, M4 modelinin de M3 modeline göre daha düşük AIC ve BIC değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki değişken için kurulan sabit ve rastgele modeller arasında yapılan ki kare fark testi sonucu madde formatı ($\chi^2 = 125,11$, $p < ,000$) ve bilişsel alan ($\chi^2 = 61,78$, $p < ,000$) değişkeninin bireyler arasında rastgele etkisini ele alan modellerin daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Bu sonuç madde özelliklerine ait etkinin bireyler arasında sabit olmadığı, başka bir ifade ile öğrencilerin madde formatı ve madde bilişsel alanından farklı düzeylerde etkilendiği şeklinde yorumlanmıştır.

Analizlere madde formatı ve bilişsel alan düzeyinin madde güçlüğü üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu değişkenlerin ve bu değişkenlere ait kesişimin dâhil edildiği M5 modeli ile devam edilmiştir. M5 modeli ile madde güçlük parametresine ait varyans 1,02'ye düşmüştür. Bu düşüş modele dahil edilen değişkenlerle madde güçlüğündeki farklılıkların %34 oranında açıklandığı anlamına gelmektedir. Model 5'e ait sabit etkiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Madde Formatı ve Bilişsel Alan Özelliklerinin Madde Güçlük İndeksine Etkisi

Alan	Tahmin	S.H	Z değeri
Format	0,08***	0,02	-5,08
Bilgi	-1,11***	0,07	-16,12
Anlama	0,21***	0,01	11,17
Format-Bilgi	0,43***	0,04	10,16
Format-Anlama	-0,04	0,03	1,32

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Tablo 2 incelendiğinde, çoktan seçmeli maddeler referans olarak alındığından, açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre 0,08 lojit daha zor olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür. 0,08 değerinin üsseli alındığında ($\exp(0,08)$) odds oranı elde edilir. Odds oranı bir maddenin doğru cevaplanma ihtimalinin yanlış cevaplanma ihtimaline oranıdır. Maddelerin doğru yanıtlanma olasılığı hesaplandığında, çoktan seçmeli bir maddenin doğru cevaplanma ihtimali %50 olduğunda açık uçlu bir maddenin doğru cevaplanma olasılığının yaklaşık %48 olduğu söylenebilir.

Bilişsel alan değişkenleri incelendiğinde, değerlendirme maddeleri referans olarak alındığından, bilişsel alanı bilgi olan maddelerin değerlendirme olanlara göre 1,11 lojit daha kolay olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. Doğru cevap verme olasılıkları incelendiğinde ise bilişsel alanı değerlendirme olan maddelerin doğru cevaplanma olasılığı %50 olduğunda bilişsel alanı bilgi olan maddeler için bu olasılık yaklaşık %75'e yükselecektir. Bilişsel alanı anlama olan maddelerin bilişsel alanı değerlendirme olan maddelerden 0,20 lojit daha zor olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır. Doğru cevaplanma olasılıkları incelendiğinde ise bilişsel alanı değerlendirme olan maddelerin doğru cevaplanma olasılığı %50 olduğunda bilişsel alanı anlama olan maddeler için bu olasılığın yaklaşık %45'e düşeceği söylenebilir.

Çalışmanın bir başka çıktısı da madde formatı ve madde bilişsel alanının kesişimleri ile ilgilidir. Çalışmada en kolay maddelerin bilişsel alanı bilgi olan maddeler olmasına rağmen format-bilgi kesişimi incelendiğinde bir maddenin bilişsel alanı bilgi ve madde formatı açık uçlu olduğunda 0,443 lojit daha zor olacağı, hatta en zor maddelerin bilişsel alanı bilgi olan açık uçlu maddeler olduğu saptanmıştır.

Bilişsel alanı anlama olan maddelerin diğer alanlara göre daha zor olduğu, format-anlama kesişimi incelendiğinde ise bu maddelerin açık uçlu sorulmasının maddeyi 0,04 lojit daha kolay hale getireceği görülmüştür. Her ne kadar bu etki anlamlı olmasa da bilişsel alanı anlama olan maddelerinin anlamlı olarak daha zor olmasına rağmen bu maddelerin açık uçlu sorulmasıyla ortalama zorluğun düşeceği hatta miktar kolaylaşacağı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada madde özelliklerinin madde gücüğü üzerindeki etkisi Açıklayıcı MTK modeli ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar özetlenecek olursa format değişkeninin madde gücüğü üzerinde anlamlı etkisi olduğu, açık uçlu maddelerin çoktan seçmeli maddelere göre daha zor olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Fuchler ve Davidson, 2007; Griffo, 2011; İlhan ve diğerleri, 2020). Yapılandırılmış cevaplı maddelerde öğrencilerden cevabı tasarlayıp yazmalarının istenmesi, öğrencilerin bu formata alışık olmamaları veya öğrencilerin yazma becerilerinin iyi olmaması bu sonucu doğurmuş olabilir. Bir başka sebep de sayısal alanlara göre sözel alanlarda madde formatı etkisinin daha belirgin olması olabilir (Traub ve Fisher, 1997). Literatürde çoktan seçmeli ve yapılandırılmış maddelerden oluşan testlerin benzerlik ve farklılıklarıyla ilgili çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Ackerman ve Smith (1988) ve Wainer ve Thissen (1993) yapılandırılmış ve çoktan seçmeli maddelerin temelde benzer yapıları ölçtüğünü, Walstad ve Becker (1994) ise ekonomik, zaman ve maliyet açısından daha kullanışlı olan çoktan seçmeli maddelerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Bacon (2003) üst düzey bilişsel özellikleri test etmeyi sevse bile çoktan seçmeli maddelerin daha uygun bir ölçüm aracı olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık Becker ve Johnston (1999), Anderson ve arkadaşları (2000), Dufresene, Leonard ve Gerace (2002) çoktan seçmeli ve yapılandırılmış cevaplı maddelerin farklı bilişsel boyutları ölçtüğünü, Martinez (1999) ve Hancock (1994) ise bu görüşün kısmen doğru olduğunu, alt bilişsel düzeyleri ölçen madde formatlarının benzer olduğunu fakat üst bilişsel düzeylerin ölçülmesinde genel bir eşitliğin olmadığını belirtmişlerdir.

Çalışmada bilgi basamağında yer alan maddelerin en kolay, anlama basamağında yer alan maddelerin ise en zor madde türü olduğu görülmüştür. PISA'da kullanılan maddelere ait bilişsel alan davranışları incelendiğinde bilgi basamağının alt, değerlendirme basamağının ise üst bilişsel becerileri temsil ettiği söylenebilir. Bazı görüşlere göre üst bilişsel düzeyde yer alan bir davranışın gerçekleşmesi için alt biliş düzeyinde yer alan davranışların kazanılması gerektiği (Bloom, Krathwohl ve Masia, 1956), bazı görüşlere göre ise böyle bir hiyerarşinin söz konusu olmadığı, alt düzeyde yer alan bir davranış tamamlanmadan da üst düzeyde yer alan bir davranışın kazanılabileceği ifade edilmiştir (Ormell, 1979). Çalışmada anlama basamağında yer alan maddelerin değerlendirme basamağından daha zor algılanması, bilişsel alanlar arasında net bir hiyerarşinin olmadığı görüşünü desteklemektedir. Ayrıca bu sonucun ortaya çıkması madde içerikleriyle veya bu alanda yer alan kazanımlarla (karşılaştırma, ilişkilendirme, çıkarım yapma gibi) ilişkili olabilir.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuçta madde formatı ve madde bilişsel özelliklerinin kesişimleri ile ilgilidir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde en kolay madde türünün bilgi basamağında

yer alan maddeler olmasına rağmen bu maddelerin açık uçlu sorulmasının maddelerin güçlüklerini arttırdığı, hatta madde güçlüğü en fazla arttıran değişken olduğu saptanmıştır. Benzer sonuç anlama-format değişkeni için de elde edilmiştir. Anlama alanında yer alan maddelerin diğer basamakta yer alan maddelere göre daha zor olmasına rağmen bu maddelerin açık uçlu sorulmasının madde güçlüğü düşürdüğü, başka bir anlatımla bir miktar kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu sonuç açık uçlu maddelerin üst bilişsel, çoktan seçmeli maddelerin ise alt bilişsel alanlarda yer alan kazanımları ölçmede daha iyi olduğu görüşünü desteklemektedir (Ackerman ve Smith, 1988; Melovitz Vasan, DeFouw, Holland ve Vasan, 2018).

Bu çalışmada okuma becerileri alanında yer alan maddelerin madde özellikleriyle ilişkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar da farklı alanlar (sayısal ve sözel) ele alınarak madde formatının etkisi karşılaştırılabilir. PISA verilerinin analizinde madde güçlükleriyle beraber madde ayırt edicilikleri de MTK modelleri ile incelenmektedir. Bu çalışmada madde özelliklerinin sadece madde güçlüğü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda madde özelliklerinin madde güçlüğü yanında madde ayırt ediciliklerini nasıl etkilediği araştırılabilir. Ayrıca araştırmada kompleks ve basit çoktan seçmeli maddeler çoktan seçmeli maddeler başlığı altında ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda basit, kompleks ve açık uçlu madde formatlarının madde parametreleri üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenip karşılaştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Çalışmada kullanılan PISA 2015 veri seti erişime açık olduğundan etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit derecede katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Ackerman, T. A., & Smith, P. L. (1988). A comparison of the information provided by essay, multiple-choice, and free-response writing tests. *Applied Psychological Measurement*, 12(2), 117-128.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., et al. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged Edition: Allyn & Bacon.
- Bacon, D. R. (2003). Assessing learning outcomes: A comparison of multiple-choice and short-answer questions in a marketing context. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 31-36.
- Badger, E., & Thomas, B. (1991). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 3(1), 4.
- Bates, D., Maechler, M., Bokler, B., & Walker, S. (2014). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.
- Becker, W. E., & Johnston, C. (1999). The relationship between multiple choice and essay response questions in assessing economics understanding. *Economic Record*, 75(4), 348-357.
- Beller, M., & Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? *Sex Roles*, 42(1), 1-21.
- Bennett, R. E., Ward, W. C., Rock, D. A., & LaHart, C. (1990). *Toward a framework for constructed-response items*.

- Bennett, R. E., Rock, D. A., Braun, H. I., Frye, D., Spohrer, J. C., & Soloway, E. (1990). The relationship of expert-system scored constrained free-response items to multiple-choice and open-ended items. *Applied Psychological Measurement*, 14(2), 151-162.
- Ben-Simon, A., Budescu, D. V., & Nevo, B. (1997). A comparative study of measures of partial knowledge in multiple-choice tests. *Applied Psychological Measurement*, 21(1), 65-88.
- Bible, L., Simkin, M. G., & Kuechler, W. L. (2008). Using multiple-choice tests to evaluate students' understanding of accounting. *Accounting Education: An International Journal*, 17(S1), S55-S68.
- Birgili, B. (2014). *Open ended questions as an alternative to multiple choice: Dilemma in Turkish examination system* (Master's thesis). Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Bloom BS, Krathwohl DR, & Masia BB (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: McKay.
- Brown, G. A., Bull, J., & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Bush, M. (2001). A multiple choice test that rewards partial knowledge. *Journal of Further and Higher Education*, 25(2), 157-163.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L., & Day Ashley, L. (Eds.) (2021). *Research methods and methodologies in education*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-methods-and-methodologies-in-education/book271175#description>
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Toronto: Holt, Rinehart, and Winston Inc.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- De Boeck, P., & Wilson, M. (2004). *Explanatory item response models: a generalized linear and nonlinear approach*. New York, NY: Springer Press.
- De Boeck, P. (2008). Random item IRT models. *Psychometrika*, 73(4), 533-559.
- Demir, E. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dufresne, R. J., Leonard, W. J., & Gerace, W. J. (2002). Marking sense of students' answers to multiple-choice questions. *The Physics Teacher*, 40(3), 174-180.
- Fischer, G. H. (1973). The linear logistic test model as an instrument in educational research. *Acta Psychologica*, 37(6), 359-374.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. London and New York: Routledge.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. & Masgoret, A.M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Geer, J. G. (1988). What do open-ended questions measure? *Public Opinion Quarterly*, 52(3), 365-367.
- Hancock, G. R. (1994). Cognitive complexity and the comparability of multiple-choice and constructed-response test formats. *The Journal of Experimental Education*, 62(2), 143-157.
- Haynie, W. (1994). Effect of Multiple – Choice & short answer test on delayed retention learning. *Journal of Technology Education*, 6(1). 32-44
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hurd, A. W. (1932). Comparisons of short answer and multiple choice tests covering identical subject content. *The Journal of Educational Research*, 26(1), 28-30.
- Jennings, S., & Bush, M. (2006). A comparison of conventional and liberal (free-choice) multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(1), 8.
- Kufahi, T.(2003). *Measurement & evaluation in special education*. Amman: Dar Almasira.
- Lee, H.-S., Liu, O. L. ve Linn, M. C. (2011). Validating measurement of knowledge integration in science using multiple-choice and explanation items. *Applied Measurement in Education*, 24(2), 115-136.

- Lord, F. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lukhele, R., Thissen, D., & Wainer, H. (1994). On the relative value of multiple-choice, constructed response, and examinee-selected items on two achievement tests. *Journal of Educational Measurement*, 31(3), 234–250.
- Martinez, M. E. (1999). Cognition and the question of test item format. *Educational Psychologist*, 34(4), 207-218.
- Melovitz Vasan, C. A., DeFouw, D. O., Holland, B. K., & Vasan, N. S. (2018). Analysis of testing with multiple choice versus open-ended questions: Outcome-based observations in an anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 11(3), 254-261.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017a). *PISA 2015 technical report*. Paris, France: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>.
- Organisation for Economic Co-operation and development [OECD]. (2017b). *PISA 2015 technical report*. Paris, France: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>.
- Ormell, C. P. (1974). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17, 3-18.
- Osterlind, S. J. (1998). Constructing test items: Multiple-choice, constructed-response, performance, and other formats. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Robbins, A. (1995). *İçindeki devi uyandır*. (Çev. B. Çorakçı Dışbudak). İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Ruch, G. M., & Stoddard, G. D. (1925). Comparative reliabilities of five types of objective examinations. *Journal of Educational Psychology*, 16(2), 89.
- Pepple, D. J., Young, L. E., & Carroll, R. G. (2010). A comparison of student performance in multiple-choice and long essay questions in the MBBS stage I physiology examination at the University of the West Indies (Mona Campus). *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*, 34(2), 86–89.
- Phipps, S. D., & Brackbill, M. L. (2009). Relationship between assessment item format and item performance characteristics. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(8).
- Pollack, J. M., Rock, D. A., & Jenkins, F. (1992). *Advantages and disadvantages of constructed-response item formats in large- scale surveys*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Powell, J. L., & Gillespie, C. (1990). *Assessment: all tests are not created equally*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Reading Forum, Sarasota.
- Traub, R. E., & Fisher, C. W. (1997). On the equivalence of constructed-response and multiple-choice tests. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 355-369.
- Van den Bergh, H. (1990). On the construct validity of multiple-choice items for reading comprehension. *Applied Psychological Measurement*, 14(1), 1-12.
- Ventouras, E., Triantis, D., Tsiakas, P., & Stergiopoulos, C. (2010). Comparison of examination methods based on multiple-choice questions and constructed-response questions using personal computers. *Computers & Education*, 54(2), 455-461.
- Wainer, H., & Thissen, D. (1993). Combining multiple-choice and constructed-response test scores: Toward a Marxist theory of test construction. *Applied Measurement in Education*, 6(2), 103-118.
- Walstad, W. B., & Becker, W. E. (1994). Achievement differences on multiple-choice and essay tests in economics. *The American Economic Review*, 84(2), 193–196.
- Walstad, W. B. (1998). Multiple choice tests for the economics course. In W. B. Walstad & P. Saunderson (Eds.). *In teaching undergraduate economics: A handbook for instructors* (pp. 287-304), New York: McGraw- Hill.
- Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: the student's perspective. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 352-358.

Extended Abstract

Introduction

In educational and psychological tests, the test type, the purpose of use, the measured behavioral characteristics and the type of the item used in the test are the basic features that make up the structure of the test. It is crucial to select the proper item format and consider whether the students will benefit from it.

It is accepted that the responses given to the items in the tests reflect the degree of individuals having the characteristic that is intended to be measured. Therefore, a major step in the test development is the creation of items that can best measure the measured. When deciding on the item format, different variables such as learning outcomes, students' readiness levels and ages, the purpose of the test, the nature of the content/structure to be measured, and the experience of the testers should be considered.

Previous research has investigated how item characteristics affect achievement or item parameters, but it was seen that two-stage analysis methods were used in most of these studies. In these studies, first, item characteristics or individual achievement levels were estimated, and then the reasons for the differentiation in these parameters were associated with the item characteristics. Additionally, most of these studies focused on a single item feature, where the interaction between different item properties was not examined. The aim of the current research is to examine the effect of item properties and the interaction of these properties on item difficulty while estimating item parameters with Explanatory IRT models, which is a multi-level analysis method that is more suitable for the structure of the data set.

Additionally, this analysis method aimed to deal with the random effect of the item properties between the levels, in other words, to determine whether each student is affected by the item properties at the same level or at different levels. In line with this purpose, the following research questions are substantiated in this paper:

1. Do the effects of item format and cognitive level on the difficulty of reading items differ among individuals?
2. Do item formats have an effect on item difficulties?
3. Do the different cognitive levels of items affect the item difficulty parameter?
4. What is the interaction effect of the item format and item cognitive level on the difficulty of reading items?

Method

The research was conducted with 2418 (50.5% female, 49.5% male) Turkish students who participated in the PISA 2015 study. The PISA 2015 reading skills cognitive subtest data is used, which can be downloaded on <https://www.oecd.org/pisa/data/>. The study includes 81 reading items (30 complex multiple-choice items, 11 simple multiple-choice items and 40 open-response items). Simple and complex multiple-choice items are considered multiple choice (41), and open-response items (40) are considered items with constructed response.

The cognitive level of the items in reading literacy are access and retrieve, integrate and interpret, reflect and evaluate. There are 20 items at the access and retrieve (access), 45 items at the integrate and interpret (integrate), and 16 items at the reflect and evaluate (evaluate) level. The evaluate level is taken as a reference, and two variables are defined as access-evaluate (access) and integrate-evaluate (integrate).

Linear Logistic Test Model (LLTM) is used in the analysis of the research. The item difficulty parameter is considered to be the dependent variable in the model, and the relationship between the independent variables that are thought to be effective on the dependent variable is established by regression. Residual terms are also considered in LLTM which is more flexible estimations are made by allowing the effect of item difficulties to differ among levels.

Result and Discussion

The results showed that the format variable has a significant effect on item difficulty, and open-ended items are more difficult than multiple-choice items which is similar to the results of other studies.

Open-response and multiple-choice items basically measure similar properties and multiple-choice items that are more economical should be preferred. Becker & Johnston (1999) stated that items with selected-response and constructed-response measure different cognitive aspects, while Martinez (1999) & Hancock (1994) stated that this view is partially true, with selected-response and constructed-response measuring sub-cognitive aspects. They found out that the items were similar but there was no general equality in the measurement of cognitive levels.

This study found out that the items in the access level are the easiest item type. The items in the integrate level are the most difficult item type. This finding supports the view that there is no clear hierarchy between cognitive domains. Another result is related to the interactions of item format and item cognitive levels. Although the easiest item type is access level items, asking these items with constructed response increased the difficulty of the items. Similar results are obtained for the integrate-format variable. Although the integrate items are more difficult than the other items, it is observed that asking the items in this area with constructed response reduced the item difficulty. This result supports the view that constructed-response items are more suitable for measuring metacognitive domains while selected items are better for measuring achievements in sub-cognitive domains.



Türkçe Dersinde Dijital Akıcılığın Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Programın Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Akıcılıklarına Etkisi*

*Metin ALTUNKAYNAK***

*Zekiye ÇAĞIMLAR****

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinde dijital akıcılığı geliştirmek için hazırlanan programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerini belirlemede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Çalışma nicel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülmüştür. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna ön-test ile son-test arasında verilen Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi olup, bağımlı değişkeni katılımcıların dijital akıcılık düzeyleridir. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğretmenlere 30 saatlik Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, deneysel uygulamalar sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerinin kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunda, uygulanan Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitim Programının deney grubundaki öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerinde artış sağladığı bulguları elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular alanyazın temelli tartışılarak yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital akıcılık, ölçek geliştirme, öğretmen eğitimi, deneysel desen, sınıf öğretmeni

The Effect of the Program Prepared for the Development of Digital Fluency in Turkish Course on the Class Teachers' Digital Fluency

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of the program prepared to improve digital fluency in classroom teachers. For this purpose, a valid and reliable measurement tool that could be used to determine teachers' digital fluency levels was developed. This study used a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The independent variable of this research was the Digital Fluency Teacher Training provided to the experimental group between the pretest and the posttest, and the dependent variable was the digital fluency levels of the participants. Within the scope of the present research, 30 hours of Digital Fluency Teacher Training was applied to the teachers in the experimental group, and no intervention was made in the control group. According to the findings obtained from the analysis of the data, it was seen that the digital fluency levels of the teachers in the experimental group were significantly higher than the teachers in the control group. The findings showed that the Digital Fluency Teacher Training Program increased the digital fluency levels of the teachers in the experimental group. The findings obtained within the scope of

* Bu makale, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR danışmanlığında Metin ALTUNKAYNAK tarafından hazırlanan "Dijital Akıcılığın Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Programın Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Akıcılıklarına Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. MEB. Adana, metinaltunkaynak01@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6947-7526

*** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, czekiye@cu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2022-0014

this research were discussed and interpreted based on the literature, and suggestions were presented.

Keywords: Digital fluency, scale development, teacher training, experimental design, class teacher

Giriş

Dijital dünyadaki teknolojik gelişmeler insan hayatını dönüştüren kavramlar olarak bilinmektedir. Özellikle taşınabilir ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması ve gelişmesinin hemen ardından kişi ve kurumların eğitim dahil birçok alandaki gelişmeleri takip etmesi zorlaşmıştır. Eğitim için gelişmelerin büyük bir hızla gerçekleştiği dijital bir sürecin devam ettiği söylenebilir. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri hem bilgi düzeylerine hem de bilgiye erişilebilirliğe katkı sağlamıştır (Mareco, 2017). Bilgilerin geçerlilik süresinin giderek azaldığı ve bilgilerin sürekli güncellenmesi gerektiği yaygın olarak bilinmektedir. Sürekli gelişen dijital teknolojiler sayesinde başta eğitim olmak üzere diğer tüm alanlarda bilginin ana güç ve kaynak olarak kabul edilmesi, bilgiye dayalı yeni bir “dijital” toplumun yolunu açmıştır. Bu nedenle öğrencilerimizin geleceğin bu dijital toplumuna uyum sağlamaları çok önemlidir.

Dijital yetkinliğe sahip bireylerin dijital ortamda etkileşimli ve üretken olmaları gerektiğinden, dijital dünyanın bilinçli vatandaşları olmaları da beklenmektedir. Bireylerin teknolojideki değişim ve dönüşümlere uyum sağlamaları doğrultusunda yeni bilgi ve beceriler edinebilmeleri, yaşamları boyunca esnekliklerine ve akıcılıklarına bağlıdır. Dijital teknolojilerdeki değişim ve gelişmeler, toplumun işleyişini, özellikle öğrenme, iletişim kurma ve çalışma şeklini kökten değiştirdi. Böylece 'dijital akıcılık' kavramı 21. yüzyılda kazanılabilecek beceriler bağlamında gündelik hayatın önemli bir parçası haline gelmiştir. Eğitimde dijitalleşme birey, toplum ve kurumlar açısından kolay, aktif, verimli ve sonuç odaklı birçok yöntemin önünü açmaktadır (Parlak, 2017). Böyle bir bağlamda günümüz dünyasının ve okul hayatının artarak dijitalleşmesi, eğitimin şartlarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Başta öğrenciler olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının dijital bilinçle yeniden yapılandırılması ve yetiştirilmesinin çok önemli olduğu söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen özelliği sayesinde dijitalleşme 21. yüzyılın en önemli küresel trendlerinden biri olarak ortaya çıkmakta ve her geçen gün yeni teknolojik gelişmelerin ve eğitime yansımalarının artmasıyla “dijital eğitim” kavramı ortaya çıkmaktadır. 'Dijital eğitim', dijital teknolojinin öğrenilmesi ve öğretilmesi, dijital teknolojinin eğitimde kullanılması süreçlerini ifade eder (Bayne ve Ross, 2007). Bu açıdan Prensky (2001) yeni neslin tüm hayatlarını bilgisayar, tablet, video oyunları, akıllı telefonlar ve dijital çağın diğer tüm araçlarıyla geçirdiğini vurgulamaktadır. Yazar, dijital çağın bu dijital çocuklarını “dijital yerliler” olarak tanımlamış ve günümüz öğrencilerini internetin, video oyunlarının ve bilgisayarların dijital dillerini ana dilleriymiş gibi konuşan bireyler olarak görmüştür. Bayne ve Ross (2007) ayrıca bu dijital yerlilerin bilgisayar ve internetle birlikte büyüdüklerini ve yeni teknolojileri kullanırken yüksek beceri seviyelerine sahip bir yeteneğe sahip olduklarını belirtmiştir.

Dijital teknolojiler günümüz dünyasında yaygın olarak kullanılmaktadır. İnsanların yaşamları gittikçe artan bir şekilde teknolojinin kullanımına bağlı olmaya başlamıştır (Mareco, 2017). Teknolojinin yoğun kullanımı ve değişimi, bugünün öğrencilerini geleceğinin teknolojik dünyasına hazırlama ihtiyacını doğurduğundan eğitim alanında da teknoloji kullanımı giderek daha çok önemli hale gelmiştir (Davidson, 2011; Elliott, 2010; Lemke, Coughlin ve Reifsneider, 2009; Luckerson, 2014; MEB, 2018; Pappas, 2008; Prensky, 2012). Günümüzde öğrenciler, fiziksel aktivite, ödev yapma ve aileleriyle vakit geçirmek yerine video oyunları, müzik videoları ve sosyal medya gibi etkileşimli ortamlarla daha fazla meşgul olmaktadır (Dodge ve diğerleri, 2008; Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Artık herkes gibi öğrenciler de bilgi işlem teknolojileri aracılığıyla istedikleri bilgilere çok hızlı ve kolay bir şekilde erişebilme imkanına sahiptirler. Bu durum öğretmenleri teknolojinin sınıf içinde kullanımını artırarak kullanmaya zorlamaktadır (Blair, 2012; Mareco, 2017; MEB, 2018; Nelson, 2000; Rebora, 2016).

Gündelik hayatta teknolojinin artan sıklıkta kullanılmasına rağmen eğitimde teknoloji kullanımı istenilen düzeyde değildir. Sosyal medya ve diğer mecralarda teknoloji kullanımından eğitim öğretim alanında da yararlanabilmek için öğretmenler daha fazla yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin günümüz şartlarında başarılı olabilmeleri için okullarda klasik öğretim anlayışının ötesine geçilmelidir. Rekabetin arttığı günümüzde öğrenciler; eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, problem

çözmeyi, iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı öğrenmelidirler. Bu gibi hedeflerin gerçekleşmesinde öğretimde teknoloji kullanımının büyük katkısı olacaktır (Blair, 2012; Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 2009, 2018; Luterbach ve Brown, 2011; MEB, 2018; Pappas, 2008).

Öğrencilerin, anlamlı öğrenmeleri, okuduğunu anlamaları, doğru tercihlerde bulunmaları, yeni durumlara uyum sağlamaları ve yeni bilgiler üretebilme hedefleri teknolojinin imkanlarından yararlanılarak gerçekleştirilebilir (ISTE, 2018; Mareco, 2017; Pappas, 2008). Bunun için de öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için, eğitim teknolojisini kullanarak çağın gerektirdiği öğretim yöntem ve teknikleriyle eğitim görmeleri gerekmektedir (Cuban, 2001; Davidson, 2011; Lemke, Coughlin ve Reifsnider, 2009). Teknolojinin hızlı gelişimi sayesinde dört duvar arasında bir eğitim alma zorunluluğu kalktığından günümüzde öğrenciler hem ülkenin farklı yerlerinde hem de dünyanın başka yerlerindeki derslere katılma, yeni şeyler öğrenme ve diğer insanlarla etkileşim kurma fırsatlarına sahip olmaya başlamışlardır (Blair, 2012; Mareco, 2017).

Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim sürecine nasıl dâhil edecekleri ile ilgili birçok çalışma olmasına rağmen sürecin çok yönlü olması bu çabayı zorlamıştır. Yaşanan bu zorluklara rağmen, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, takım çalışması, iletişim ve inovasyon konularında yetkin olmaları için teknolojinin sınıfa ve öğretime entegrasyonu sağlanmalıdır (AASL, 2020; Blair, 2012; ISTE, 2018; Luterbach ve Brown, 2011; MEB, 2018; Pappas, 2008). Bu zorlu hedeflere ulaşmak için, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları ve değişen teknolojik gelişmelere karşı uyum göstermeleri gerekmektedir (Hollandsworth, Dowdy ve Donovan, 2011).

Bilgi çağında, öğretme ve öğrenme süreçleri, geleneksel yöntemlerden farklı olarak yeni beceriler gerektirmektedir. Günümüzde teknolojiyi belirli bir düzeyde ve amaç için kullanmakla yetinmek yerine değişen teknolojiye uyum göstermek için dijital akıcı olmak da gerekmektedir. Bu nedenle dijital akıcılık artık bir tercihten ziyade bir zorunluluktur (Howland ve Scaler Scott, 2016). Dijital akıcılık hem öğretmenler hem de öğrenciler için gerekli bir yetkinliktir. İçinde bulunduğumuz bu dijital çağda öğretim teknolojilerinin sınıflarda kullanılması ve müfredat uygulamasına dâhil edilmesiyle nitelikli öğrenme sağlanmış olacaktır. (Nomass, 2013). Günümüzde öğretmenlerden teknolojiyi benimseyip derslerinde kullanmaları beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin teknolojiyi derslerde etkili bir şekilde kullanılabilmeleri için, dijital teknoloji ile nasıl öğretim yapacakları hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenler derslerde teknolojiyi kullanabilmek için hem öğretim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmalı hem de yeni gelişen teknolojilere uyum gösterebilmelidir. Bu yaklaşımlar dışında bazı araştırmalarda dijital teknolojiler eğitim ortamlarının yoğunluğunu ve karmaşıklığını artırdığı ortaya konulduğundan bu olumsuz durumların yaşanmaması için dijital akıcılık düzeylerinin artırılması gerekmektedir (Howland ve Scaler Scott, 2016). International Society for Technology in Education (ISTE), Lindsey (2015) gibi profesyonel kuruluşlar, öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde faydalanabilmeleri ve farklı zekâ türlerindeki öğrencilere dersleri öğretebilmeleri için çok çeşitli dijital yeteneklere ve yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Önceleri belirli bir düzeyde okuryazar olmak yeterli görülürken teknolojiye gelişmelerle birlikte bireylerin dijital okuryazar olmaları gerektiği ifade edilmekteydi. Ancak teknolojiye değişimin sürekli ve dinamik olması ile birlikte dijital okuryazarlık da yeterli olmamaktadır. Sürekli yeni bir tanım arayışına girmek yerine dijital akıcılık olabilecek tüm değişim ve yenilikleri kapsayan bir tanım olarak ortaya çıkmıştır. Gündelik hayatta olduğu gibi öğretim sürecinde de eğitimcilerin günümüz öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim sunmak için dijital akıcılığı elde etmeleri önem kazanmıştır. Bu da hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin günümüz dijital ortamlarında öğretme ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, bilgileri bulma ve eleştirel olarak değerlendirme yeteneğine sahip olmalarını gerektirir (Duke ve Ward 2009).

Teknolojinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve öğrenmeleri yani dijital akıcı olmaları gerekir. Dijital akıcılık da ancak mevcut müfredat ve içerik ile uyumlu kullanıldığında etkili olacaktır (Koehler ve Mishra, 2008).

Dijital akıcılık, “dijital ortamda yaratıcı ve uygun bir şekilde kendini ifade etmek için bilgiyi yeniden biçimlendirme ve bilgi üretme yeteneği” anlamına gelir (Wang, Myers ve Sundaram, 2013). Önceki bölümlerde ifade edilen okuryazarlık ve dijital okuryazarlık kavramları teknolojilerin amaçlı

kullanımından ziyade teknolojiye erişilebilirliği ifade etmektedir. Dijital akıcılık, insanların dilleri nasıl kullandığına benzer bir şekilde düşünülmelidir. Birisi bir dilde okuryazarsa, okuma ve konuşma gibi temel konuşma araçlarını anlar. Bununla birlikte, birisi bir dilde akıcıysa, şiir yazmak veya bir konuda tartışmaya katılmak gibi yetkinliklerle sahip olduğu anlaşılmaktadır. Akıcılık, okuryazarlığın tek başına sağlayamayacağı yeni bilgi, yaratıcılık ve yeniliği ifade eder. Dijital akıcılık, insanların bilgiyi teknolojik temeller üzerine inşa etmelerine ve sadece onlarla birlikte çalışmasına değil, aynı zamanda yeni keşifler aracılığıyla yaratıcılığı ve çalışma biçimlerini açığa çıkarmasına olanak tanır (Miller ve Bartlett, 2012). Üst düzey düşünme becerileri olarak da adlandırılan dijital akıcılık, dijital olarak bağlantılı bir topluma uyum göstermek için gereken kritik beceriler arasındadır (McQuiggan, McQuiggan, Sabourin ve Kosturko, 2015). Dijital akıcılık, hem dijital teknolojinin nasıl kullanılacağını bilmeyi hem de dijital teknoloji ile anlamlı fikirlerin nasıl oluşturulacağını bilmesini kapsamaktadır (Wang, Wieseemes ve Gibbons, 2012). Eğitimde dijital akıcılık, eğitimcilerin öğretim ve öğrenim hedeflerine ulaşmak için dijital araçları yaratıcı bir şekilde nasıl kullanacaklarına dair bilgilerini ifade eder (Pinho ve Lima, 2013). Öğretmenlerin bu amaçlara uygun bir şekilde eğitim öğretim yapabilmeleri için eğitim, kurs ve seminerlere katılım göstermeleri gerekir. Öğretmenlere verilecek eğitim teknolojileri kullanımı eğitimleri, dijital akıcılığın 21. yüzyıl gereklerine öğretmenleri hazırlamanın ayrılmaz bir parçası olması beklenir. Bu bağlamda, öğretmenlere verilecek dijital teknoloji kullanımı kurslarının, öğretmenlerin öğrenme ortamını, öğrencilerin sonuçlarını en üst düzeye çıkarmak için mevcut dijital araçlardan ve kaynaklardan tam olarak yararlanacak şekilde tasarımlarını sağlamalıdır (Borthwick ve Hansen, 2017).

Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojiyi nasıl entegre edebileceklerini açıklayan Wang, Myers ve Sundaram (2013) tarafından geliştirilen dijital akıcılık modeli kullanılacaktır. Öğrenim ortamında teknoloji kullanımı ile ilgili; dijital okuryazarlık (Gilster, 1997), bilgisayar okuryazarlığı (Ktoridou ve Eteokleous- Grigoriou 2011), bilgi teknolojisi okuryazarlığı, dijital yeterlilik (Li ve Ranieri 2010), bilgisayar öz yeterliliği (Compeau ve Higgins 1995) veya bilgi ve iletişim teknolojisi yeterliliği gibi farklı tanımlar yapılmıştır. Bu terimler bazen birbirinin yerine kullanılsa da Wang, Myers ve Sundaram (2013) “dijital akıcılık” kavramının öğretimde teknoloji kullanımının kavramsallaştırmanın en iyi yolu olabileceğini önermektedirler. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinde dijital akıcılığı geliştirmek için hazırlanan programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimine ilişkin araştırma hipotezi test edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinde dijital akıcılığı geliştirmek için hazırlanan programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerini belirlemede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Daha sonra hazırlanan program ile deney grubunda yer alan öğretmenlere Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi verilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Dijital akıcılığın geliştirilmesi için hazırlanan programın, sınıf öğretmenlerinin dijital akıcılıklarına etkililiğini test etmek için yarı deneysel desen olan, ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Gerçek bir deneysel grup tasarımı seçilmemesinin nedeni katılımcıların rastgele bir eğitim ortamında atanmasının her zaman mümkün olmamasıdır (Karasar, 2013). Yarı deneysel araştırma tasarımıımızda, deney ve kontrol grubu atanmıştır. Her iki gruba ön testler uygulanarak deney grubuna Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıkları incelemek için son testler uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna ön-test son-test arasında uygulanan Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi programı iken, bağımlı değişkeni öğretmenlerin dijital akıcılık düzeyleridir.

Araştırma grubu

Araştırmanın hedef evreni Türkiye’deki tüm sınıf öğretmenleridir. Katılımcıların bu çalışma için seçildiği yer MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Basit seçkisiz örnekleme

yöntemi ile sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme için evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilebilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olması gerekmektedir (Büyükoztürk ve ark., 2016).

Dijital Akıcılık Ölçeği Çalışma Grubuna Ait Evren ve Örneklem

Araştırmalarda güvenilir sonuçlara ulaşabilmek ve evrenin özelliklerini doğru olarak yansıtmak için en uygun örneklem büyüklüğünün seçilmesiyle ilgili farklı yöntemler ve parametreler önerilmektedir (Demir ve Çıngı, 2002). Örneklem sayısı için başka yaklaşımlar da bulunmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında örneklemin evreni temsil edebilmesi için yeterli büyüklükte olması gerekmektedir. Buna göre Kline (1994) ve Büyükoztürk (2002) örneklem büyüklüğünün, ölçek madde sayısının en az 10 katı kadar olması gerektiğini önermiştir. Comrey ve Lee (1992) aktaran Ünal (2020) ise örneklem büyüklüğünün n=100 olduğunda yetersiz, n=200 olduğunda orta düzeyde, n=300 olduğunda iyi ve n=500 olduğunda ise çok iyi ve 1000'den fazla olması durumunda mükemmel olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü madde sayısının 10 katından fazladır ayrıca 1000'den de büyüktür. Pilot çalışma 357 kişi ile, asıl uygulamaya 1068 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre örneklem sayıları pilot çalışma için iyi, asıl uygulama için mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 1.

Dijital Akıcılık Ölçeği Örneklemi

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	620	58.1
	Erkek	448	41.9
	22-30	164	15.4
Yaş	31-40	604	56.6
	41-50	186	17.4
	51 ve üzeri	114	10.7
	1-5 yıl	176	16.5
Hizmet süresi-kıdem	6-10 yıl	444	41.6
	11-20 yıl	376	35.2
	21 yıl ve üzeri	72	6.7
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	162	15.2
	Lisans	851	79.7
	Lisansüstü	55	5.1
Toplam		1068	100

Tablo 1'e göre katılımcıların 620'si (%58,1) kadın, 448'i (%41,9) erkektir. 22-30 yaş aralığında 164 öğretmen (%15,4), 31-40 yaş aralığında 604 öğretmen (%56,6), 41-50 yaş aralığında 186 öğretmen (%17,4), 51 ve üzeri yaşlarında ise 114 (%10,7) öğretmen bulunmaktadır. Kıdeme göre 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler 176 (%16,5), 6-10 yıl hizmet süresi bulunan öğretmen 444 (%41,6), 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 376 (%35,2) ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan 72 (%6,7) öğretmen bulunmaktadır. Eğitim düzeyleri açısından ön lisans mezunu 162 öğretmen (%15,2), lisans mezunu 851 öğretmen (%79,7) ve 55 öğretmen (%5,1) lisansüstü eğitim mezunudur.

Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi Çalışma Grubuna Ait Evren ve Örneklem

Araştırmaya katılacak öğretmenleri belirlemek amacıyla İl AR-GE birimi ile beraber Adana ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine duyuru yapılarak Google formlar üzerinden başvurular alınmıştır. Eğitime katılmak isteyen 146 öğretmen formu doldurmuştur. Katılmak isteyen sınıf öğretmenlerinden Dijital Akıcılık Ölçeğini yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra denek havuzunun oluşturulması amacıyla öğretmenlerin Dijital Akıcılık Ölçeğinden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar ile aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Söz konusu ölçekten ortalamanın üzerinde puan alan 70 sınıf öğretmeni araştırmanın denek havuzuna alınmıştır. Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin

pilot uygulamasını yapabilmek amacıyla denek havuzundan kura yoluyla 18 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Denek havuzunda kalan 62 öğretmen arasından kura çekilerek 26 kişilik araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma gruplarına (deney n= 26, kontrol n= 26) seçkisiz atama yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları da kura yöntemi ile seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir.

Araştırmmanın pilot uygulamasının katılımcıları belirlenirken kolayda ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimine katılmak isteyen öğretmenlerin neredeyse tamamı asıl uygulamaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı bu nedenle pilot uygulama katılımcılarını kolayda örnekleme yoluyla seçmiştir. Araştırmacının bu araştırma çalışması için kolayda ve ölçüt örnekleme seçmesinin nedeni, araştırma sorularının ölçütlerini karşılayan katılımcıların araştırmacının ulaşabileceği şekilde olmasıdır. Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin pilot uygulamasına katılan 18 sınıf öğretmeninden çoğunluğu kadın (%55,6) öğretmenlerdir. Erkek öğretmenlerin oranı ise %44,4 (8 kişi)'tür. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler en fazla (%61,1) 31-40 yaş arası olup 22-30 yaşları arasında 6 öğretmen (%33,3) bulunurken sadece bir öğretmen (%5,6) 47 yaşındadır. Hizmet süreleri katılımcı öğretmenlerin yaş kategorisinde olduğu gibi çoğunlukla 20 yıldan az (%89) hizmet süresi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. 1-5 yıl ile 5-10 yıl hizmet süresine sahip üçer öğretmen (%16,7) bulunmakta ve sadece iki öğretmenin (%11) 20 ve üzeri hizmet süresi bulunmaktadır. Pilot uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinden sadece 2 kişi (%11) yüksek lisans mezunu iken, çoğunluğu lisans mezunu (%83,4) öğretmenlerden oluşmaktadır. Ön lisans mezunu bir öğretmen (%5,6) pilot uygulamaya katılmıştır. Öğretim teknolojileri ile ilgili daha önce bir eğitime katılan üç öğretmen (%16,7) varken eğitim almayan öğretmenlerin (15 öğretmen) oranı %83,3 tür.

Deney Grubuna Ait Çalışma Grubu

Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin asıl uygulamasına katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin oranı eşittir (%50). Öğretmenlerin yarısının yaşları 31-40 arasında olup (%50) 22-30 yaş arasında dokuz öğretmen vardır. 41-50 yaş aralığı ile 51 yaş ve üzeri öğretmen sayısı eşittir (%7,7). Öğretmenlerin görev süresi incelendiğinde iki öğretmen 21 ve üzeri yıl (%7,7) kıdemde olup, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %15,4'tür. 6-10 yıl kıdeme sahip altı öğretmen (%23,1) vardır. Öğretmenlerin çoğunluğu (14 öğretmen) 11-20 yıl arasında (%53,8) hizmet süresine sahiptir. Eğitim düzeyi açısından tablo incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmen yoktur. Öğretmenlerin çoğu (%84,6) lisans mezunudur. Lisansüstü eğitimi tamamlayan dört öğretmen (%15,4) bulunmaktadır. Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi asıl uygulamasına katılan öğretmenlerden daha önce öğretim teknolojileri ile ilgili eğitim alan yedi öğretmen (%26,9), eğitim almayan 19 öğretmen (%73,1) bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından kadın ve erkek öğretmenlerin oranı eşittir (%50). Öğretmenlerin yaşları çoğunlukla 22-30 ve 31-40 arasında (%38,5) olup, 41-50 yaş arasında dört öğretmen (%15,4) bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev süresi incelendiğinde en çok 6-10 yıl (%42,3) olup, 1-5 yıl kıdeme sahip 8 öğretmen (%30,8), 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %19,2'dir. 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip iki öğretmen (%7,7) vardır. Eğitim düzeyi açısından tablo incelendiğinde lisansüstü mezunu üç öğretmen (%11,5) olup, öğretmenlerin çoğu (%76,9) lisans mezunudur. Ön lisans mezunu üç öğretmen (%11,5) bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden daha önce öğretim teknolojileri ile ilgili eğitim alan on öğretmen (%38,5), eğitim almayan 16 öğretmen (%61,5) bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Dijital Akıcılık Ölçeği Geliştirme Süreci

Araştırmmanın en uygun nicel yöntemlerle yürütülebileceğine karar verildikten sonra veri toplama aracının ne olacağına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Araştırmayı tam olarak kapsayan, örneklem grubu ve hedeflerine uygun bir ölçek olmadığı, alanyazın taramasında görülmüştür. Bunun üzerine araştırma problemi ve değişkenlerine uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçek geliştirme süreci; yapıyı belirleme, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, pilot çalışma, madde analizleri ve ana uygulama olarak altı aşamada yürütülmüştür. Bu süreçler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiş ve bu ölçeğe Dijital Akıcılık Ölçeği adı verilmiştir.

Ölçek Geliştirmenin Amacı

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin dijital akıcılıklarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilerek dijital akıcılık düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra dijital akıcılık düzeyleri düşük iki grup oluşturulması, deney grubuna dijital akıcılık geliştirme programının uygulanması sonucunda deney grubunun dijital akıcılıklarının gelişimini son test puanlarına göre tespit edilmesi hedeflenmiştir. Ardından geliştirilen ölçekle söz konusu örneklemin dijital akıcılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak literatürde yer alan “dijital akıcılık” kavramı ele alınmıştır. Bu çalışmanın ilk aşaması, dijital akıcılık ile ilgili literatür taraması ile başlamaktadır. Öğretmenlerin önceki öğrenme deneyimlerini, ihtiyaçlarını, bilgilerini, becerilerini ve inançlarını araştırarak öğretim teknolojileriyle ilgili düşüncelerindeki eğilimleri tanımlamaya çalışan tanımlayıcı bir ölçek hazırlanması hedeflenmiştir.

Dijital Akıcılık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Çalışmanın bu aşamasında, sınıf öğretmenlerinin dijital akıcılıklarını etkileyen faktörleri açıklayan bir araç geliştirmek ve test etmek için izlenen adımların açıklaması sunulmuştur. Ölçek oluşturma, pilot uygulama ve analiz etme süreci derinlemesine açıklanmıştır. Ölçek geliştirmenin ve test etmenin her adımı MEB, Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzin Modülü (AYSE)’den izni alındıktan sonra tamamlanmıştır. Araştırma süresince katılımcılara ait verilerinin gizliliği korunmuştur.

Öncelikle Dijital Akıcılık Ölçeğinin geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ölçeğin oluşturulmasında gerekli olan istatistiksel ölçütler ve analizlerle birlikte ölçeğin metodolojik çerçevesi belirlenmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan boyutların keşfedilmesi, isimlendirilmesi ve ortaya konan özgün ölçek modelin doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmasını kapsamaktadır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında adımların farklı sıralandığı görülmüş olsa da genel olarak ölçek geliştirme süreçleri; yapıyı belirleme, madde havuzu oluşturma, uzman görüşlerine başvurma, ön deneme, faktör analizi ve güvenilirliğin hesaplanması olmak üzere altı temel aşamada gerçekleştirilmektedir (Balci, 2015; Karasar, 2013; Tezbaşaran, 2008). Bu doğrultuda literatürde yer alan çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiş ve bu araştırmaya özgü ölçek geliştirme süreci ve yukarıda sayılan altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Dijital Akıcılık Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve ortaya çıkan modelin yapı geçerliğini değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu süreçler sonucunda 29 madde ve “dijital vatandaşlık, araştırma ve geliştirme, iletişim ve iş birliği, akıcılık ve yenilik ile eleştirel düşünme ve yeniden tasarlama” olmak üzere beş alt boyutlu ölçek elde edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016)’e göre faktörlere ad verildikten sonra faktör öz değerlerinin 1 ve üzerinde olup olmadığını belirlemek için öz değer grafiğine ve kırılma noktasının kaçınıcı faktörde olduğunu belirlemek için yamaç-birikinti grafiğine bakılmalıdır. Dijital akıcılık ölçeğinin beş faktörü toplam varyansı %65,35 olarak hesaplanmıştır. Dijital akıcılık ölçeğinin her bir faktörüne ait öz değerler ve varyans oranları Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2.

Dijital Akıcılık Ölçeği Faktörlerinin Öz Değer Puanları ve Varyans Yüzdeleri

Dijital akıcılık ölçeğinin faktörleri	Öz değer puanı	Toplam öz değer puanı	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1.Dijital vatandaşlık	12.2	12.2	42.15	42.14
2.Akıcılık ve Yenilik	2.4	14.6	8.27	50.42
3.Araştırma ve Geliştirme	2	16,6	6.76	57.18
4.Eleştirel düşünme ve Yeniden tasarlama	1.9	18.5	6.52	63.70
5.İletişim ve İş birliği	1.5	20	5.18	68.88
Toplam Varyans			%68.88	

Açımlayıcı faktör analizinde en sık kullanılan yöntemlerden biri bileşenlerin öz değerlerine bakmaktır. Bu bileşenlerden her birini öz değeri 1.0'dan büyük olan bir faktör olarak kabul edebiliriz (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Thompson, 2004).

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplanması amacıyla fiziksel olarak hazırlanan çıktılar dağıtılarak toplanmıştır. 29 maddeli beş boyutlu Dijital Akıcılık Ölçeğinin analizi ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir.

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016)'e göre verilerin analize hazırlanması için gerekli taramalar yapılması gerekmektedir. İlk olarak verilerin hatasız olmasına dikkat edilir. Katılımcılardan elde edilen verilerin niteliği analiz sonucunda elde edilen sonuçların güvenilir ve geçerliliğini belirler. Katılımcı sayısı ile kontrol grubundaki sınıf öğretmenlerinin belirli sayıda olması nedeniyle gerekli özen gösterildiğinden hatalı veri girişi yapılamamıştır. İkinci aşamada kayıp değerler varsa tespit edilerek seçkisiz dağılıp dağılmadığına bakılır. Veri girişinden kaynaklanan ya da katılımcıların tüm sorulara cevap vermemeleri nedeniyle oluşabilecek kayıp değerlere bakılması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda eğitime katılan ya da kontrol grubundaki sınıf öğretmenlerin doldurdukları ölçeklerde kayıp değerlerin olmadığı anlaşılmıştır. Üçüncü olarak ise uç değerler incelenmektedir. Katılımcılar arasında aşırı değer diye tarif edilen işaretlenmiş verileri ifade eder. Yapılan analiz sonucuna göre araştırma kapsamında verilen eğitime katılan ya da kontrol grubunda yer alan öğretmenler arasında uç değer ifade eden ölçek bulunmadığı belirlenmiştir. Dördüncü aşamada normallik, doğrusallık ve homojenlik (eş varyanslılık) sayıtları incelenir. Normalliği belirlemek için yapılan analizler sonucunda katılımcı sayısı (n=26) 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk Testi tercih edilmelidir (Can, 2018). Parametrik olmayan ya da parametrik analiz tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar verilebilmesi için katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıkları incelenerek normallik, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre değerlendirilir (Pallant, 2015). Deney ve kontrol grubunda yer alan her bir katılımcı grubun verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için araştırmada çarpıklık, basıklık değerleri ile Q-Q plot histogram grafikleri incelenmiştir. Katılımcılardan toplanan verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri -1/+1 aralığında olduğunda puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bizim araştırmada da kabul edilebilir basıklık ve çarpıklık değerleri için -1/+1 aralığı kriter alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Normallik sonuçlarının elde edilmesinden sonra deney ve kontrol gruplarında dijital akıcılık puanlarının karşılaştırmaları ve deney grubunun dijital akıcılık düzeyleri üzerinde farklı faktörlerin etki durumu "ilişkili örneklem t testiyle" analiz edilirken, deney ve kontrol gruplarında son test karşılaştırması ise "ilişkisiz örneklem t" testiyle incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında son test sonuçlarının karşılaştırması ise "ilişkisiz örneklem t testi" ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde verilerin analizi sonucu elde edilen veriler tablolar halinde sunularak yorumlanması yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlilik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü gösterir (Chou ve Chiu, 2020). Geçerliliğin sağlanabilmesi için başka herhangi bir özellik ile karıştırmayacak şekilde doğru ölçekbilmesi gereklidir (Tekin, 2018). Bir testi veya ölçümü doğrulamak için yaygın olarak kapsam ve görünüş şeklinde ifade edilen iki tür geçerlilik kullanılır (American Educational Research Association [AERA] 2014). Cohen ve Swerdlik'e (2018) göre, ölçekteki maddelerin kavramsal yapıya uygunluğunu belirlemek ve anlaşılabilirlik kriterleri açısından uygunluğunu değerlendirmek için kapsam geçerliliği yapılırken; yapı geçerliliği, ölçek maddelerinin güvenilirliğini test eder.

Kapsam geçerliliği için Hambleton yöntemi kullanılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonlarına bakılarak incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirlilik çalışması için maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemede sıklıkla kullanılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin maddelerinin amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için üniversitelerde BÖTE alanında üç, sınıf öğretmenliği alanlarında iki olmak üzere beş uzmanın görüşlerine

başvurulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin kavramsal yapıya uygunluğunu belirlemek ve anlaşılabilirlik kriterleri açısından uyumluluğunu değerlendirmek için dört aşamada gerçekleştirilen Hambleton yöntemi kullanılmıştır. Şencan (2005)'a göre Hambleton yönteminde öncelikle ölçeğin konusunu ve içeriğini bilen uzmanlar belirlenir. Daha sonra bu kavramsal yapının tanımlarını içeren form ve geliştirilen ölçek uzmanlara gönderilir. Üçüncü aşamada uzmanlar formu bağımsız olarak üç veya dört dereceli bir ölçekte ("1=Uygun", "2=Madde hafif gözden geçirilmeli", "3=Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli" ve "4=Madde uygun değil/Çıkarılmalı") değerlendirir ve son aşamada uzmanların verdiği puanların içerik (kapsam) geçerliliği için ortalaması alınır. Hambleton yöntemine uygun olarak maddelere 1 ve 2 şeklinde puan veren uzmanların sayısına bölünerek "kapsam geçerliliği puanı (KGP)" hesaplanmıştır. 0.80'den yüksek çıkan maddelerin ölçekte yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Bu araştırmada her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik puanı (KGPM) ve ölçeğin bütününe ilişkin kapsam geçerlilik puanı (KGPö) ifadeleri kullanılmıştır. Kapsam geçerlilik puanı $KGPö = 0,90$ şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri arasında kapsam geçerlik puanı düşük olan $KGPM = 0,75 < 0,80$ şeklinde belirlenen 3., 9., 18. ve 21. maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşünden elde edilen puanlara göre ölçeğin kapsam geçerliliği yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzman görüşüne sunulan 54 madde içinde tersten puanlanan madde yoktur. Ölçekte toplamda dört madde çıkartılarak 50 maddelik ölçek uygulanmıştır. Ölçekte "Kesinlikle katılıyorum" ile "Kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. 'Kesinlikle katılıyorum' 5; 'Katılıyorum' 4; 'Kararsızım' 3; 'Katılmıyorum' 2; 'Kesinlikle katılmıyorum' 1 olarak puanlanan ölçek, 318 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonrasında Dijital Akıcılık Ölçeğine son hali verilmiş ve 1140 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmış eksik ya da hatalı doldurulan 53 ölçek çıkarılarak 1087 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilerek bulgular elde edilmiştir.

Güvenirlik analizi ve madde analizi, bir ölçeğin düzeni, içeriği, yapısı ve ölçmeyi amaçladığı olguyu sorgulama gücü ve kapasitesi açısından değerlendirilmesine olanak sağlayan yöntemlerdir (DeVellis, 2012; Özdamar, 2016). Alfa katsayısı (Cronbach, 1951), ölçek geliştirme ve kullanımını içeren araştırmalarda kesinlikle en önemli ve yaygın istatistiklerden biridir (Edwards ve diğerleri, 2019). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Her bir faktörün güvenilirlik analizi yapılırken güvenilirlik katsayısı 0.70'den büyük olmalıdır (Durmuş, Yurtkoru ve Zinko, 2013; Tavşancıl, 2010). Dijital Akıcılık Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Dijital Akıcılık Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Dijital akıcılık ölçeğinin faktörleri	Madde sayısı	Cronbach alfa katsayısı
1. Dijital vatandaşlık	8	0.90
2. Akıcılık ve Yenilik	8	0.89
3. Araştırma ve Geliştirme	4	0.72
4. Eleştirel düşünme ve Yeniden tasarlama	4	0.77
5. İletişim ve İş birliği	5	0.87
Dijital akıcılık ölçeği	29	0.94

Tablo 3'de ölçeğin her bir faktörüne ve ölçeğin tamamına ait ilişki düzeyine bakılmıştır. Dijital Akıcılık Ölçeğinin güvenilirliğini test etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin tamamı için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0,94$, Dijital vatandaşlık boyutu için bu katsayı $\alpha = 0,90$, akıcılık ve yenilik boyutu için $\alpha = 0,89$, araştırma ve geliştirme için $\alpha = 0,72$, eleştirel düşünme ve yeniden tasarlama boyutu için $\alpha = 0,77$ ve iletişim ve iş birliği boyutu için $\alpha = 0,87$ olarak bulunmuştur. Cronbach's alpha sınır değeri $\alpha = 0,70$ alındığından (Durmuş, Yurtkoru ve Zinko, 2013; Tavşancıl, 2010) geliştirilen ölçeğimiz literatüre uygun istatistiksel güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu

Karar tarihi= 03.06.2021

Belge sayı numarası= 108678

Bulgular

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin dijital akıcılık düzeyini geliştirmeyi amaçlayan Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin, dijital akıcılık düzeyine etkisinin olup olmadığı incelenmiş ve istatistiksel analizlere ve analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada deneysel işlem öncesinde grupların dijital akıcılık düzeyi açısından denk olup olmadıkları belirlenmiştir.

Gruplar normal dağıldığından ve parametrik şartlar taşındığından dolayı deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin deneysel işlemden önce dijital akıcılık düzeyi ön test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla dijital akıcılık düzeyi ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Grupların Dijital Akıcılık Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Deney grubu	Ön test	26	82.78	9.607	50	-0.23	.760
Kontrol grubu	Ön Test	26	81.66	7.143			

Tablo 4’e göre, deney ve kontrol gruplarının dijital akıcılık düzeyine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t(50) = -0.23$, $p > .05$). Elde edilen bulgulara göre ön test ölçümünde, deney ve kontrol grubu Dijital Akıcılık Ölçeği ortalama puanlarının (deney, 82.78; kontrol, 81.66) oldukça yakın olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla deneysel işlem öncesinde grupların dijital akıcılık düzeyi açısından denk olduklarını söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın hipotezi “Ön test puanları kontrol altına alındığında Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi verilen deney grubu ile eğitim verilmeyen kontrol grubunun dijital akıcılık son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu aşamada deney grubuna uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yapılan Dijital Akıcılık Ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili örneklem t testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Deney grubu	Ön test	26	82.78	9.607			
	Son Test	26	126.25	7.180	25	3.678	.001

Türkçe Dersinde Dijital Akıcılığın Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Programın Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Akıcılıklarına Etkisi

Tablo 5'te deney grubuna ait Dijital Akıcılık Ölçeğinin son test puanlarının ortalamaları, ön test puanlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin ön test puanları 82.78 iken son test dijital akıcılık puanları 126.25'e yükselmiştir. Sınıf öğretmenlerine verilen Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminden sonra yapılan son test puanları anlamlı olarak yüksek çıkmıştır.

Buna göre, deney grubundaki öğretmenlerin Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminden önce elde ettikleri başarı durumuyla verilen eğitimden sonra Dijital Akıcılık Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında önemli ölçüde fark vardır. Ayrıca, yapılan t testi sonuçlarına göre başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur [$t(25)=3,678$, $p<.05$]. Bu bulgudan yola çıkılarak Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimin dijital akıcılık düzeyinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

İkinci aşamada kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin Dijital Akıcılık Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla "ilişkili örneklem t testi" yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Kontrol Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	p
Kontrol Grubu	Ön test	26	81.66	7.143	25	1.152	.521
	Son Test	26	83.25	6.916			

Tablo 6'da kontrol grubuna ait Dijital Akıcılık Ölçeğinin son test puanlarının ortalamaları, ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin ön test puanları 81.66 iken son test dijital akıcılık puanları 83.25'tir.

Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin ön test ve son test dijital akıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($T(25)=1,152$, $p=.521$). Buna göre herhangi bir eğitimin verilmediği kontrol grubundaki öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında dijital akıcılık düzeylerinin etkilenmediği görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin mevcut bilgilerinin dijital akıcılık düzeylerinin gelişmesinde yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Son olarak araştırmada Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi sonrasında deney grubu ve kontrol gruplarında yer alan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla "ilişkisiz örneklem t testi" uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Dijital Akıcılık Ölçeği Son Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	T	p
Deney Grubu	26	126.25	7.180	50	2.267	0.011
Kontrol Grubu	26	83.25	6.916			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubunun Dijital Akıcılık Ölçeği son test puanları ortalaması, kontrol grubunun puanlarının ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Deney}=126.25$ ve $\bar{X}_{Kontrol}=83.25$). Deney ve kontrol grupları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t(50)=2.267$, $p<.05$]. Dolayısıyla, öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerinin artmasında Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin öğretmenlerin mevcut bilgilerine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırma hipotezinin doğrulandığı bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının dijital akıcılık düzeyine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ön test ölçümünde, deney ve kontrol grubu Dijital Akıcılık Ölçeği ortalama puanlarının (deney: 82.78; kontrol: 81.66) oldukça yakın olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla deneysel işlem öncesinde grupların dijital akıcılık düzeyi açısından denk olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum, uygulama öncesinde yapılan analiz sonucuna göre grupların birbirine benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların denk olduğu belirlendikten sonra araştırma hipotezi ile ilgili tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın hipotezi “Ön test puanları kontrol altına alındığında Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi verilen deney grubu ile eğitim verilmeyen kontrol grubunun dijital akıcılık son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimine katılıp katılmama, deney öncesinden sonrasına farklılaşmıştır. Deney ve kontrol grubunda olmak ile tekrarlı ölçümlerin, dijital akıcılık düzeyleri üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin dijital akıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre dijital akıcılık düzeylerinde daha fazla ve anlamlı bir artış görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerinin artmasında Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitiminin mevcut öğretim programıyla yapılan öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimi verilen deney grubunda yapılan işlemin dijital akıcılık düzeyleri üzerinde büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimine katılmanın, öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırmanın amacı, uygulanan müdahale programının etkililiğini incelemek olduğu için grup ve ölçüm faktörlerinin temel etkilerine vurgu yapılmamıştır. Buna rağmen grup temel etkisinde; ölçümlerden bağımsız olarak, deney ve kontrol gruplarının ölçümleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçüm temel etkisinde ise; gruplardan bağımsız olarak, son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimin başında ve sonunda katılımcılara bu tez kapsamında geliştirilen Dijital Akıcılık Ölçeği uygulanmıştır. Burada amaç dijital akıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemeye yöneliktir. Dijital Akıcılık Ölçeğinden elde edilen bulgular, son test koşulunda ortalama puanın önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Bu durum, dijital araçlar konusunda bilgilerini arttırmış olan öğretmenlere yönelik eğitimin öneminin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, verilen eğitimler yoluyla öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerini yükseltmenin ne kadar önemli olduğu görüşünü ortaya koyan Pinho ve Lima (2013) tarafından da desteklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerine verilen bu eğitimin dijital akıcılık düzeylerinde anlamlı ve olumlu yönde değişim olduğunu, bu sonuçlar da verilen eğitimin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma sorusunun bulguları literatürdeki birçok araştırmanın bulgularıyla oldukça benzerlik göstermektedir (Bal ve Karademir, 2013; Bos, 2011; Çetin, 2017; Jang ve Chen, 2010; Kaleci, 2018; Kaleli-Yılmaz, 2012; Taşar ve Timur, 2010).

Hansen ve Silva (2016), öğretmenlere dijital etkinliklere katılabilecekleri bir mekân sağlayan iyi tasarlanmış bir eğitimin, öğretimde teknoloji kullanımına olan inançlarını dönüştürmede önemli bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda dijital teknolojilerle ilgili öğretmenlere verilen eğitimler, onları teknoloji yoluyla öğretimde olumsuz inançlardan uzaklaştırır (Hsu, 2013).

Başka bir çalışmada Boza ve arkadaşları (2010) Wiki uygulaması aracılığıyla 20 dil öğretmenine verilen öğretim teknolojileri eğitiminin, teknoloji entegrasyonuna olan inançlarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. Wiki tasarımı ile pratik yapmanın ve wiki uygulamasının pedagojik kullanımı üzerine düşünmenin hem öğretmenleri dijital araca alıştırdığını hem de teknolojinin ana dil öğretimi nasıl yeniden şekillendirebileceğine dair inançlarını artırdıkları sonucuna ulaşmışlardır (Boza ve diğerleri, 2010; akt. Altıner, 2019).

Yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin dijital uygulamaların etkileşimi yoluyla yeni uygulamalar öğrenip tasarlayabilecekleri teknoloji tabanlı eğitimlerin, derslerin öğretimindeki

teknolojinin etkisi üzerinde derin bir etkisi olduğu konusunda hem fikirdirler (Jimoyiannis 2010; Kersaint ve diğerleri, 2003; akt; Altınar, 2019; Kim ve diğerleri, 2013; Şahin, 2015).

Ancak bilgisayar ve diğer dijital araçların nasıl kullanılacağını bilmek, doğal olarak bu dijital araçların derslerin işlenişinde etkili ve kapsamlı bir şekilde entegre edileceği anlamına gelmez (Aydın, 2013; Barzaq, 2007; Başaran, 2013; Çelik ve Aydın, 2014; Kılıçkaya, 2012; Uluuysal ve diğerleri, 2014).

Başka bir deyişle, sadece dijital araçların tanıtıldığı veya sadece temeldeki teorilerin tartışıldığı öğretim teknolojileri kursları faydalı olamayacaktır. Hegelheimer (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da ortaya konduğu gibi, öğretmenler sadece teknolojiyi öğrenmeyi değil, kapsamlı bir dijital akıcılık eğitimi alarak, öğretmenlerin derslerin öğretimi ile ilgili teknoloji eğitimi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu düşünceyle verilen dijital akıcılık eğitimi, öğretmenlerin pedagojik gerekçelerle öğretim teknolojileri uygulamaları hakkında daha derin bir anlayış kazanmalarını sağlamıştır.

Bu bulgu, Dudeney ve Hockly (2016) tarafından önerilen dijital yetkinlik çerçevesi ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini hem dijital akıcılık becerilerini geliştirmek hem de gelecekte ihtiyaç duyacakları bazı dijital becerileri kazanmaları için dijital akıcılık eğitimi verilmesi önemlidir.

Katılımcıların dijital araçları kullanma, oluşturma ve değerlendirme konularındaki değişimlerine bakıldığında, katılımcıların çoğunun dijital yetkinliklerini geliştirmelerini sağlayan dijital akıcılık eğitiminden yararlandıkları görülmektedir. Bu, katılımcıların teorik ve pratik düzeyde eğitim sırasında çok çeşitli dijital akıcılık etkinliklerine maruz kalmasına bağlanabilir. Hubbard (2008) tarafından önerilen ve öğretmenlerin sahip olması gereken uygulayıcı, geliştirici, araştırmacı ve eğitici gibi çeşitli işlevsel rollerin tanınmasının önemini vurgulayan öneriyle de uyumludur. Slaouti ve Motteram (2006), öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile becerilerini nasıl geliştirdiğini incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar akademik yönden gelişimlerini etkileyebilecek kelime işlemciler gibi genel araçların yanı sıra belirli araçların nasıl kullanılacağını öğrenmeye ilişkin ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir.

Dijital akıcılık öğretmen eğitimi önemli kılan şey, hazır olarak sunulan uygulamaları kullanan öğretmenlerin, üretken öğretmenler olmayı başarmasıdır. Eğitim sonunda dijital ürünleri tasarlama, kullanma ve değerlendirme becerilerini geliştirdikleri için öğretmenleri içerik üreticisi olarak adlandırabiliriz. Dudeney ve Hockly (2016) öğrencilere yaşam boyu becerilerini uygulamaları için bir alan sağlamanın ve başkalarına katkıda bulunmanın gerekli olduğunu ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için dijital akıcılık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Dijital akıcılık öğretmen eğitiminin herhangi bir eğitim teknolojisini değerlendirme, düzenleme ve ayarlama açısından dijital akıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu gösterir. Ek olarak, dijital olarak ağ bağlantılı bir çağda sınıf öğretmenleri, derslerin öğretiminde yenilikçi yönlerini sürdürebilecekleri dijital kimliklerini oluşturmalarıdır.

Yukarıda bahsedilen konu ile ilgili olarak, dijital kimlik sergilemek için dijital araçlardan yararlanabilmenin dijital akıcı olmak için gerekli bir beceri olduğunu unutmamalıyız. Bu anlamda bu eğitim, öğretmenlere uygun dijital izleri oluşturma konusunda önemli bir destek sağlamıştır. Yani dijital ürünleri derslerin öğretiminde nasıl kullanacaklarına ve başkaları tarafından üretilen öğretim teknoloji ürünleri hakkındaki yorumlarına ve katkılarına anlama kolaylığı sağlamıştır. Bu durum göz önüne alındığında, çalışmadaki katılımcıların dijital değişimi, eğitim sırasında çeşitli dijital araçlara katılımlarına bağlanabilir. Bu bulgu Kılıçkaya (2012), dijital öykülerin kullanımının kolay olması ve minimum teknolojik beceri gerektirmesi, öğretmenlerin teknolojik kaos içinde kaybolmak yerine uygulamanın pedagojik yönlerine odaklanmalarına yardımcı olduğunu ve bunun da dijital okuryazarlık geliştirmelerine yol açabileceğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Warlick (2005) dijital hikâye anlatımı uygulamasının öğretmenlerin kendi dijital akıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu, çünkü öğretme ve öğrenmeyi öğrencilerin isteklerine daha uygun hale getirmeleri için bir alan yarattığını ifade etmektedir.

Bu sonuçlardan farklı olarak hizmet içi eğitim olarak verilen eğitimlerde öğretmenlerin istenilen düzeyde eğitimden faydalanamadıkları ve eğitim içeriğindeki konuları tam olarak öğrenemediklerini

ortaya koyan bazı araştırmalar da vardır (Cüre ve Özden, 2008; Çakır ve Yıldırım, 2009; Yıldırım, 2007).

Dijital akıcılık öğretmen eğitiminden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Deney grubundaki öğretmenlerin dijital akıcılıkları bakımından Dijital Akıcılık Ölçeğinden elde edilen bulgular, son test koşulunda ortalama puanın önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital Akıcılık Ölçeğinden elde edilen bulgular, son test koşulunda ortalama puanın önemli ölçüde arttığını ve Cohen's d etki büyüklüğünün çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Kontrol grubundaki öğretmenlerin dijital akıcılıkları bakımından Dijital Akıcılık Ölçeğinden elde edilen bulgular, kontrol grubuna ait Dijital Akıcılık Ölçeğinin ön test ile son test puanlarının yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Dijital Akıcılık Ölçeğinin kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmasının istatistiksel analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimine katılıp katılmama, deney öncesinden sonrasına farklılaşmıştır. Deney ve kontrol grubunda olmak ile tekrarlı ölçümlerin, dijital akıcılık düzeyleri üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Dijital Akıcılık Öğretmen Eğitimine katılmanın, öğretmenlerin dijital akıcılık düzeylerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu tez çalışması, sınıf öğretmenlerinin dijital akıcılığını geliştirmek için mevcut bireysel durumlarını keşfetmeyi ve dijital akıcılık düzeylerini artırmak için eğitim verilmesini amaçlamıştır. Çalışma bulgularına dayalı olarak, aşağıdaki önerilerde bulunulmakta ve pratik çıkarımlar aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası olan dijital ve mobil teknolojiler yetişkinlerde olduğu gibi çocuklar tarafından da çok sık kullanılmaktadırlar. Artan nüfus, koronavirüs pandemisi gibi küresel hastalıklar, depresyon, sel gibi doğal afetlerde öğrencilerin eğitimden uzak kalmaması ve fırsat eşitliğinin sağlanması önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlere daha fazla dijital araç ve farklı bir model türlerinde eğitimler verilmesi önerilmektedir.

2. Dijital akıcılık öğretmen eğitiminin verilmesinde dezavantajlı olarak tarif edilen bölgelerde görev yapan öğretmenlere öncelik verilmesi önerilmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin bu dijital araçları tüm derslerde de kullanmaları önerilmektedir.

4. Teknolojik gelişmenin hızı göz önüne alındığında, bu eğitim dijital araçları öğretim sürecine nasıl dahil edileceğine dair geleceğe yönelik bir kılavuz olarak kullanılabilir. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını değerlendirmek ve değiştirmek için yeni çıkacak uygulamaları takip etmeleri oldukça faydalı olacaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticileri ile Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililer öğretmenleri dijital akıcılığın önemi konusunda bilinçlendirmeli, yalnızca kişisel düzeyde kendini geliştiren öğretmenlerin değil diğer öğretmenlerin de benzer eğitimlere katılmalarını teşvik etmelidir. Kıdemi yüksek öğretmenler için dijital akıcılık konusunda oryantasyon programları da dijital akıcılığını geliştirmek için kullanılabilir.

2. Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarına uygun olarak müfredat hedefleri doğrultusunda kaliteli dijital kaynakların tanıtılması ve öğretilmesini sağlayacak hizmet içi eğitim, kurs, seminer vb. eğitimlerin sayısını artırılabilir. Bunun için çevrimiçi (zoom, Microsoft teams vb.) imkanlardan yararlanarak eğitimler belirli aralıklarla tekrarlanabilir. Ayrıca altyapıya, tesislere ve insan kaynaklarına yeni yatırımları yapması faydası olacaktır.

3. Üniversitelerin öğretmen adaylarına ilk yıldan itibaren dijital akıcılık düzeylerini geliştirmelerini ve uygulamalarını sağlamak için öğretim teknolojisi ile ilgili ders sayısını artırmaları önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu
Karar tarihi= 03.06.2021
Belge sayı numarası= 108678

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Altınar, S. (2019). *Developing digital literacies of pre-service EFL teachers through engagement with research* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- American Educational Research Association, American Psychological Association ve National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational & psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association. Erişim adresi: <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Aydın, S. (2013). Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: The case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 214-233.
- Bal, M. S. ve Karademir N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 15-32.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Kitapevi
- Barzaq, M. Y. (2007). *Student-teachers' training programmes evaluation in English language teaching colleges of education in Gaza Strip Universities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Islamic University, Gaza.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bayne, S., ve Ross, J. (2007). The ‘digital native’and ‘digital immigrant’: a dangerous opposition. In *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE)* 20 (1). 1-6
- Blair, N. (2012). Technology integration for the new 21st century learner. *Principal*, 12-13. Erişim adresi: www.naesp.org/sites/default/files/Blair_JF12.pdf
- Borthwick, A. C., ve Hansen, R. (2017). Digital literacy in teacher education: Are teacher educators competent? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48.
- Bos, B. (2011). Professional development for elementary teachers using TPACK. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(2), 167-183.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chou, Y. C., ve Chiu, C. H. (2020). The development and validation of a digital fluency scale for preadolescents. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(6), 541-551.

- Cohen, R. J., ve Swerdlik, M.E. (2018). *Psikolojik test ve değerlendirme: Testlere ve ölçmeye giriş* (E. Tavşancıl, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Compeau, D. R., ve Higgins, C. A. (1995). Application of social cognitive theory to training for computer skills. *Information Systems Research*, 6(2), 118-143.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Reforming schools through technology, 1980- 2000*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cüre, F. ve Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41-53.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çelik, S., ve Aytın, K. (2014). Teachers' views on digital educational tools in English language learning: *Benefits and challenges in the Turkish context*. *TESL-EJ*, 18(2), 1-18.
- Çetin, İ. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) yeterliklerindeki ve düzeylerindeki değişimin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davidson, C. N. (2011). *Now you see it: How the brain science of attention will transform the way we live, work, and learn*. New York: Viking Press.
- Demir, S., ve Çingir, H. (2002). Çeşitli örnekleme yöntemlerinde basit doğrusal regresyon tahmin edicileri. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 419-428.
- DeVellis, R. (2012). *Scale development: The theory and applications* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dodge, T., Barab, S., Stuckey, B., Warren, S., Heiselt, C., ve Stein, R. (2008). Children's sense of self: Learning and meaning in the digital age. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(2), 225-249.
- Dudeney, G., ve Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 115-126).
- Duke S.T. ve Ward, J.D. (2009). Preparing information literate teachers: A metasyntesis. *Library & Information Science Research*, 31, 247-256.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Edwards, A., Joyner, K., ve Schatschneider, C. (2019). A simulation study on the performance of different reliability estimation methods. *Educational and Psychological Measurement*, 81(6), 1089-1117.
- Elliott, L. L. (2010). *Student and teacher perspectives of technology usage* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses.
- Gilster, P., ve Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Hansen, F., ve Silva, R. P. V. (2016). Um caminho de superação pedagógica: os Naipes da Comunicação como dispositivos de atenção. *Revista Comunicação & Sociedade*, 38(3), 271-298.
- Hegelheimer, V. (2006). When the technology course is required. *Teacher education in CALL*, 117-133.
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., ve Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *TechTrends*, 55(4), 37-47.
- Howland, K., ve Scaler Scott, K. (2016). Oral reading fluency testing: Pitfalls for children with speech disorders. *The Reading Teacher*, 69(6), 653-658.
- Hsu, S. (2011). Who assigns the most ICT activities? Examining the relationship between teacher and student usage. *Computers & Education*, 56(3), 847-855.
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188.

- International Society for Technology in Education. (2009). *ISTE standards administrators*. https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-A_PDF.pdf (Erişim Tarihi: 11.09.2021)
- International Society for Technology in Education. (2018). https://id.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards-edleaders_v3.pdf (Erişim Tarihi:11/09/2021).
- Jang, Syh J. ve Chen, Kuan C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553-564.
- Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers' professional development. *Computers & Education*, 55(3), 1259-1269.
- Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıçkaya, F. (2012). *The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching* (Doktora tezi). CoHE Thesis Center veri tabanından erişildi.
- Kim, S., Chung, K. ve Yu, H. (2013). Enhancing digital fluency through a training program for creative problem solving using computer programming. *The Journal of Creative Behavior*, 47(3), 171-199.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Ktoridou, D., ve Eteokleous-Grigoriou, N. (2011). Developing digital immigrants' computer literacy: the case of unemployed women. *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), 154-163
- Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Lemke, C., Coughlin, E., ve Reifsneider, D. (2009). *Technology in schools: What the research says*. Culver City, Commissioned by Cisco. Erişim adresi: http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/tech_schools_09_research.pdf
- Li, Y., ve Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Lindsey, L. (2015). *Preparing teacher candidates for 21st century classrooms: A study of digital citizenship* (Doktora tezi).
- Luckerson, V. (2014, Sept 22). *Too cool for school: Disruptive tech is changing how kids learn*. Time, 16-17. Erişim adresi: <https://time.com/3326554/disruptive-technology-is-changing-how-kids-learn/>
- Luterbach, K. J., ve Brown, C. (2011). Education for the 21st century. *International Journal of Applied Educational Studies*, 11(1), 14-32.
- McQuiggan, S., McQuiggan, J., Sabourin, J., ve Kosturko, L. (2015). *Mobile learning: A handbook for developers, educators, and learners*. John Wiley & Sons.
- Mareco, D. (2017). *10 reasons today's students NEED technology in the classroom*. <https://www.securedgenetworks.com/blog/10-reasons-today-s-students-need-technology-in-the-classroom> sitesinden erişilmiştir (erişim tarihi: 12.09.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miller, C., ve Bartlett, J. (2012). 'Digital fluency': towards young people's critical use of the internet. *Journal of Information Literacy*, 6(2), 35-55.
- Nelson, S. A. (2000). Technology in schools: Whose best interest?. *The Education Digest*, 65(9), 45-47.
- Nomass, B.B. (2013) The impact of using technology in teaching English as a second language. *English Language and Literature Studies*, 3(1), 111-116.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM, SPSS; IBM SPSS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.

- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual/SPSS kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci ve B. Ahi, 2016, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, 1741-1759.
- Pappas, M. (2008). Standards for the 21st-century learner: Comparisons with NETS and state standards. *School Library Media Activities Monthly*, XXIV(10), 19-26.
- Pinho, I. D. C. ve Lima, M. D. S. (2013). Teacher's digital fluency: A new competence for foreign language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 711-739.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rebora, A. (2016). Teachers still struggling to use tech to transform instruction, survey finds. *Education Week*, 35(35). 4-5 Erişim adresi: <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/06/09/teachers-still-struggling-to-use-tech-to.html?qs=rebora>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., ve Roberts, D. F. (2010). *Generation M2 media in the lives of 8- to 18-years-olds: A Kaiser family foundation study*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf> (Erişim tarihi: 13.08.2021)
- Slaouti, D., ve Motteram, G. (2006). Reconstructing practice: Language teacher education and ICT. *Teacher education in CALL*, 81-97. John Benjamins Publishing Company, Philadelphia. Erişim adresi: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/reconstructing-practice-language-teacher-education-and-ict>
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Inc.
- Taşar, M. F. ve Timur, B. (2010). Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers through microteaching via inquiry based interactive physics computer animations. *In GIREP-ICPE-MPTL Conference* (pp. 1-10).
- Tekin, H. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* [Elektronik versiyon]. Adana: Üçüncü sürüm e-kitap. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu (Erişim tarihi: 13.08.2021)
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Uluuysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A., ve Şahin, Y. L. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 12-22.
- Ünal, F., (2020) *Faktör analizinde belirli koşullar altında faktör sayısı belirleme yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, Q, Myers M. D. and Sundaram D., (2013). Digital natives and digital immigrants towards a model of digital fluency (in English). *Business & Information Systems Engineering*, 5(6), 409-419.
- Wang, R., Wiesemes, R. and Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), 570-578.
- Warlick, D. (2005). *Raw materials for the mind: A teacher's guide to digital literacy*. Raleigh: The Landmark Project.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 171-186.

Extended Abstract

Introduction

Technological developments in the digital world are known as concepts that transform human life. Especially after the spread and development of portable and mobile technologies, it can be challenging for individuals and institutions to follow developments in many fields, including education.

A digital process developments in education take place at a rapid pace. Developing information and communication technologies have contributed to both knowledge levels and accessibility to information (Mareco, 2017). The validity period of information is gradually decreasing, and the information needs to be constantly updated. Recognising knowledge as the main power and resource in all other fields, especially in education, has paved the way for a new “digital” society based on knowledge thanks to constantly developing digital technologies. Thus, it is crucial for our students to adapt to this digital society of the future.

Since individuals with digital competence should be interactive and productive in the digital environment, they are also expected to be conscious citizens of the digital world. The ability of individuals to acquire new knowledge and skills in line with their adaptation to changes and transformations in technology depends on their flexibility and fluency throughout their lives. Changes and developments in digital technologies have radically changed the way society functions, especially the way it learns, communicates and works. Thus, the concept of 'digital fluency' has become an important part of daily life in the context of skills that can be acquired in the 21st century. Digitalization in education paves the way for many easy, active, efficient and result-oriented methods in terms of individuals, society and institutions (Parlak, 2017). In such a context, the increasing digitalization of today's world and school life has significantly changed the conditions of education. It can be said that it is crucial to restructure and educate all stakeholders of education, especially students with digital awareness.

Digital fluency in education refers to teachers' knowledge of how to creatively use digital tools to achieve teaching and learning goals (Pinho ve Lima, 2013). Teachers should participate in trainings, courses and seminars to be able to provide education in accordance with these purposes. Educational technology training for teachers is expected to be an integral part of preparing teachers for digital fluency in the 21st century. In this context, courses on digital technology use for teachers should ensure that teachers design learning environments to take full advantage of the available digital tools and resources to maximize students' outcomes (Borthwick ve Hansen, 2017).

In this study, the digital fluency model developed by Wang, Myers, and Sundaram (2013), which explains how teachers can integrate technology, was used. Regarding the use of technology in the learning environment, different definitions such as digital literacy (Gilster, 1997), computer literacy (Ktoridou and Eteokleous- Grigoriou 2011), information technology literacy, digital competence (Li and Ranieri 2010), computer self-efficacy (Compeau and Higgins 1995), or information and communication technology competence were addressed. Although these terms are sometimes used interchangeably, Wang, Myers, and Sundaram (2013) suggest that the concept of “digital fluency” may be the best way to conceptualize the use of technology in teaching.

This study aimed to evaluate the effectiveness of the program prepared to improve digital fluency in class teachers. For this purpose, the research hypothesis on Digital Fluency Teacher Training was tested.

Research Hypothesis: When the pretest scores are controlled, there is a significant difference in favor of the experimental group between the digital fluency posttest scores of the experimental group given Digital Fluency Teacher Training and the control group not trained.

Method

Experimental research design, one of the quantitative research methods, was used in this research. To test the effectiveness of the program prepared for the development of digital fluency on the digital fluency of class teachers, a quasi-experimental design with a pre-test-post-test control group experimental model was used. The reason why a real experimental group design was not chosen was that it was not always possible to assign participants in a random educational setting (Karasar, 2013). In our quasi-experimental research design, experimental and control groups were assigned. Digital Fluency Teacher Training was provided to the experimental group by administering pretests to both groups, and no training was given to the control group. Posttests were administered to examine the differences between the experimental and control groups. While the independent variable of this

research was the Digital Fluency Teacher Training program applied to the experimental group between the pre-test and post-test, the dependent variable was the digital fluency levels of the teachers.

In this study, the sample size was more than 10 times the number of items in the scale development process, and it was also larger than 1000. The pilot study was conducted with 357 people and 1068 people for the actual application. To make the pilot application of Digital Fluency Teacher Training, 18 class teachers were determined from the sample pool by drawing lots. A research group of 26 people was formed by drawing lots from 62 teachers remaining in the sample pool.

Result and Discussion

The findings indicated that being in the experimental and control groups and repeated measurements had significant effects on digital fluency levels. It could be interpreted as a significant relationship between the digital fluency levels of Digital Fluency Teacher Training. According to the analysis results, there was a higher and significant increase in the digital fluency levels of the experimental group compared to the control group. Therefore, the findings suggested that Digital Fluency Teacher Training was more effective than teaching with the current curriculum in increasing the digital fluency levels of teachers. The process performed in the experimental group given Digital Fluency Teacher Training had a large effect size on the digital fluency levels.

This findings revealed that participating in Digital Fluency Teacher Training had different effects on increasing teachers' digital fluency levels. Since the purpose of this research in question was to examine the effectiveness of the intervention program, the main effects of the group and measurement factors were not emphasized. Despite this, the group was under the main influence. Regardless of the measurements, a significant difference was found between the measurements of the experimental and control groups. If the measurement was in the main effect, independent of the groups, a significant difference was determined between the post-test measurements.

The Digital Fluency Scale developed within the scope of this study was applied to the participants at the beginning and at end of the training. The aim here was to examine whether there was a significant difference between digital fluency scores. Findings from the Digital Fluency Scale revealed that the average score increased significantly in the posttest condition, which showed that the importance of training for teachers who increased their knowledge about digital tools was quite high. These findings were also supported by Pinho and Lima (2013), who put forward the view that it was crucial to increase teachers' digital fluency levels through the training provided.

This training provided to class teachers indicated a significant and positive change in the levels of digital fluency, and these results revealed that the training given was successful. The findings obtained in the present study were consistent with many studies in the literature (Bal ve Karademir, 2013; Bos, 2011; etin, 2017; Kaleci, 2018; Kaleli-Yılmaz, 2012; Jang ve Chen, 2010; Taşar ve Timur, 2010).



A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye

*Hasan Basri KANSIZOĞLU**

Abstract

This study aimed to examine postgraduate theses in Türkiye in which the effectiveness of writing interventions was investigated in a multidimensional way. In this context, 157 theses designed with action research or experimental/quasi-experimental methods were subjected to content analysis. Descriptive characteristics of the theses such as type, year, educational/grade level and research method were analyzed using the manifest approach, whereas the sections suitable for interpretation and synthesis such as recommendations were analyzed using the latent approach. Both approaches were used to analyze writing interventions, writing outcomes, keywords, and the implementation processes in the theses. The data were analyzed with MAXQDA 2022 software. According to the study results, lower secondary school was the level of education in which the most applications were made, and the pre-test/post-test control group design was the most preferred in theses. Creative writing, web-based technology, text type/structure-based instruction and the process writing approach were the writing interventions, the effects of which were most frequently researched. The elements of writing with the most reported findings were internal structure/content, external structure/form, and the stages of writing. The study included results that would enable teachers, researchers, and educational administrators to make theoretical and pedagogical inferences about writing instruction.

Keywords: Turkish language teaching, writing instruction, writing intervention, effective writing instruction, content analysis

Türkiye'de Yazma Müdahalelerinin Etkililiğini İnceleyen Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de yazma müdahalelerinin etkililiğinin araştırıldığı lisansüstü tezlerin çok boyutlu olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda, eylem araştırması veya deneysel/yarı deneysel yöntemlerle desenlenen 157 tez içerik analizine tâbi tutulmuştur. Tezlerin tür, yıl, sınıf düzeyi, araştırma yöntemi gibi betimsel karakteristikleri açık; öneriler gibi yoruma ve sentezlemeye uygun bölümleri ise örtük yaklaşımla analiz edilmiştir. Tezlerdeki yazma müdahaleleri, yazma çıktıları, anahtar kelimeler ve uygulama süreçlerinin analizinde ise iki yaklaşımdan da yararlanılmıştır. Veriler MAXQDA 2022 yazılımı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ortaokul düzeyi en fazla uygulamanın yapıldığı öğretim kademesi, ön-test son test kontrol gruplu desen ise tezlerde en fazla tercih edilen desendir. Yaratıcı yazma, web tabanlı teknolojiler, metin türü/yapısına dayalı öğretim ve süreç odaklı yaklaşım etkisi en fazla araştırılan yazma müdahaleleridir. En fazla bulgunun rapor edildiği yazma unsurları ise “iç yapı/içerik, dış yapı/biçim ve yazma aşamaları”dır. Çalışma öğretmenlerin, araştırmacıların ve eğitim yöneticilerinin yazma öğretimine ilişkin kuramsal ve pedagojik çıkarımlar yapabilmelerine imkân verecek bulgular içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yazma eğitimi, yazma müdahalesi, etkili yazma öğretimi, içerik analizi

* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, hbkansizoglu@bartin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2150-4668

Introduction

Writing is a language skill that includes functions such as obtaining information, conceptualizing, expressing feelings and experiences and influencing the thoughts of others. Failure to master writing -one of the fundamental tools for learning and representing what is learned- can limit a person's personal, social, academic and professional gains (Graham, 2019). In addition, writing is a crucial skill to improve because of its importance in active participation in today's information society (Fidalgo, Harris, & Braaksma, 2017). The question of what instruction method can provide for this improvement and what elements this instruction should contain has been answered differently so far. These different answers have paved the way for the emergence of various paradigms, writing approaches, and strategies as well as the formation of a broad terminology in the literature.

Flores-Ferrés, van Weijen and Rijlaarsdam (2022) conceptualize these paradigm shifts in the historical process of writing instruction under four headings: linguistic, cultural, procedural, and communicative/functional. While the linguistic paradigm emphasizes the acquisition of correct linguistic forms (micro-linguistics which focuses on the sentence or word level, and macro-linguistics which focuses on discourse structures), the cultural paradigm focuses on the function of writing in participation within the cultural community and in the facilitation of human development. Based on cognitive psychology and a focus on the writer's mind, the procedural paradigm describes writing as a complex process involving mental operations such as planning, transferring thoughts into writing, reviewing and revising. Finally, the communicative-functional paradigm views the writer as a member of a larger community. It prioritizes the appropriateness of language use in communicative and social contexts rather than its accuracy. Observation of the development of these different approaches suggests that the idea that writing has a multidimensional structure has become more widespread over time.

Writing is now defined as “a deliberate and generative task area that requires the recruitment and integration of a range of neurodevelopmental processes such as executive and self-regulatory processes, the coordination of graphomotor and cognitive-linguistic skills and knowledge of social/rhetorical conventions and rules of text production rules” (Singer & Bashir, 2004, p. 559). This definition, which emphasizes the multifaceted nature of writing, makes it clear it is necessary to consider the teaching of this skill from a broad perspective. However, there is no ideal standard form of this teaching that is useful in all circumstances because world knowledge, motivation, beliefs and attitudes (Singer & Bashir, 2004) and stylistic and cultural preferences of writers in making and expressing meaning (Schultz & Fecho, 2000) vary. Moreover, this instruction may vary according to the characteristics attributed to writing, evaluations of the scope and function of writing, nature of the expected outcomes of writing instruction and proximal and distal goals. Despite these differences, the primary goal of all writing instruction programs is to implement effective practices that enable students to become good writers. Successful learning is closely related to factors such as teachers' knowledge of the components, subareas and skills to be improved in writing instruction (Güneş, 2020), the development of a deep understanding of the writing process and pedagogy (Ryan et al., 2021), knowledge of past writing paradigms and approaches that have been effective for teaching writing and mastery of writing-related terminology. In addition, acquiring knowledge about teaching writing and applying that knowledge in conjunction with pedagogical principles is critical to effective writing instruction. Educators can provide effective writing instruction by gaining experience through teaching, observing others, learning from experts and studying published materials (Graham & Alves, 2021). Scholarly reports published by experienced researchers in their field or those who are considered experts are essential resources. The data and findings in these sources can guide teachers who teach writing, other researchers working in the field and educational administrators in making arrangements to improve current practices.

Through various scientific studies, researchers have tried to determine whether different writing programs, designed or adapted by themselves, are effective in achieving various goals such as students becoming better writers, developing writing habits, increasing their interest in writing and improving their self-efficacy and self-regulation skills. In this regard, it is crucial for teachers and

researchers who want to implement this program to clarify many issues such as useful aspects of this writing program which is carried out in a certain period, points with shortcomings, and considerations while implementing the program in question. When researchers address the effect of the writing program not only based on statistical data but also on the issues they observe during the teaching process and concretize them with various recommendations, the tested program gains an applicable structure. Scientific research can be an essential starting point not only for teachers and researchers but also for educational administrators and policymakers. Many issues such as developing curricula, creating textbooks, organizing learning environments that enable students to learn effectively, promoting effective writing approaches and making decisions to improve teacher education can be addressed based on scientific evidence.

In this direction, one of the study's objectives was to identify the writing approaches, methods, techniques and strategies with the effectiveness in writing instruction researched. The study also reported writing outcomes (dependent variable in quasi-experimental/experimental studies) included in the research from the thematic point of view and the activities included in the implementation processes of the studies, and the highlighted keywords were presented. These findings are important to show the terminological diversity of writing instruction and provide a scholarly resource to teachers and researchers who want to design effective writing instruction. Another goal of the study was to provide a general framework for effective writing instruction by summarizing the propositions in the studies that examined the effectiveness of one or more writing interventions (approach, method, technique, strategy, etc.) in the context of "teachers, researchers, and educational administrators."

Previous Studies and the Current Study

In the literature, there are studies in which articles and dissertations about writing were analyzed through descriptive analysis or content analysis (Coşkun, Balcı & Özçakmak, 2013; Göksu, 2016; Sertoğlu, 2020; Tok & Potur, 2015; Uyar, 2016). In one of these studies, Coşkun et al. (2013) examined 168 theses on writing instruction between 1981-2010 by type, year, university, target audience and topic. In that study, studies on the effectiveness of teaching methods accounted for about a quarter of all studies. The study found that 40% of the theses evaluated students' writing in formative ways. In contrast, the percentage of theses that evaluated students' writing in terms of content elements such as paragraph organization, creativity, and text planning and text elements was only 6.5%. In another study, Göksu (2016) examined 63 articles and 101 theses conducted between 2005-2015 regarding purpose, findings, method, sample, data collection method and instruments. The study results showed that 27.7% of the theses were designed as quasi-experimental/experimental, and the majority were descriptive. In the study, postgraduate theses were evaluated according to their purpose, and it was concluded that the studies conducted for idea formation occupied a larger place in the distribution of topics. "Implementation and development studies" was another category with a high frequency. In another study, Uyar (2016) examined 24 postgraduate thesis studies conducted between 1990 and 2015 at the primary, lower secondary and upper secondary educational levels and designed as quasi-experimental/experimental or action research. In that study with important findings under titles such as "participant, duration/context/explanation of instructional intervention and findings" included, Uyar (2016) found that there were more studies examining the effect of instructional interventions which aimed at improving the quality of written expression and the effect of pre-exercises to enrich the content of the writing.

In another study, Sertoğlu (2020) analyzed 24 qualitative and mixed-method research articles on methods and techniques in writing instruction in 2010-2019 using the meta-synthesis method in terms of the year, subject, method, study group, data collection instrument, data analysis, results and recommendations. The study indicated that creative writing, reflective writing, note-taking, and active learning were the most studied topics in writing instruction. The study revealed the problems experienced by students in relation to the methods and techniques and the recommendations for teaching writing. The most important of these recommendations was that teachers should gain experience in practice, use various methods and techniques, emphasize practice, give importance to writing preparation activities, attend professional development seminars and cooperate with families.

In addition, Tok and Potur (2015) subjected the trends of dissertation studies and articles published in the field of writing instruction during 2000-2014 to content analysis regarding the target audience, the method used and related field. As a result of their analysis, the researchers found that "the effectiveness of different methods in writing" and "writing in different text types" were the preferred research topics. In another study, Tavşanlı and Kaldırım (2020) thematically analyzed 32 articles published in Türkiye between 2007 and 2019 on the process writing approach. The obtained data were examined based on seven themes (perception of writing, writer identity, writer success, intervention effect, program, teacher competencies, and factors influencing writing). The studies' recommendations were categorized as researchers, Ministry of National Education (MoNE), teachers, and universities. Among these recommendations, "conducting studies with large groups," "teachers' understanding of process writing practices," and "trying different models for the process writing approach" were prominent.

In addition to these studies that directly addressed writing instruction, there were also studies in the literature conducted in Turkish language classrooms whose findings were related to the learning area of writing. In these studies, writing was reported to be a popular subject of study (Boyacı & Demirkol, 2018; Şentürk & Yazar, 2021; Yağmur Şahin, Kana & Varışoğlu, 2013). In their study, Sevim and İşcan (2012) found that the most common keywords in master's theses on writing education were "written expression, Turkish education, Turkish teaching, and vocabulary, writing skill, writing education, language, intellectual expression, text and creative drama".

Most studies had a one-dimensional structure, limited to descriptive statistics. In addition to descriptive statistics, the studies that contained more detailed results were based on examining relatively few studies. Therefore, the present study whose sample consisted of all postgraduate theses examining the effectiveness of writing interventions in Turkish language teaching is the most comprehensive and up-to-date study on a similar topic. It is believed that the synthesis of the recommendations based on the findings of the studies, especially those related to practice, as well as the synthesis of the activities in the studies and the key elements considered in the implementation processes, will help Turkish teachers draw pedagogical conclusions for writing instruction and put theoretically effective elements into practice. In this context, the research questions are as follows:

- What is the distribution of theses on writing interventions by type, year, educational/classroom level and research method/design?
- What is the distribution of approaches, methods, techniques and strategies in the theses?
- What are the outcomes (dependent variables) addressed in the theses?
 - What are the outcomes in terms of effect?
 - What are the outcomes for creating text (different stages and elements of writing, outcomes for different stages and elements of writing, sub-elements and outputs for text structure/type)?
 - What are the outcomes of writing related to the concept of the self?
- What kinds of activities, practices and writing tasks are included in intervention theses for writing instruction?
- What are the keywords emphasized in the implementation processes?
- What recommendations (for teachers, researchers and educational administrators) are given for writing instruction based on the research findings of the intervention studies?

Method

Research Design

This research is a qualitative research based on document analysis. Qualitative research involves exploratory and inductive logic. The inductive strategy seeks to understand the multiple connections between dimensions that emerge from the data obtained without making prior assumptions (Patton, 2014, p. 56). This is also the case in this study. The data in the studies that attempted to determine the effects of various writing interventions were treated and analyzed from an inductive perspective. According to Patton (2014), qualitative data can be also collected in

experimental designs in which participants are randomly assigned to an experimental group and a control group. On this basis, data were collected not only from studies designed as action research but also from quasi-experimental/experimental studies in which qualitative data were of secondary importance. In this way, the validity of the qualitative research was to be increased.

Data Collection

In order to identify the theses to be examined in this study, the Council of Higher Education National Thesis Center (YÖK National Thesis Center) database was searched using all words associated with the keyword "writing" and combinations of these associated words. This study only included the postgraduate theses which attempted to determine the effectiveness of one or more writing interventions with quasi-experimental/experimental design or action research and met the criterion of being conducted in the context of a Turkish language course and in the field of learning to write in Turkish language education. Theses on write-to-learn in Turkish language teaching for foreigners, foreign language teaching or other disciplines were excluded. In the last case, it was decided to examine 157 theses that fit the scope of the study. These theses were conducted between 1993 and 2020. The implementation processes of the theses were examined in detail, including the appendices, to identify the keywords and activities. First, information not directly related to the subject matter of the study was removed from the relevant sections to obtain more straightforward texts. These texts were then uploaded and coded as a single document in the qualitative analysis software. A similar sequence was followed for the recommendation parts in the theses. Regardless of their titles, all recommendations were re-examined and classified into the categories of the current study. The text document containing the researchers' tags and recommendations was also uploaded to the software.

Data Analysis

In this study, all 157 postgraduate theses and dissertations in which the effect of one or more writing interventions was determined by action research or quasi-experimental/experimental methods were subjected to content analysis (see Appendix 1). Content analysis is "a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the context of their use" (Krippendorff, 2004, p. 24). The reason for choosing theses as the data source in the study lies in the fact that theses contained much more detailed information and findings than articles or other types of scholarly reports on many topics such as approaches/strategies that can be used in writing instruction, roles/tasks/responsibilities in the writing process, arrangements that contribute to the development of writing-related outcomes, components that are critical for writing, and the competencies students need to develop to become good writers.

Quantitative/manifest and qualitative/latent approaches to content analysis were used simultaneously. While quantitative content analysis is applied deductively by producing frequencies of pre-selected categories or values associated with specific variables, a qualitative approach to content analysis follows an inductive path that begins with an in-depth reading of the text and attempts to uncover less obvious contextual or hidden content. Furthermore, manifest analysis involves the identification of visible, physically present, and countable content, while latent analysis involves the interpretation of meaning (subtext) by attempting to distinguish it (Julien, 2008; Lune & Berg, 2017). In this context, non-interpretable data such as type of thesis, publication year, research design and educational level were explicitly analyzed. In contrast, keywords, activities and recommendations in the implementation processes were implicitly analyzed from an interpretive perspective as the underlying meaning of the text was also essential. In categorizing the dependent variables, both manifest and latent analyses were performed. The quantitative approach was used in both the data sets. In the content analysis, based on the steps suggested by Lune & Berg (2017), the research question and sub-questions were identified, analytical categories were created, additional themes and categories were identified by examining the available texts, comparable sections of text were created, codes were assigned to these sections, and the data fragments were sorted.

Non-interpretable features of the studies were visualized using Tableau 2021.4 software. The rest of the data was analyzed using MAXQDA 2022 software (VERBI Software, 2021). Themes,

categories, and subcategories were created hierarchically using the software. A network structure of themes, categories, and subcategories was created using the MAXMaps function of the software, and the data were visualized in this way. The code subcode segment model allowed each subcategory to be linked to other categories, and hierarchical code subcode models were used to create the diagrams. In addition, the frequencies of subcategories, total frequencies of all categories, and themes were included in the charts. Because there may be data in a study that fell under more than one category, the total frequency resulting from the analysis may be higher than the number of studies.

Validity and Reliability

In qualitative research, validity and meaningfulness are related to the richness of information in the selected situations rather than the sample size (Patton, 2014, p. 245). Current research encompassed both conditions because there was a large number of studies in the research, and these studies were conducted in different samples, instructional levels and contexts. This situation helped to obtain maximum information from the studies and had a positive effect on validity. In addition, to contribute to reliability, codes ([1], [2]...) were included in the charts to indicate the study location of the data. In addition, throughout the data analysis process, themes, subcategories, categories, notes and diagrams were constantly reviewed for accuracy and clarity. As part of the triangulation process, data collection was spread over a period, the collected data were retrospectively reviewed, and two coders independently coded 30 randomly selected studies. The result of this process was an overall agreement of .92 according to the kappa statistic (Cohen, 1960). This value indicated excellent agreement according to McHugh's (2012) classification. Thus, coding reliability was achieved.

Declaration of Ethical Code

As the author of this study, I undertake that I have complied with all the rules within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" and that I have not taken any of the actions under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" of the relevant directive.

Findings

Descriptive Statistics of Theses on Writing Interventions (Type of Thesis, Year, Educational/Grade Level, Research Method/Design)

Type of Thesis and Year

The distribution of theses according to years and types is given in Figure 1:

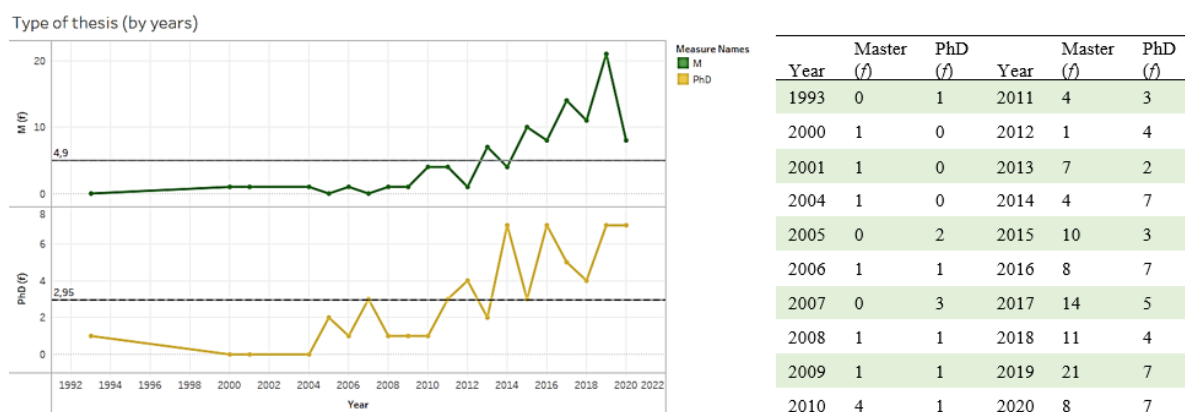


Figure 1. Distribution of Theses according to Type and Years of Publication

As seen in Figure 1, 62.4% ($f = 98$) of the theses on the effect of writing interventions on students' writing outcomes in Türkiye were master's theses, and 37.6% ($f = 59$) were doctoral theses. Approximately two-thirds of all theses (66.9%) were conducted between 2015 and 2020. This

corresponded to 73.5% ($f = 72$) of master's theses and 55.9% ($f = 33$) of doctoral dissertations. This data indicated that studies examining the effects of different interventions in writing instruction were trending upward.

Educational/Grade Level

The distribution of theses according to the level of education and grade levels is presented in Figure 2:

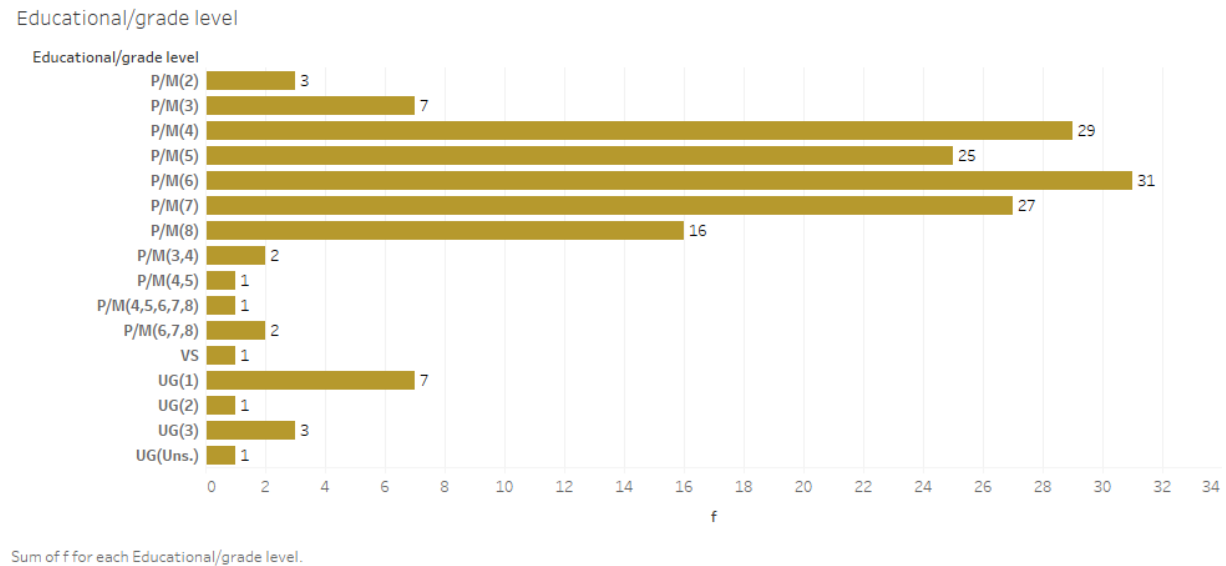


Figure 2. Distribution of Theses according to Educational and Grade Level

Examination of Figure 2 revealed that the grade levels where the thesis applications were most frequently submitted were sixth ($f = 31$), fourth ($f = 29$), seventh ($f = 27$), fifth ($f = 25$), and eighth ($f = 16$) grades, respectively. Regarding educational level (Figure 2), 92.3% ($f = 144$) of all studies were conducted at the primary and lower secondary levels. Studies conducted at two or more grade levels accounted for 3.8% ($f = 6$) of all studies.

Research Method/Design

Figure 3 shows the distribution of research methods/designs used in the studies analyzed:

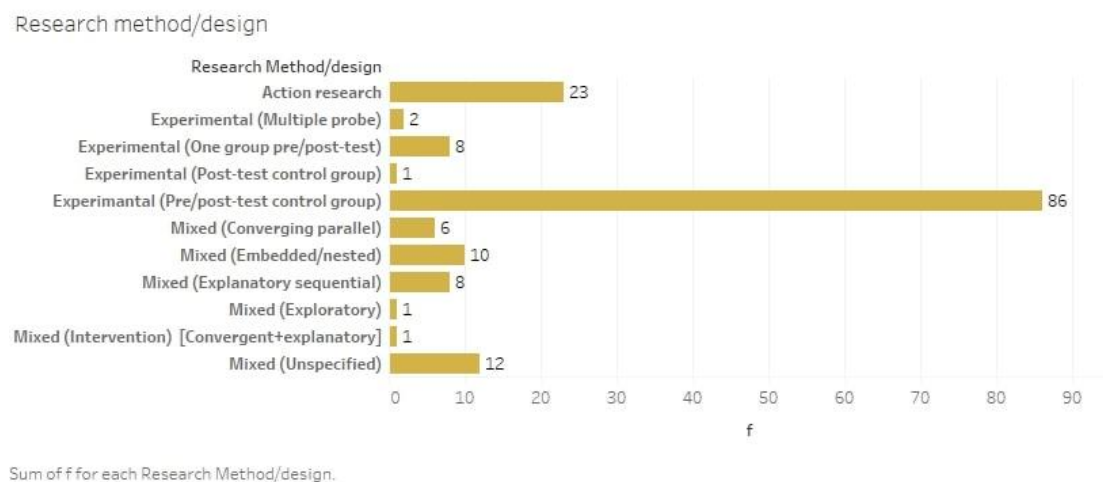


Figure 3. The Research Method/Design Used in the Studies Analyzed

According to the data in Figure 3, 61.8% ($f = 97$) of the graduate thesis studies in which the effects of writing interventions were examined were quasi-experimental/experimental, 24.2% ($f = 38$) were mixed, and 14.6% ($f = 23$) were action research. In 88.6% ($f = 86$) of the studies designed as quasi-experimental/experimental, pre-test/post-test control group, 8.2% ($f = 8$) one group pre/post-test, 2.1% ($f = 2$) multiple-probe and 1% ($f = 1$) post-test control group were preferred. Mixed method, which varied in terms of the design used, included embedded/nested ($f = 10$), explanatory sequential ($f = 8$), converging parallel ($f = 6$), exploratory ($f = 1$), intervention [convergent + explanatory] ($f = 1$). The type of design used was not specified in 31.6% ($f = 12$) of the studies using the mixed method. When evaluated only in terms of the designs used, it was seen that 54.8% ($f = 86$) of all studies used a pre-test/post-test control group design.

Approaches, Strategies, Methods, and Techniques Used in Theses on Writing Interventions

The approaches, strategies, methods and techniques used to improve students' writing outcomes in theses on writing interventions varied. Some were conceptualized directly in writing instruction (creative writing, teaching based on text type/structure, process approach, 6+1 analytical writing and assessment etc.). In contrast, others were developed in disciplines other than language teaching and writing instruction (flipped classroom, quantum learning, the expectancy-value theory, active learning, project-based learning, multiple intelligences approach/theory, brainstorming, educational game etc.) and adapted to writing instruction. The approaches, strategies, methods, techniques and materials, the effects of which were examined in graduate theses, are presented in Table 1:

Table 1.

Distribution of Studies according to the Approach, Strategy, Method, Technique and Material Used

Approach/strategy/method/technique	f	Research
Creative writing	19	[3], [5], [13], [21], [23], [41], [44], [48], [49], [59], [71], [80], [85], [89], [109], [113], [137], [155], [157]
Creative writing strategies/techniques/activities	16	[3], [5], [13], [21], [23], [44], [59], [71], [80], [85], [89], [109], [113], [137], [155], [157]
Creative writing (based on the 5E learning model)	1	[41]
Creative writing (process-based)	1	[48]
Creative writing (reflective thinking)	1	[49]
Web-based technology	18	[8], [18], [38], [40], [51], [52], [58], [63], [74], [97], [100], [101], [110], [136], [142], [145], [150], [156]
Digital story	10	[8], [18], [38], [40], [52], [58], [63], [136], [145], [150]
Digital story	9	[8], [18], [38], [40], [52], [58], [63], [136], [150]
Collaborative digital storytelling	1	[145]
Augmented reality technology	1	[156]
Online cooperative learning method	1	[100]
Online argumentative writing education	1	[110]
Storybird	1	[74]
Distance education	1	[142]
Web 2 tools	1	[101]
Technology-supported collaborative and individual writing practices (wiki & blog)	1	[51]
Teaching writing based on blended instructional design (integrated with wiki & blog)	1	[97]
Teaching based on text type/structure	16	[10], [29], [32], [35], [53], [56], [77], [88], [96], [98], [107], [112], [122], [125], [144], [152]
Argumentative text	3	[112], [122], [152]
Story writing program	2	[78], [107]
Story/narrative	1	[53]
Storytelling	1	[35]
Paragraph structure teaching (paragraph writing method based on activity and structure)	1	[10]
Paragraph structure teaching (compare and contrast paragraph)	1	[29]
Official correspondence forms	1	[96]
Informative text	1	[125]
Persuasive text	2	[88], [98]
Short story	1	[32]
Tales	1	[144]
Synthesis text	1	[56]

A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye

Process-based writing approach	16	[2], [7], [19], [36], [68], [83], [86], [90], [116], [117], [120], [127], [133], [148], [151], [153]
4+1 planned writing and evaluation model	6	[2], [7], [19], [83], [116], [127]
Process-based writing approach (General)	5	[68], [90], [117], [120], [153]
Process writing modular program	1	[133]
Cognitive process model	1	[148]
Mental design model	1	[36]
Metacognitive skill oriented	2	[86], [151]
Drama/creative drama	13	[16], [43], [47], [50], [67], [78], [81], [102], [103], [104] [111], [135], [141]
Drama/creative drama	12	[43], [47], [50], [67], [78], [81], [102], [103], [104] [111], [135], [141]
Creative drama practices constructed with children's literature texts	1	[16]
Strategy instruction	9	[1], [24], [26], [62], [95], [99], [138], [139], [146]
Self-regulated strategy/Self-regulated writing instruction (Based on the self-regulated strategy development model)	7	[1], [24], [26], [62], [95], [99], [146]
Narrative text writing strategies (POW [Pick-Organize-Write+ C-SPACE [Characters, Setting, Purpose, Action, Consequence, Emotions]])	1	[99]
Informative text writing strategies	1	[95]
Narrative writing strategies (SPACE [Setting-Purpose-Action Consequence-Emotions), WWW, What=2, How=2)	1	[146]
Informative text writing strategies (PLEASE [Pick-List-Evaluate-Activate-Supply, End, Evaluate], (POWER [Plan-Organize-Write-Edit-Revise])		
Argumentative text writing strategies (planning and writing strategies, STOP [suspend-take a position-organize ideas-plan and as you write), DARE [develop-add-reject-end])	1	[1]
General writing strategies	1	[138]
Metacognitive strategies	1	[139]
Graphic organizer	6	[11], [25], [91], [92], [130], [147]
Clustering	2	[11], [25]
Mind map	2	[130], [147]
Story map/based on dual coding theory	1	[92]
Four square writing method	1	[91]
Feedback	5	[31], [42], [61], [115], [128]
Peer feedback/peer interaction/peer-assisted writing	2	[42], [115]
Feedback (general)	2	[31], [128]
Writing practices based on feedback and correction (integrated with reading and listening assignments and speaking activities)	1	[61]
6+1 analytic writing and assessment	5	[9], [60], [69], [105], [108]
Cooperative/collaborative learning	4	[46], [84], [118], [154]
Co-op co-op and student teams achievement divisions	1	[118]
Mutual questioning/interrogation technique	1	[46]
Learning together technique	1	[84]
Writing technique as a group	1	[154]
Active learning	3	[65], [93], [123]
Flipped classroom method	3	[70], [87] [106]
Multi-stimulus learning-teaching processes	2	[76], [140]
Cartoon	2	[54], [55]
Integrated learning -teaching approach	2	[33], [66]
Integrated learning -teaching approach	1	[66]
Turkish education environments structured according to children (visual, linguistic, audio texts, etc./based upon integrated learning -teaching approach)	1	[33]
Dictation	2	[79], [131]
Dictation	1	[131]
Repetitive dictation and writing exercises	1	[79]
Reflective thinking-based writing activities	2	[15], [45]
Visual-supported writing activities	2	[114], [149]
Visual-supported writing activities	1	[149]
Visual activities (structured according to problem-solving)	1	[114]
Researcher writing approach	1	[129]
The Expectancy-Value Theory	1	[20]
Brainstorming	1	[72]
Connotation technique	1	[17]
Multiple intelligences approach/theory	1	[34]
Balanced literacy approach	1	[30]
Learning journal/course diary	1	[27]
Educational games	1	[57]
Critical reading-writing instruction	1	[73]

Quantum writing technique	1	[14]
Fiction stairs	1	[28]
Intertextual reading approach	1	[6]
Humor based activities	1	[124]
Learning in museum activities (Informal/out-of-school learning environments)	1	[37]
Authentic task-based authentic material	1	[64]
Teaching learning strategies	1	[22]
Case study method	1	[39]
Practices for learner autonomy	1	[121]
Summarizing writing, selective writing, and dictation methods	1	[94]
Project-based learning approach	1	[132]
Layered curriculum practice supported by project-based learning method	1	[75]
Mastery learning theory/method	1	[119]
Authorship and writing skills course	1	[82]
Literary children books	1	[12]
Four-stage teaching for writing skills (word, sentence, paragraph, text)	1	[4]
Teaching and assessment approach to writing skills (performance evaluation model based on multiple data sources)	1	[126]
Teaching based on pre-writing preparation techniques (cluster, brainstorming, picture, Q/A)	1	[134]
Alternative listening/watching materials	1	[143]

Creative writing ($f = 19$) was the intervention whose effect was most frequently considered in graduate theses. The second most preferred category was web-based technology ($f = 18$). Text type/structure-based instruction ($f = 16$) and process-based writing approach ($f = 16$) were also among the intervention categories with the highest number of responses. Among the categories, the effects of which were examined in at least two graduate thesis studies, were drama/creative drama ($f = 13$), strategy instruction ($f = 9$), graphic organizer ($f = 6$), feedback ($f = 5$), 6+1 analytical writing and assessment ($f = 5$), cooperative/collaborative learning ($f = 4$), active learning ($f = 3$), flipped classroom ($f = 3$), multi-stimulus learning-teaching processes ($f = 2$), cartoon ($f = 2$), integrated learning - teaching approach ($f = 2$), dictation ($f = 2$), reflective thinking-based writing activities ($f = 2$) and visual-supported writing activities ($f = 2$). Additionally, 28 different interventions were represented, with one study among the theses analyzed. Among the subcategories, digital story, self-regulated strategy/self-regulated writing instruction, and writing interventions based on the 4+1 planned writing and evaluation model came to the fore.

Writing Outcomes in Theses (Dependent Variables)

Affective Outcomes

As can be seen in Figure 4, affective outcomes included writing attitude ($f = 68$), motivation ($f = 36$), self-efficacy ($f = 32$), anxiety ($f = 20$), disposition ($f = 2$), sensitivity ($f = 1$) and habit ($f = 1$). The primary outcome with the highest number of sub-dimensions was self-efficacy. In self-efficacy, findings were reported in 17 different sub-dimensions (see Appendix 2). In this respect, self-efficacy was the central dimension found most analytically. The following dimensions were motivation ($f = 13$), attitude ($f = 11$), and anxiety ($f = 5$). In the leading dimension of attitude, liking to write ($f = 7$) and interest ($f = 6$), in motivation, purpose ($f = 3$) and leading failure to writing ($f = 3$) in self-efficacy, WS-G-aware [awareness of writing skill] ($f = 2$) and psychology of writing ($f = 2$) can be given as examples of the sub-dimensions where the most findings were reported. For anxiety, each of the five sub-dimensions was represented by one result, whereas for writing disposition, sensitivity and habits, there was no result in any sub-dimensions in the analyzed theses.

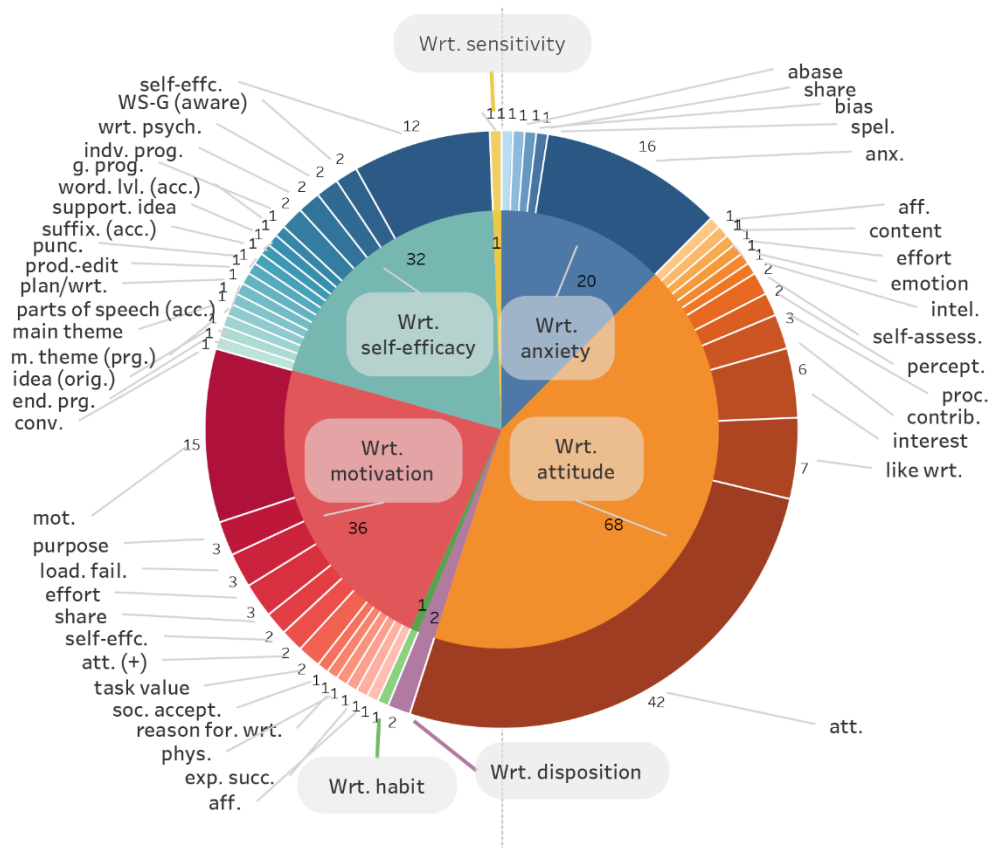


Figure 4. Affective Outcomes Addressed in Intervention Studies for Teaching Writing

Outcomes for Text Generation

Outcomes for Different Stages and Elements of Writing

When Figure 5 is examined, it is seen that the skill areas with the highest number of findings reported in thesis studies were internal structure/content ($f = 185$), external structure/form ($f = 112$), stages of writing ($f = 81$), text units ($f = 56$) and textuality ($f = 15$). External structure/form ($f = 13$), stages of writing ($f = 9$), and internal structure/content ($f = 8$) were the sub-dimensions with the highest number of sub-dimensions (see Appendix 3). However, idea ($f = 61$) in the internal structure dimension was the sub-dimension with the highest findings. In the same dimension, parts of writing ($f = 55$) and other elements ($f = 47$) were the sub-dimensions with the highest findings. Word ($f = 31$) and sentence ($f = 25$) in text units, spelling ($f = 26$) and punctuation ($f = 17$) in external structure/ form planning ($f = 20$) and organization ($f = 18$) in stages of writing, and coherence ($f = 11$) in textuality were the sub-dimensions with the highest frequency in their categories.

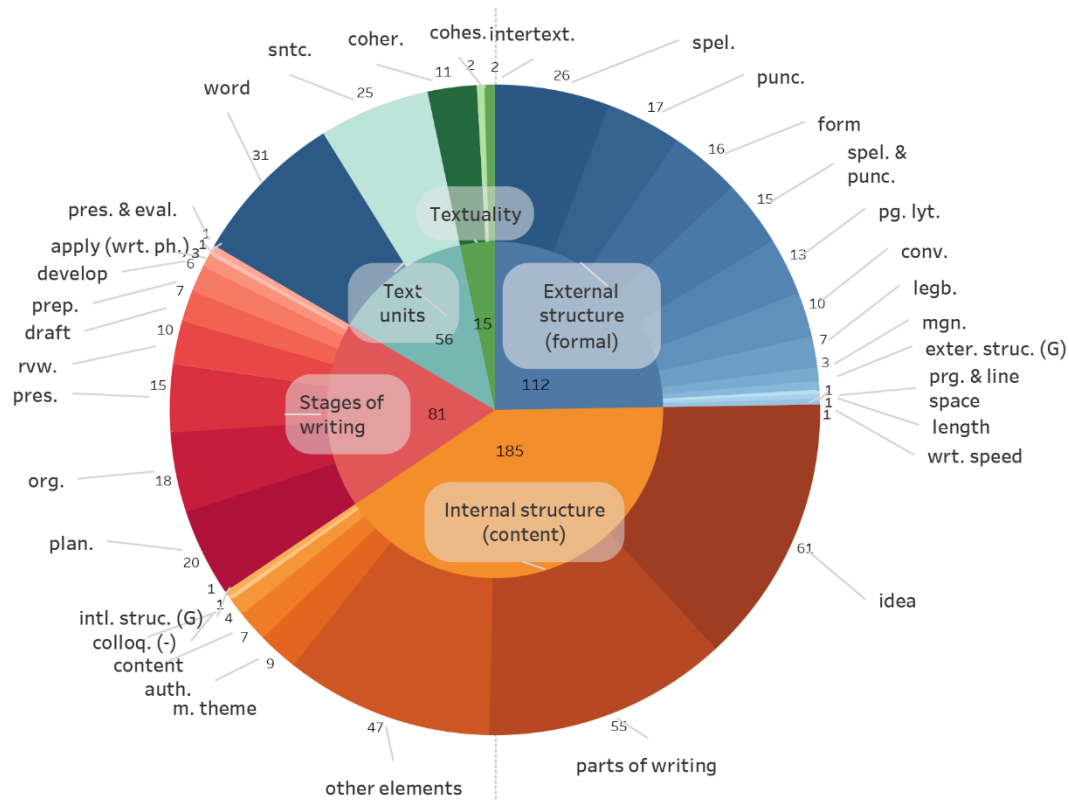


Figure 5. Outcomes for Different Stages and Elements of Writing in Intervention Studies for Teaching Writing

Sub-Dimensions of Outcomes for Different Stages and Elements of Writing

Some of the stages and elements in Figure 5 also have sub-dimensions. As seen in Figure 6, these sub-dimensions are other elements, parts of writing, and ideas in internal structure/content, word and sentence in text unit, planning, presentation, and review in stages of writing (see Appendix 4). In this respect, the findings regarding these sub-dimensions were handled much more precisely. In the analyzed theses, there were findings for a total of 37 subcomponents in the sub-dimensions of other internal structure elements ($f = 8$), idea ($f = 7$), parts of writing ($f = 4$), word ($f = 5$), sentence ($f = 4$), planning ($f = 3$), presentation ($f = 3$) and review ($f = 3$). Title ($f = 19$) and ending ($f = 14$) in parts of writing, the idea [G/general] ($f = 17$), and fluency ($f = 14$) in idea, language & expression ($f = 17$) and voice ($f = 14$) in other internal structure elements, word choice ($f = 6$) word level [accuracy] ($f = 5$) in word, fluency ($f = 10$) and sentence structure ($f = 8$) in the sentence were the skill area components with the most findings. The planning, presentation and review sub-dimensions contained narrative and informative/expository components represented by 1 finding each next to general (not in any text structure).

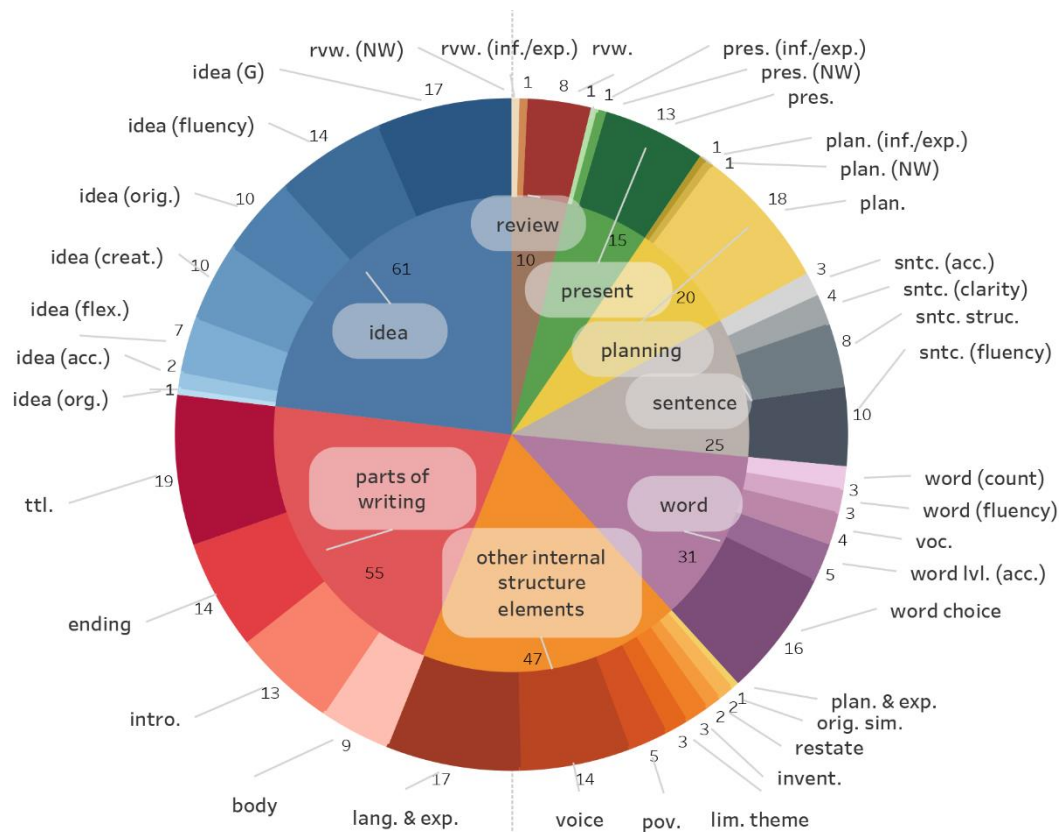


Figure 6. Sub-dimensions of the Outcomes for Different Stages and Elements of Writing in Intervention Studies for Teaching Writing

Outcomes on Text Structure/Type

According to Figure 7, the narrative was the text structure and type about which the most findings were reported in the theses analyzed ($f = 108$). This was followed by creative writing ($f = 24$), informative/expository ($f = 11$), argumentative/persuasive ($f = 7$), academic writing ($f = 6$), short story ($f = 5$), using text structure ($f = 4$), memoir ($f = 3$), essay ($f = 2$). Authentic text, article, critical writing, creative writing [story], fluent story, synthesis text, travel writing, official correspondence, compare-contrast, and summary/abstract article were the text structures/types included in the theses, with one finding each. The leading dimension with the highest number of sub-dimensions reported was narrative writing ($f = 12$). Character ($f = 14$) was the component with the highest frequency among these sub-dimensions. The setting, time and story grammar (containing more than one narrative text component) were the other sub-dimensions with the highest frequency, with 12 findings each. Academic writing contained 6 sub-dimensions, argumentative/persuasive 5, and short story 4. The frequencies of these sub-dimensions varied from 1 to 2 (see Appendix 5).

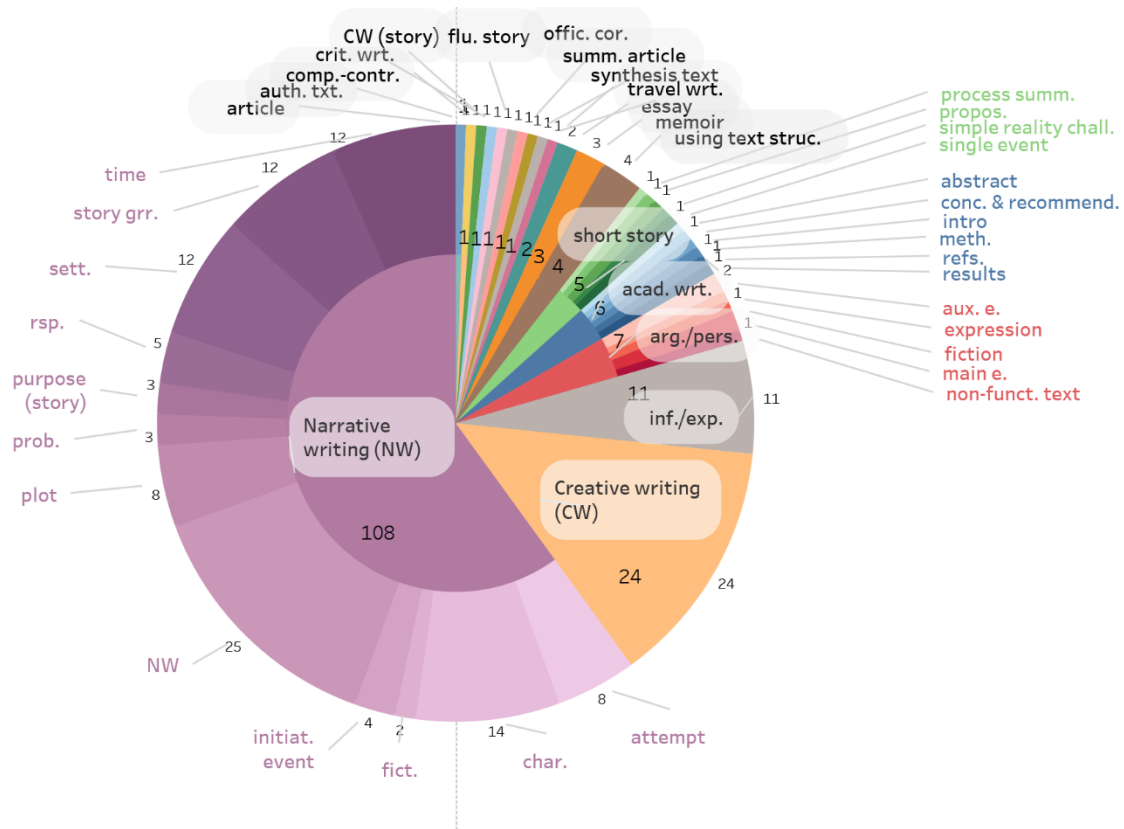


Figure 7. Outcomes for Text Structure/Type in Intervention Studies for Teaching Writing

Writing Outcomes Related to the Concept of Self

In the analyzed theses, some findings were related to the concept of "self" (Figure 8). The dimensions in which the findings were reported were self-regulation ($f = 8$), metacognition ($f = 7$), sense of self ($f = 2$), self-control ($f = 1$), and self-assessment ($f = 1$) (see Figure 21). Of these, metacognition and self-regulation had 6 and 4 sub-dimensions, respectively. No sub-dimensions were found in the other dimensions. Excluding the sub-dimension of self-regulation, which referred to the general organization of writing and was represented by five findings, the frequency of all other sub-dimensions was 1-2 (see Appendix 6).

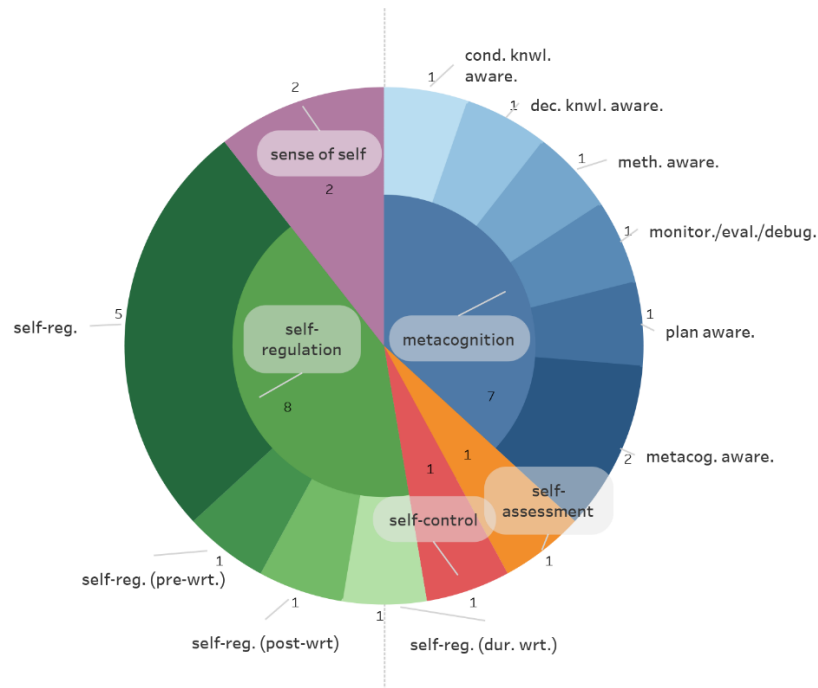


Figure 8. Outcomes Related to the Concept of the Self in Intervention Studies for Teaching Writing

Writing Activities, Practices, and Tasks

Table 2 shows the writing activities, practices and tasks carried out in postgraduate theses in the field of teaching writing:

Table 2.

Writing Activities, Practices, and Tasks in Intervention Theses on Writing Instruction

Activity (word)	f	Activity	f	Activity (word combination)	f	Activity	f
Write	355	picture	21	text exercise	91	free write	7
Text	225	drama	20	question answer	89	SRSD activity	7
Activity	168	order	20	game-based activity	46	concept network	5
Exercise	111	image	19	group activity	37	derive word	5
Answer	91	paragraph	19	creative writing	35	discussion text	5
Question	89	rewrite	18	complete text	32	script write	5
Story	79	object	17	story map	21	sentence expansion	5
Word	67	animation	16	write dialogue	21	story write	5
discussion	64	board	16	creative drama	20	write slogan	5
brainstorming	57	material	16	concept pool	14	create character	4
Group	57	mind	16	collaborative write	13	create sentence	4
Creative	56	book	15	digital story	13	graphic organizer	4
Sentence	56	collaborative	15	mind map	13	order event	4
complete	54	conclusion	14	order sentence	12	silent read	4
Map	47	digital	14	paragraph activity	12	text analysis	4
game-based	46	idea	14	read exercise	12	visual material	4
Visual	45	keyword	14	role play	12	watch movie	4
Create	37	pool	14	concept map	11	word activity	4
Blank	36	character	13	hypothetical write	11	critical write	3
Fill	35	find	13	pair activity	11	guide write	3
Read	32	news	13	read aloud	11	monologue write	3
Concept	31	association	12	warm-up activity	9	plan activity	3
Cluster	29	play	12	complete sentence	8	short movie	3
Cartoon	28	role	12	prepare poster	8	text review	3
Dialogue	26	Video	12	audio-visual material	7	visual interpretation	3

As seen in Table 2, the most focused words in the activities were write ($f = 355$), text ($f = 255$), activity ($f = 168$), exercise ($f = 111$), answer ($f = 91$), question ($f = 89$), story ($f = 79$), word ($f = 67$), discussion ($f = 64$), brainstorming ($f = 57$), group ($f = 57$), creative ($f = 56$), sentence ($f = 56$), complete ($f = 54$), map ($f = 47$), game-based ($f = 46$), visual ($f = 45$) and create ($f = 37$). In terms of word combinations,

it was seen that the activities that constituted the application dimension of the theses indicated diversity. Accordingly, text exercise ($f = 91$), question-answer ($f = 89$), game-based activity ($f = 46$), group activity ($f = 37$), creative writing ($f = 35$), complete text ($f = 32$), story map ($f = 21$), write dialogue ($f = 21$) and creative drama ($f = 20$) were the most preferred activities in the implementation processes of the theses.

Keywords

In Table 3, keywords and word combinations for the applications are given. In determining these, the "implementation process" section under the title of "method" in the thesis studies was taken as a basis. In addition, lesson plans, activity descriptions and instructions in the "appendices" section of the theses were also utilized. Practices referring to the same activity but named differently were evaluated in the same group.

Table 3.

Keywords and Word Combinations Emphasized in Intervention Theses for Teaching Writing

Keywords (word)	<i>f</i>	Word	<i>f</i>	Keywords (word combination)	<i>f</i>	Word combination	<i>f</i>
Write	254	daily	40	skill development	129	attract attention	7
Skill	169	process-oriented	39	daily life	40	positive attitude	7
development	154	guidance	38	process-oriented write	37	digital story	6
idea	116	vocabulary	38	text structure	26	knowledge activation	6
Feedback	107	communication	36	active participation	25	structure awareness	6
Group	89	evaluation	36	peer assessment	25	error correction	5
Plan	80	self-assessment	36	write knowledge	21	individual difference	5
Think	80	activate	35	graphic organizer	19	interest activity	5
knowledge	75	active	32	sufficient time	17	mental skill	5
Creativity	69	association	32	peer review	16	Text structure awareness	5
Peer	67	attention	32	peer feedback	15	text type awareness	5
Text	67	pre-writing	32	critical think	14	type awareness	5
motivation	65	sentence	31	draw attention	14	word choice	5
Structure	63	technology	31	text type	13	write habit	5
imagination	62	awareness	30	think aloud	13	affective skill	4
preparation	62	language	30	idea generation	12	argumentative text	4
Spell	61	associate	29	mental preparation	12	cognitive skill	4
Review	59	post-writing	29	page layout	12	creative write	4
punctuation	58	research	29	independent write	11	develop imagination	4
Attitude	57	participation	28	write anxiety	11	develop think	4
Originality	56	strategy	27	develop think	10	engage activity	4
assessment	53	share	26	write feedback	10	frequent write	4
Edit	51	time	26	formative assessment	9	language skill	4
correction	45	environment	25	idea development	9	model through	4
expression	45	style	25	improve think	9	model through thinking	4
organization	45	word	25	process-based write	9	paragraph write	4
Draft	42	topic	24	plan write	8	peer support	4
Prior	42	mental	23	target audience	8	sentence fluency	4
Life	41	perspective	23	think skill	8	through think	4
Story	41	presentation	23				

When the table was examined, it was seen that the most emphasized keywords in the practices were write ($f = 254$), skill ($f = 169$), development ($f = 154$), idea ($f = 116$), feedback ($f = 107$), group ($f = 89$), plan ($f = 80$), think ($f = 80$), knowledge ($f = 75$), creativity ($f = 69$), peer ($f = 67$), text ($f = 67$), motivation ($f = 65$), structure ($f = 63$), imagination ($f = 62$), preparation ($f = 62$), spell ($f = 61$), review ($f = 59$), punctuation ($f = 58$), attitude ($f = 57$), originality ($f = 56$) and assessment ($f = 53$). The most emphasized keyword combinations were skill development ($f = 129$), daily life ($f = 40$), process-oriented writing ($f = 37$), text structure ($f = 26$), active participation ($f = 25$), peer assessment ($f = 25$), write knowledge ($f = 21$), graphic organizer ($f = 19$), sufficient time ($f = 17$), peer review ($f = 16$), peer feedback ($f = 15$), critical thinking ($f = 14$) and draw attention ($f = 14$).

Recommendations Presented in Intervention Theses for Teaching Writing

The recommendations presented in the theses are discussed under three sub-headings. These are teachers, researchers, and educational administrators.

Recommendations for Teachers

The recommendations of teachers were placed into three main categories (for detailed information see Appendix 7). These categories included developing & implementing teaching & learning strategies ($f = 593$), assessment ($f = 46$), and general teacher role/task ($f = 41$), starting with the category with the highest frequency. Table 4 contains findings on some of these categories and subcategories.

Table 4.

Recommendations for Teachers

Codes	Sub-codes	f
Developing & implementing teaching and learning strategies	Using a process-based writing	72
	Using techniques for generating/organizing ideas	68
	Considering student characteristics, and diversifying teaching based on the needs of different students	67
	Giving feedback	60
	Use of text	51
	Use of material	47
	Including practices to develop creativity in writing	46
	Integrating writing with other language skills	41
	Organizing activities that allow students to learn collaboratively	28
	Using technology	27
	Taking into account the opinions of students in determining the writing topic and not being restrictive in writing topics	22
	Involving students in drama and creative drama activities	14
	Providing methodological diversity	13
	Including practices that contribute to students' development of higher-order skills	12
	Emphasizing practice	11
	Encouraging the use of metacognitive strategies	7
Assessment	Encouraging the use of self-regulation strategies	7
	Enabling students to make self-assessment	15
	Informing students about assessment methods, techniques, and outcomes	9
	Conducting a process-based assessment	7
	Assessing students individually	6
	Using rubrics	3
General teacher role/task	Improving collaboration between teachers and students	3
	Not focusing on mechanics	3
	Guiding	14
	Becoming a role model	12
	Preparing & developing different material	6
	Conducting research/following innovations	5
	Becoming an expert	4

Note. A detailed MAXQDA graphical version of the codes, the studies that are the source of the codes, and the frequencies are presented in Appendix 7.

When Table 4 was analyzed, the category with the highest frequency was "developing & implementing teaching and learning strategies". This category was divided into 16 subcategories. Of these categories, the ones with the highest frequency included "using a process-based writing" ($f = 72$), "using techniques of generating/organizing ideas" ($f = 68$), "considering student characteristics, and diversifying teaching based on the needs of different students" ($f = 67$), "giving feedback" ($f = 60$),

“use of text” ($f = 51$), “use of material” ($f = 47$), “including practices to develop creativity in writing” ($f = 46$), “integrating writing with other language skills” ($f = 41$), “organizing activities that allow students to learn collaboratively” ($f = 28$), “using technology” ($f = 27$), “taking into account the opinions of students in determining the writing topic and not being restrictive in writing topics” ($f = 22$), “involving students in drama and creative drama activities” ($f = 14$), “providing methodological diversity” ($f = 13$), “including practices that contribute to students' development of higher-order skills” ($f = 12$), “emphasizing practice” ($f = 11$), “encouraging the use of metacognitive strategies” ($f = 7$), and “encouraging the use of self-regulation strategies” ($f = 7$). When we look at the subcategories in assessment, which was the second main category with the highest frequency, it was seen that teachers had more opinions in the categories of “enabling students to make self-assessment” ($f = 15$), “informing students about assessment methods, techniques and outcomes” ($f = 9$), “conducting a process-based assessment” ($f = 7$) and “assessing students individually” ($f = 6$). “Using rubrics”, “improving collaboration between teachers and students” and “not focusing on mechanics” were represented by three frequencies each. The third main category, “general teacher role & task”, included the subcategories “guiding” ($f = 14$), “becoming a role model” ($f = 12$), “preparing & developing different material” ($f = 6$), “conducting research/following innovations” ($f = 5$) and “becoming an expert” ($f = 4$).

Recommendations for Researchers

In this theme, there were 514 opinions placed in 4 categories (for detailed information see Appendix 8). These categories were strategy/method/technique/subject ($f = 189$), sample ($f = 162$), research process ($f = 117$) and research method ($f = 46$). Among these categories, strategy/method/technique contained 21 subcategories, namely research process 8, sample 7 and research method 3. Categories, subcategories and frequencies are presented in Table 5.

Table 5.

Recommendations for Researchers

Codes	Sub-codes	f
Strategy, method, technique, subject	Working on topics of different text types/structures	27
	Writing attitude	20
	Writing skill/performance	19
	Technology	17
	Creative writing	12
	Writing apprehension	10
	Developing measurement tools	10
	Writing strategies	9
	Feedback	8
	Collaborative learning	8
	Creative drama	7
	Graphic organizers	6
	Learning environment	6
	Self-regulated strategy development	6
	Writing self-efficacy	6
	Paragraph-level studies	5
	Metacognition	3
	Material studies	3
	Teaching ways to develop thinking	3
	Reflective thinking	2
	Self-assessment	2
Sample	Same subject at different grade level	56
	Different levels of education	39
	Different socioeconomic level	24
	More participants	17
	Different age group	10

	Different sample	9
	Special samples	7
Research process	Study on other language skills	44
	Conducting longer/longitudinal studies	33
	Analyzing gender variables	9
	Planning the process	8
	Testing the persistence of the effect	8
	Conducting research in different geographical regions	6
	Conducting interdisciplinary studies	5
	Conducting more comprehensive studies	4
Research method	Conducting more qualitative studies	31
	Mixed studies	9
	Quantitative studies	6

Note. A detailed MAXQDA graphical version of the codes, the studies that are the source of the codes and the frequencies are presented in Appendix 8.

According to Table 5, the categories with the highest number of opinions in the “strategy/method/technique/subject” category were as follows: (working on topics of) “different text types/structures” ($f = 27$), “writing attitude” ($f = 20$), “writing skill/performance” ($f = 19$), “technology” ($f = 17$), “creative writing” ($f = 12$), “writing apprehension” ($f = 10$), “developing measurement tools” ($f = 10$), “writing strategies” ($f = 9$), “feedback” ($f = 8$), “collaborative learning” ($f = 8$), creative drama ($f = 7$), “graphic organizers” ($f = 6$), “learning environment” ($f = 6$), “self-regulated strategy development” ($f = 6$), “writing self-efficacy” ($f = 6$), “paragraph-level studies” ($f = 5$), “metacognition” ($f = 3$), “material studies” ($f = 3$), “teaching ways to develop thinking” ($f = 3$), “reflective thinking” ($f = 2$), “self-assessment” ($f = 2$). Among the subcategories, the sample included seven categories such as “same subject at different grade level” ($f = 56$), “different level of education” ($f = 39$), “different socioeconomic level” ($f = 24$), “more participants” ($f = 17$), “different age group” ($f = 10$), “different sample” ($f = 9$), and “special samples” ($f = 7$). The eight subcategories in the “research process” category were directly related to the sub-elements of the research procedure, unlike specific writing strategies. These recommendations included “study on other language skills” ($f = 44$), “conducting longer/longitudinal studies” ($f = 33$), “analyzing gender variables” ($f = 9$), “planning the process” ($f = 8$), “testing the persistence of the effect” ($f = 8$), “conducting research in different geographical regions” ($f = 6$), “conducting interdisciplinary studies” ($f = 5$), and “conducting more comprehensive studies” ($f = 4$). The last main category, “research method”, directly referred to the recommended research methods and designs. In this category, researchers were recommended “conducting more qualitative” ($f = 31$), mixed ($f = 9$) and quantitative studies ($f = 6$).

Recommendations for Educational Administrators

The recommendations for educational administrators were divided into 16 main categories and 36 subcategories (for a detailed version see Appendix 9). Recommendations for educational administrators are presented in Table 6:

Table 6.

Recommendations for Educational Administrators

Codes	f
Organizing in-service training & seminars and conferences for teachers	65
Providing writing training for prospective teachers	36
Ensuring methodological diversity in the curriculum	32
Supporting creative writing activities	19
Use of technology	14
Preparing a suitable environment for drama/creative drama practices	13
Enriching the learning environment	12
The collaboration between stakeholders	12
Material development	11

Including different text types/structures in the curriculum	9
Reducing class sizes	6
Establishment of a writing commission	6
Developing writing skills in other lessons	6
Increasing the course duration of writing instruction	5
Diversifying measurement and evaluation approaches	5
Including self-regulation and metacognition more in curricula	4

Note. A detailed MAXQDA graphical version of the codes, the studies that are the source of the codes and the frequencies is presented in Appendix 9.

As seen in Table 6, the categories with the highest number of opinions were “organizing in-service training/seminars and conferences for teachers” ($f = 65$), “providing writing training for prospective teachers” ($f = 36$), “ensuring methodological diversity in the curriculum” ($f = 32$), and “supporting creative writing activities” ($f = 19$). The other categories, in order from most to least frequent, were: “use of technology” ($f = 14$), “preparing a suitable environment for drama/creative drama practices” ($f = 13$), “enriching the learning environment” ($f = 12$), “the collaboration between stakeholders” ($f = 12$), “material development” ($f = 11$), “including different text type/structure in the curriculum” ($f = 9$), “reducing class sizes” ($f = 6$), “establishment a writing commission” ($f = 6$), “developing writing skills in other lessons” ($f = 6$), “increasing the course duration of writing instruction” ($f = 5$), “diversifying measurement and evaluation approaches” ($f = 5$) and “including self-regulation and metacognition more in curricula” ($f = 4$).

Discussion and Conclusion

This research is based on a review of studies reported as postgraduate theses that examined the effects of writing interventions on students' writing outcomes in Turkish schools. These studies were classified according to the type of thesis, year, educational/grade level, research method/design, approach, strategy, method, technique, or material. In addition, writing outcomes, activities and tasks, keywords, and recommendations on which the implementation processes were focused were subjected to detailed content analysis.

The first conclusion of the study was that the number of theses examining the effects of writing interventions increased in recent years. One of the main reasons for this was the curriculum reform in primary and lower secondary schools in Türkiye in 2005-2006, which put the paradigm of student-centered learning into practice and introduced a process-based writing approach adopted in writing instruction. In particular, the emergence of terminological and methodological diversity led to some acceleration in scientific research. The 8th grade, in which there were relatively fewer studies at the lower secondary school level, is the period when students prepare for the transitional examination to upper secondary school. The researchers' belief that students' desire and motivation to contribute to scientific research during this period would fall behind their more pragmatic goals is an important reason that has led them to conduct applications at other grade levels.

One of the important results of this study was the diversity of writing interventions whose effects were examined. Nearly 100 approaches, methods, techniques, strategies, or materials were examined in the theses analyzed for their impact on various student writing outcomes. In similar studies by Göksu (2016) and Uyar (2016), which examined the postgraduate theses in the field of teaching writing until 2015, this number was only 14. From this point of view, it can be seen that the diversity of interventions addressed in the dissertations increased significantly between 2015 and 2020. This methodological diversity is a positive situation about Turkish education and writing instruction because various studies (Mete & Esendemir, 2020; Tağa & Ünlü, 2013) have shown that Turkish teachers are not at the desired level regarding methodological competence in writing instruction. Scientific research will contribute to eliminating this knowledge gap and gaining competence. Considering the diversity of learning styles and needs of students in the classroom, it is also necessary to present this diversity theoretically. In addition to approaches such as creative writing, web-based technology, text type/structure-based instruction, and process-based approach, it was also

found that strategy-based models such as SRSD, which have recently gained popularity in the international writing literature, were explored in graduate theses on writing instruction.

In the current study, writing outcomes (dependent variables) in which the effects of writing interventions were examined were analyzed under affective, text-oriented, and self-concept-related writing outcomes. This analytic information was grouped under specific themes and aimed to highlight trends in the research.

The most commonly studied affective writing outcomes were attitude, motivation, self-efficacy and anxiety. When evaluated in terms of writing stage/elements, it was found that the effects of writing interventions were examined on many dimensions and sub-dimensions. This can be explained by the fact that most of the theses examined included comprehensive results and the data collection instruments used in the theses varied. The study results indicated that internal structure (content) was the stage/element where the effect of writing interventions was most studied. This was followed by external structure/form and the stages of writing. The significant representation of external structure/form in the theses was an important finding, showing that form-related elements in writing continued to be considered as important as content. The high frequency of stages of writing was a result of the fact that process-based writing was a current and popular approach in writing research. In addition, the presence of nearly 40 subcomponents indicated that writing skills in theses were assessed analytically.

In the evaluation made in the study regarding text type and structure, it was determined that the findings related to narrative writing and its components were almost twice as high as the findings reported for other genres and structures. In their study, Graham, Tavşanlı and Kaldırım (2021) stated that such a high preference for narrative writing might be a result of the important place of oral narratives in the historical and cultural tradition of the Turkish people. This determination based on the cultural background was appropriate. However, it was thought that the fact that approximately two-thirds of the primary studies analyzed in the current study were conducted at the 2nd-6th grade levels might be the reason for this dominance in narrative writing because narrative writing had a significantly larger place in the curriculum than informative text writing at these grade levels.

On the other hand, although nearly 40 different genres (biography, brochure, e-mail, diary, news, advertisement, letter, fable, humorous anecdote, theater, etc.) to be taught according to the levels of the students are defined in the Turkish curriculum (Ministry of National Education, [MoNE], 2019), it was observed that the studies focused on the teaching of a limited number of genres, especially stories. There were no findings on the teaching of some genres. This situation led to the inability to make inferences about the effect of writing interventions on the teaching of different genres. Another noteworthy point in the study was that relatively few findings were reported on the "self," a popular research topic in the international literature. Apart from the theses on the effect of SRSD, there were no theses on self-regulation.

Moreover, the reported findings on basic writing outcomes such as self-regulation and metacognition were even fewer than those of many subcomponents such as spelling and punctuation. This situation could be explained by the fact that the traditional understanding of writing was dominant in Türkiye until about twenty years ago. As a reflection, the cognitive paradigm and brain-based research were not utilized sufficiently in Turkish lessons. Therefore, there is a need for more studies on this conceptual area.

The current study also tried to create a framework for the issues that should be focused on effective intervention programs by identifying the most emphasized keywords in the implementation processes of writing interventions. Accordingly, it was seen that the most focused words and phrases in the implementation processes of the primary studies were write, skill, development, skill development, idea, feedback, group, plan, think, knowledge, creativity, peer, text, motivation, structure, imagination, preparation, spell, review, punctuation, attitude, originality, assessment, daily life, process-oriented writing, text structure, active participation, peer assessment, graphic organizer, sufficient time, peer review, peer feedback. In terms of activity-oriented activities, it was concluded that activities with keywords and vocabulary groups such as text, activity, exercise, text exercise, answer, question, question-answer, story, word, discussion, brainstorming, group, creative, sentence,

complete, map, game-based, game-based activity, visual, create, group activity, creative writing, complete text, story map, write dialogue, creative drama were more preferred. When the words and word combinations were evaluated in general, it was seen that there was diversity, the elements that were important in terms of student-centered approaches were at the forefront of the practices, and the concepts and terms directly related to writing were integrated with these elements. Skill development was at the forefront of the objectives currently focused on. Teaching techniques such as question-answer, discussion, and brainstorming were frequently preferred in writing activities. On the other hand, idea, creativity and feedback were among the keywords frequently emphasized.

Another aspect that made this study different from previous meta-analyses was that it addressed the recommendations presented in a detailed manner based on much more studies. These recommendations were discussed under three headings: teachers, researchers and educational administrators. Among the recommendations offered to teachers, there were many elements, such as utilizing the process approach and its elements, implementing practices that would contribute to students' producing different thoughts, taking into account student characteristics in writing activities, and giving feedback. Other recommendations for teachers included providing opportunities for self-assessment, informing students about the assessment procedure and results, guiding and modeling students in writing, developing materials, and following current developments. These recommendations largely overlapped with the findings of Sertoğlu's (2020) study in which articles on methods and techniques in writing education in Türkiye between 2010 and 2019 were analyzed. However, it was seen that a significant portion of the recommendations offered to teachers in the analyzed studies was directed toward the problem areas in writing instruction. In this respect, they had a functional quality. At this point, by looking at the design and implementation processes of writing interventions, the activities in these processes, and the keywords focused on, teachers can develop a deep understanding of how they can overcome a problem they are currently experiencing in writing instruction. Therefore, the characteristics of each of the studies were presented specifically, and the research from which each finding was derived is indicated.

When the recommendations offered to the researchers were analyzed, it was seen that most of these recommendations were related to the research subject. At this point, one of the most emphasized issues was the necessity of conducting studies on different text structures. In the current study, it was seen that the number of primary studies investigating the effects of writing interventions on teaching different text structures in the literature was insufficient. Increasing the number of these studies would expand the relevant literature to include the teaching of new genres/structures and would constitute an important data source for future studies. The two recommendations in this category pointed to two important deficiencies in scientific research on writing instruction. The first of these was the lack of longitudinal studies in the field of writing instruction, and the other was the fact that a research tradition still needed to be established to test the effect's permanence. In particular, the absence of retention tests in the studies resulted in the inability to make a direct comparison with the studies in the international literature in this respect.

In the study, recommendations for educational administrators, who are among the important stakeholders of education, were also reported. One of these recommendations was to organize in-service trainings/seminars/conferences and to provide writing training to pre-service teachers. This also indicated that an international problem in the field of teaching writing was also present in Türkiye. Various studies (Brindle, Graham, Harris, & Hebert, 2016; Coelho, 2020; Cutler & Graham, 2008) revealed that teachers needed to receive more training in teaching writing, especially in teacher preparation programs. In-service trainings are also important in introducing teachers to practices proven effective in writing intervention research and informing teachers about current approaches, methods, and strategies. Other recommendations ranged from curricula to learning and teaching environments, from assessment and evaluation to structural arrangements.

Although almost all of the recommendations in the studies were based on the findings, it was observed that some recommendations included opinions, wishes and inferences that were not related to the research findings. Making recommendations or inferences based on little or no apparent

connection to the research findings was a mistake. Just as conclusions are derived from the findings for each research objective, recommendations and inferences should be based on the results, and researchers should guide how to implement these recommendations (Biggam, 2021). In particular, policy and practice change recommendations should be based on hard evidence. In cases where there is no direct evidence but the need for change is indirectly expressed, recommendations should be made for further discussion and study rather than policy or practice change (Kornuta & Germaine, 2019). Bennett Durkin (2020) provides a comprehensive framework for the recommendations section of a research study, stating that recommendations should be feasible, should not be "pie in the sky," and each recommendation should be carefully evaluated for plausibility before it is presented. According to Bennett Durkin (2020), comprehensive messages should be avoided in recommendations, and multiple possibilities should only be listed one after the other with a specific goal. The reliability of the study will also be improved by taking note of these problems in studies on writing instruction, a challenging area of Turkish language instruction.

The current study provided a comprehensive framework for the question, "What should be done for writing instruction to be effective?" Teachers can develop an effective writing design by taking into account the characteristics of the interventions in this study and the critical elements focused on in the implementation processes. On the other hand, the different profiles of the learners, their cultural backgrounds, the learning environment and the materials make it necessary to be flexible in this design. At this point, a writing intervention shaped by considering the theoretical framework and terminology of learner-centered paradigms should be sensitive to learners' varying learning preferences. The writing curriculum for teaching Turkish as a first language should be expanded to include practices that have proven effective in teaching writing. The present study provided findings that could be used by curriculum designers and teachers, especially in the design and implementation of writing activities.

This study had some limitations. First, the fact that the researchers examined the effects of the same intervention did not mean that they applied the same implementation phases. Even if the interventions were the same, the nature and duration of the activities and the keywords focused on were likely to be different. Dispositions were context-specific and had the potential to vary according to many variables ranging from learning environments to demographic characteristics. Therefore, any interpretations based on this study's findings should consider that this was a qualitative study and did not claim generalizability. In addition, the findings were limited to the general characteristics and recommendations of the analyzed theses rather than the primary qualitative findings. Synthesizing qualitative and quantitative findings in future research will help better understand the impact of interventions. In addition, only postgraduate theses were examined in the current study. Although this choice was made because theses contained more detailed data than articles, examining articles in future studies will provide comparable findings.

Research and Publication Ethics

As the author of this study, I undertake that I have complied with all the rules within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" and that I have not taken any of the actions under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" of the relevant directive.

Authors Contribution Rate

All phases of this study, from designing the study to analyzing the data and reporting the findings, were carried out by me. The study is an original work that has not been published elsewhere.

Conflicts of Interest

No conflict of interest was declared by the author.

References

- Biggam, J. (2021). *Succeeding with your master's dissertation: A step-by-step handbook* (5th ed.). London, UK: Open University Press.
- Bennett Durkin, D. (2020). *Writing strategies for the education dissertation*. New York, NY: Routledge.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). An examination of doctoral dissertations in the field of teaching Turkish. *Journal of Mother Tongue Education* 6(2), 512-531.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth-grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954.
- Coelho, R. (2020). Teaching writing in Brazilian public high schools. *Reading and Writing*, 33(6), 1477-1529.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Coşkun, E., Balci, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526- 1530.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2017). Design principles for teaching effective writing: An introduction. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 3-12). Brill.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378.
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2022). Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3), 367-414.
- Göksu, E. (2016). *Reviewing articles and postgraduate theses related to writing skills at primary level in terms of different aspects* (Unpublished master thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303.
- Graham, S., & Alves, R. A. (2021). Research and teaching writing. *Reading and Writing*, 34, 1613-1621.
- Graham, S., Tavşanlı, O. F., & Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34, 889-934.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. In B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Julien, H. (2008). Content analysis. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Volumes 1-2, pp. 120-121.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kornuta, H. M., & Germaine, R. W. (2019). *A concise guide to writing a thesis or dissertation educational research and beyond* (2nd. ed.). New York, NY: Routledge.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- Mete, F., & Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *YYU Journal of Education Faculty*, 17(1), 579-602.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB.
- National Council of Teachers of English [NCTE]. (2016). *Professional knowledge for the teaching of writing*. <https://ncte.org/statement/teaching-writing/print/>
<https://ncte.org/statement/teaching-writing/print/>

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Petelin, R. (2022). *How writing works: A field guide to effective writing* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Ryan, M., Khosronejad, M., Barton, G., Kervin, L., & Myhill, D. (2021). A reflexive approach to teaching writing: Enablements and constraints in primary school classrooms. *Written Communication, 38*(3), 417–446.
- Schultz, K., & Fecho, B. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 51-62.
- Sertoğlu, G. (2020). Methods and techniques in writing education: A meta-synthesis study. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 410–427.
- Sevim, O, & İşcan, A. (2012). A content analysis of keyword of theses in the field of Turkish education and teaching. *Journal of Turkish Studies, 7*(1), 1863-1873.
- Şentürk, C., & Yazar, İ. (2021). Postgraduate studies analysis on Turkish teaching. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 10*(4), 258-276.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In K. Apel, B. J. Ehren, E. R. Silliman, C. A. Stone (Series Ed.) & C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders, challenges in language and literacy* (pp. 559–582). New York, NY: The Guilford Press.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). A review on the problems faced in the writing instruction. *Turkish Studies, 8*(8), 1285-1299.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Trends of the academic studies in writing education area (2010-2014 years). *Journal of Mother Tongue Education, 3*(4), 1-25.
- Uyar, Y. (2016). Research on the development of writing skills: Review of a quarter century. *Journal of Turkish Studies, 11*(3), 2273–2294.
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022 [computer software]*. VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). The research trends of postgraduate dissertations in Turkish education departments. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 356-378.

Appendices

Appendix-1. Studies Examined in the Context of Content Analysis

- [1]*Ahıskalı, E. E. (2020). *The effect of teaching planning and writing strategies on planning and writing achievement, writing self-efficacy, and writing anxiety* [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül University.
- [2]*Ahraz, S. (2018). *The effect of planned writing method on the unique text creation access of fourth-grade primary school students* [Unpublished master's thesis]. Aksaray University.
- [3]*Ak, E. (2011). *The effect of creative writing techniques on the written expression skills of 5th-grade students in Turkish lessons* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- [4]*Akbaba, R. S. (2015). *Development and implementation of activities to improve the sixth-grade students' writing skills in Turkish course scope* [Unpublished master's thesis]. Firat University.
- [5]*Akbaba, R. S. (2020). *The effect of creative writing works on narrative text writing skills and advanced reading awareness* [Unpublished doctoral dissertation]. Firat University.
- [6]*Akdal, D. (2011). *The impact of intertextual reading on creative writing skills of 5th grades of students in primary education* [Unpublished master's thesis]. Ahi Evran University.
- [7]*Aksu, Ö. (2015). *Impact of 4+1 planned writing and assessment model on the preparation of performance works of eight class students* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [8]*Aktaş, N. (2019). *The effect of digital writing workshop activities on writing motivation and development of story writing skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [9]*Altuner, G. Ş. (2017). *The impact of 6 + 1 analytical writing and evaluation model on written expression skills and self-efficacy and writing anxiety in primary school teacher students* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [10]*Altuntaş, B. (2017). *An application on the development paragraph writing skills* [Unpublished master's thesis]. Ahi Evran University.

- [11]*Anılan, H. (2005). *The effectiveness of clustering method in developing written expression skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- [12]*Aslan, C. (2006). *Effect of literary children books on reading comprehension and writing skills of children* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [13]*Avcı, A. S. (2013). *The effects of creative writing activities on 8th-grade students on the writing dispositions and writing apprehensions* [Unpublished master's thesis]. Niğde University.
- [14]*Aydın, E. (2018). *Quantum writing technique effect on primary education writing abilities and clinical practices in 7th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Ağrı İbrahim Çeçen University.
- [15]*Aydın, G. (2015). *The effect of reflective teaching activities on academic writing skills in Turkish Language and Literature pre-service teacher education* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [16]*Aykaç, M. (2011). *The effect of creative drama activities on childrens' narration skills set up with child literature texts in Turkish teaching* [Unpublished master's thesis]. Ankara University.
- [17]*Bağcı-Ayrancı, B. (2013). *The use of connotation technique for the development of primary school students' writing ability* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [18]*Baki, Y. (2015). *The effect of digital stories on the sixth-grade students' writing process* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [19]*Balci, O. (2017). *Effect of 4+1 planned writing and evaluation model on the development of writing skills and written expression attitudes of sixth-grade student* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [20]*Barutcu, T. (2017). *The relation between writing skills and motivation in teaching based upon the expectancy-value* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [21]*Başkök, B. (2012). *The primary job of students of applied creative writing is the work of students in the arts participation, and the Turkish language course is the determination of the effect of* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- [22]*Belet, D. (2005). *Effectiveness of learning strategies over reading comprehension, writing skills and learners' attitudes towards Turkish course* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [23]*Beydemir, A. (2010). *The effect of creative writing approach on writing attitude, creative writing and writing achievement in Turkish classes at fifth grade in primary* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.
- [24]*Bi, B. (2020). *The effect of self-regulated strategy development model on improving gifted students' story writing skills* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- [25]*Bircan-Manay, E. (2017). *The effects of method cluster on 6th-grade students' manner of writing skills and their perception of self-efficacy on writing* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- [26]*Can, B. (2016). *The effect of education model based on self-regulated strategy development on improving story writing skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [27]*Can, C. (2017). *The effect of learning journal on the students' academic achievements and writing skills in Turkish education* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- [28]*Can, E. (2018). *A practice to develop writing skill in narrative text type: Fiction ladder* [Unpublished master's thesis]. Dumlupınar University.
- [29]*Cantürk, Ö. (2014). *An applied study related to the writing of compare and contrast paragraphs in Turkish teaching* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [30]*Cavkaytar, S. (2009). *Application of balanced literacy in Turkish education: An action research with 5th grade* [Unpublished doctoral dissertation]. Eskişehir Osmangazi University.
- [31]*Ceylan, M. (2017). *The effect of feedback given after typing activities on computers on fourth-grade students' writing skills* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [32]*Çakır, Z. (2019). *The effect of short story-based writing education on sixth-grade students short story writing skills and writing attitudes* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- [33]*Çalışkan, G. (2020). *The effects of Turkish education environments structured according to children on students' reading comprehension and written expression skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [34]*Çayır, N. B. (2011). *An experimental study about the effect of multiple intelligence applications on students' apprehending what is being read and written expression skills in teaching of Turkish lesson at fourth class of primary school* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- [35]*Çelebi Esmer, E. (2019). *Improving Turkish students' narrative and comprehension skills through storytelling* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [36]*Çevik (2016). *The effects of mental design models on the development of text writing skills of 5th-grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.

- [37]*Çıldır, B. (2016). *The effect of learning in museum activities upon the writing skills of students* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [38]*Çıralı, H. (2014). *The effect of digital storytelling on visual memory and writing skill* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- [39]*Çolak, E. D. (2017). *The case study method effect Turkish lessons to 8th-grade reading and writing success and problem-solving skills: The theme of society life example* [Unpublished master's thesis]. Giresun University.
- [40]*Demirbaş, İ. (2019). *The effect of digital stories on the primary school students' listening comprehension and creative writing skills* [Unpublished master's thesis]. Kırşehir Ahi Evran University.
- [41]*Dorlay, O. (2018). *Effects of creative writing activities on secondary school students writing skills according to 5E learning model* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University.
- [42]*Dölek, O. (2016). *The effect of peer interaction-based writing activities on written expression abilities of 7th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Gaziantep University.
- [43]*Duman Yegen, G. (2019). *An action research on improving the creative writing skills of primary school 3rd-grade students with creative drama method* [Unpublished master's thesis]. Burdur Mehmet Akif Ersoy University.
- [44]*Duru, A. (2014). *Valuation of the effectiveness of strategies for improving creative writing skills of sixth-grade students* [Unpublished master's thesis]. Niğde University.
- [45]*Elçi, Z. A. (2018). *The effect on reflective thinking's-based writing activities on written expression abilities, writing attitude and writing anxiety of 8th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Gaziantep University.
- [46]*Ercan, İ. (2019). *The effect of cooperative learning method on informative text writing skills and attitudes of middle school students* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University.
- [47]*Erdoğan, M. (2018). *The effect of creative drama method on creative writing skills of primary school 4 th grade students* [Unpublished master's thesis]. Bartın University.
- [48]*Erdoğan, Ö. (2012). *The effects of process-based creative writing activities on students? Writing expression and attitude towards writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University.
- [49]*Erdoğan, R. (2019). *Primary school 4. grade in Turkish class examining effect of reflective thinking supported creative writing studies on students' creative writing skills* [Unpublished master's thesis]. Recep Tayyip Erdoğan University.
- [50]*Ergüder, S. (2019). *The effect of creative drama method on the attitudes of primary school third-grade students for story writing skills* [Unpublished master's thesis]. Yıldız Teknik University.
- [51]*Ergül-Sönmez, E. (2020). *Exploring the effect of technology-supported collaborative and individual writing practices on Turkish writing education* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [52]*Eroğlu, A. (2020). *Using digital storytelling in Turkish lessons for 7th graders at secondary school* [Unpublished doctoral dissertation]. Sakarya University.
- [53]*Erzincan, A. (2017). *The effect of the story type in the primary fourth class on the development of the written expression skill* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- [54]*Et, E. (2019). *The effect of writing studies with caricature on the creative writing skill of secondary school students* [Unpublished master's thesis]. Kırşehir Ahi Evran University.
- [55]*Fındık-Dönmez (2013). *The effect of the cartoons on reading comprehension and developing writing skills in Turkish teaching of 7th students in elementary education* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [56]*Geçici, F. (2019). *The effect of synthesis text writing education on synthesis writing skills of seventh grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. Hatay Mustafa Kemal University.
- [57]*Gedik, M. (2012). *The impact of educational games on achievement and permanence of secondary schools second-year students process of basic language skills development* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [58]*Gider, B. (2019). *The effect of individual and cooperative digital storytelling activities on the writing performance and language development of gifted students* [Unpublished master's thesis]. Kırklareli University.
- [59]*Gökçe, A. (2020). *The effect of creative writing practices on students' Turkish lesson attitude, writing attitude, and creative writing skills in fourth grade Turkish lesson in primary school* [Unpublished master's thesis]. Yozgat Bozok University.
- [60]*Görgüç, Ç. (2016). *The effect of analytical writing and evaluation on writing attitude and achievement of the 6th graders* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.

- [61]*Güler, M. (2020). *An action research on the elimination of spoken language elements in the written expressions of secondary school 7th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- [62]*Güler-Bülbül (2016). *Effectiveness of 'pick + organize + write and read - edit + share - edit' strategy on story writing of children with intellectual disability and their peers underperforming in writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [63]*Gündüz, N. (2019). *Investigation of digital story authorship according to various variables* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- [64]*Güner, M. (2016). *The effects of authentic task-based authentic material usage on students' reading comprehension, writing skills, and writing motivation* [Unpublished master's thesis]. Anadolu University.
- [65]*Güneyli, A. (2007). *The impact of active learning approach on improving literacy in native language teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [66]*Hamzadayı, E. (2010). *The influence of integrated learning teaching approach in Turkish language teaching on reading comprehension and written expression skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [67]*İsbir-Abrekoğlu, B. (2019). *The effect of creative drama on creative writing and attitude of writing* [Unpublished master's thesis]. Düzce University.
- [68]*İzdeş, M. (2011). *The effects of writing education 7th-grade students on their story writing skills* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [69]*Kaldırım, A. (2014). *The effect of 6+1 analytical writing and evaluation model on the sixth-grade students' writing expression skills* [Unpublished master's thesis]. Dumlupınar University.
- [70]*Kansizoğlu, H. B. (2018). *The effect of flipped classroom model-based writing teaching on metacognitive awareness level, writing success and writing anxiety of students* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [71]*Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *The effect of creative writing techniques to students' attitudes to Turkish course and their successes in Turkish courses* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- [72]*Karaarslan, F. (2010). *The efficiency of brainstorming in speaking and writing instruction* [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.
- [73]*Karabay, A. (2012). *The effect of critical reading-writing training on the academic achievement and the critical reading-writing levels of Turkish language prospective teacher* [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova University.
- [74]*Karadağ, K. (2018b). *The effect of the storybird application from instructional technologies on 5th-grade students' creative writing skills and attitudes towards writing* [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- [75]*Karagül, S. (2017). *The effect of layered curriculum supported with project-based learning method on students' reading and writing skills in Turkish language education* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [76]*Karakaş-Kurt, E. (2019). *The effect of multi-stimulus learning-teaching processes on university students' reading comprehension and written expression skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [77]*Karakoç-Öztürk, B. (2014). *An action research to improve story-writing skills of sixth-grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova University.
- [78]*Karakuş, F. (2000). *The effects of the drama method on the skills of narrative writing in the fifth-grade students* [Unpublished master's thesis]. Çukurova University.
- [79]*Karataş, A. (2019). *Elimination of writing difficulties at primary school: Action research* [Unpublished master's thesis]. Uşak University.
- [80]*Karataş, Y. (2020). *Development of primary school fourth-grade students' creative story writing skills* [Unpublished master's thesis]. Uşak University.
- [81]*Karateke, E. (2006). *The effects of creative drama on writing skills of 6th-grade primary school students* [Unpublished master's thesis]. Mustafa Kemal University.
- [82]*Karatop, H. (2019). *The effects of authorship and writing skills courses on written expression skills of 5th-grade secondary school students* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- [83]*Karatosun, S. (2014). *The effect of planned writing and evaluation model on enhancing 5th-grade students' composition writing skills* [Unpublished master's thesis]. Mustafa Kemal University.
- [84]*Kardaş, M. N. (2013). *The effect of cooperative learning method on written expression skills of prospective primary education teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [85]*Kasap, D. (2019). *The effect of creative reading and creative writing studies on creative reading, reading comprehension, writing and creative writing success* [Unpublished doctoral dissertation]. Pamukkale University.

- [86]*Kaya, B. (2016). *The effect of process-based writing focused on metacognitive skills oriented to fourth-grade students' narrative writing skill* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [87]*Kaya, M. F. (2018). *Implementing flipped classroom model in developing basic language arts of 4th-grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. Eskişehir Osmangazi University.
- [88]*Konuk, S. (2017). *An action research on the development of persuasive writing skill* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.
- [89]*Korkmaz, G. (2015). *The effect of creative writing method on the 6th graders' perception of writing self-efficacy, attitudes towards writing and academic success of writing skill* [Unpublished master's thesis]. Gaziantep University.
- [90]*Kurt, A. (2019). *Contribution of process-based writing approach in developing students' writing acquisition and skills in Turkish education* [Unpublished master's thesis]. Erciyes University.
- [91]*Kurt, S. (2019). *The effect of four square writing method on written expression skills of 5th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Ağrı İbrahim Çeçen University.
- [92]*Kuruyer, H. G. (2010). *The effects of story map teaching based on dual coding theory on story analysis and writing* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [93]*Maden, A. (2013). *Effect of active learning techniques on the success of 6th-grade students to use spelling and punctuation rules and their attitudes towards the lesson* [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- [94]*Mandal, A. E. (2020). *The effects of summarizing writing, selective writing and dictation methods on students writing skills in secondary school Turkish lesson* [Unpublished master's thesis]. Tokat Gaziosmanpaşa University.
- [95]*Müldür, M. (2017). *The effect of self-regulated writing instruction on middle school students' informative writing skills, self-regulated writing skills, and self-efficacy perception* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [96]*Nohutçu, U. (2015). *An action research oriented to develop higher education students' functional writing skills* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [97]*Orhan-Karsak, H. G. (2014). *The effect of using individual and cooperative blogs to enhance average and gifted students' writing performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Yıldız Teknik University.
- [98]*Ozan, Ö. (2014). *A practical study regarding the writing evincing/persuasion paragraphs in Turkish language teaching* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [99]*Öğülmüş, K. (2018). *The effect of an instruction package developed on the basis of self-regulated strategy development model on story writing skills of students with specific learning disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. Eskişehir Osmangazi University.
- [100]*Önal, A. (2020). *The effect of online cooperative learning method on secondary school students' persuasive writing skills and writing anxiety* [Unpublished master's thesis]. Giresun University.
- [101]*Özbal, A. (2017). *Use of web 2.0 tools in improving writing skills* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- [102]*Özber, M. (2019). *The effect of writing activities constructed with creative drama methods on students' writing anxiety, writing attitude, and writing self-efficacy* [Unpublished master's thesis]. Uşak University.
- [103]*Özcan, Ş. (2013). *Effect of the creative drama on the development of conceptual narrative skills* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [104]*Özcan, Ş. (2019). *Creative drama in teaching reading and writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [105]*Özdemir, B. (2014). *The effect of analytical writing and assessment method on pre-service Turkish teachers' writing skills and attitudes towards writing* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [106]*Özdemir, O. (2017). *The effects of flipped classroom method in developing written expression skills of Turkish teacher candidates* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [107]*Özkan, Ö. (2016). *Improving story writing skills of primary school fourth-grade students* [Unpublished master's thesis]. Adnan Menderes University.
- [108]*Özkara, Y. (2007). *The Effect of 6+1 analytic writing and evaluating model on enhancing 5th-grade students narrative writing skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [109]*Öztürk, E. (2007). *Evaluating the creative writing skills of the 5th grades of primary education* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [110]*Öztürk, H. (2016). *The effect of face-to-face and online argumentative writing education on the writing skills and writing anxieties of teacher candidates* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [111]*Peker, Ş. (2015). *Comparison of private property technique, one of creative drama technique, to creative writing approach in developing written expression skills* [Unpublished master's thesis]. Ankara University.

- [112]*Rona, G. (2017). *Discussion text instruction teaching secondary school teachers discussing the text writing skills effects* [Unpublished master's thesis]. Yüzüncü Yıl University.
- [113]*Saluk, N. (2017). *A research on improving creative writing skills of the highly talented* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University.
- [114]*Sarıkaya, B. (2016). *The effects of visuals configured according to levels of problem-solving on writing skills and attitudes of the hearing impaired students at 6th, 7th, and 8th grades* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [115]*Sarıkaya, İ. (2019). *The impact of peer-assisted writing on writing achievement and examination of it within the context of self-regulation skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [116]*Selanikli, E. (2015). *The effect of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the preparation of performance tasks and project works of 7. grade students* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [117]*Sever, E. (2013). *The effect of processed writing models at the 4th level of primary school students on their writing and creative writing* [Unpublished master's thesis]. Bülent Ecevit University.
- [118]*Sever, E. (2019). *The impact of collaborative learning on written expression, self-regulation skill and writing motivation* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [119]*Sever, S. (1993). *The effect of mastery learning theory principles applied in Turkish teaching on achievement in students' reading comprehension and written expression skills* [Unpublished master's thesis]. Ankara University.
- [120]*Sezgin, N. (2016). *Analysis of the effect of process-based writing education on the student's writing skills who has mild mental deficiency* [Unpublished master's thesis]. Karadeniz Technical University.
- [121]*Süğümlü, Ü. (2016). *The relation of learner autonomy with writing attitude and motivation in writing skill: An action research* [Unpublished doctoral dissertation]. Sakarya University.
- [122]*Sünter, M. (2017). *The effect of teaching argumentative text on students' writing skills, critical thinking, attitudes towards writing, and permanence* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [123]*Şahin, C. (2004). *Improving the writing ability of the pupils in secondary classes with active learning process* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- [124]*Şakiroğlu, Y. (2017). *The effects of humor-based activities on expression skills of 7th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Ağrı İbrahim Çeçen University.
- [125]*Şener, G. E. (2018). *The effect of writing techniques on middle school students' informative text writing skills* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [126]*Şengül, M. (2011). *Evaluation of the effectiveness in practice of instruction and measurement-assessment approaches in terms of writing skills in middle school Turkish* [Unpublished doctoral dissertation]. Firat University.
- [127]*Şentürk, N. (2009). *The effect of planned writing and evaluating model on enhancing 8th-grade students' expository writing skills* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [128]*Şolt Bakıcı, E. (2019). *Effective feedback on paragraph writing skills of 6th-grade students: An action research* [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University.
- [129]*Taç, İ. (2020). *The effect of the researcher writing approach on the creative and fluent story writing skills of the primary school 3rd-grade students* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- [130]*Tağa, T. (2013). *The effect of mind map technique on students writing skills used in primary school 7th-grade Turkish lesson* [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.
- [131]*Tartar, E. (2013). *The effect dictation studies on the development of handwriting skills* [Unpublished master's thesis]. Mehmet Akif Ersoy University.
- [132]*Taşkın, Y. (2018). *The effect of project-based learning approach on writing skills and writing anxiety* [Unpublished master's thesis]. Dumlupınar University.
- [133]*Tavşanlı, Ö. F. (2019). *The effect of process writing modular program on the attitude towards writing, writing skills and writer identity of the 2nd-grade elementary school students* [Unpublished doctoral dissertation]. Bursa Uludağ University.
- [134]*Tekşan, K. (2001). *The effect of preliminary preparation on writing skills development* [Unpublished doctoral dissertation]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [135]*Terzioğlu-Ünveren (2018). *The effect of drama on writing skills: Basic education, 3rd-grade sample* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [136]*Tetik, T. (2020). *Digital storytelling activities in supporting writing skills of gifted primary school students: An action research* [Unpublished doctoral dissertation]. Burdur Mehmet Akif Ersoy University.

- [137]*Tonyalı, E. (2010). *The effect of creative writing practice on the writing skills of 6th-grade primary school students* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- [138]*Topuzkanamış, E. (2014). *The effect of teaching writing strategies on Turkish Language Teaching Department freshman students' writing achievement and writing apprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [139]*Tunagür, M. (2020). *The effect of writing activities based upon metacognitive strategies to writing skills of informative texts, attitudes and metacognitive awareness in writing: A mixed method study* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [140]*Turhan, H. (2016). *Effect of education environments with multiple stimulus on reading comprehension and written expression skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [141]*Türkel, A. (2011). *The effect of creative drama on creative writing and attitude towards writing: 8. graders* [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül University.
- [142]*Türker, F. M. (2014). *The effect of web-based distance Turkish education practice to success and attitude in writing course* [Unpublished doctoral dissertation]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [143]*Uluyüz, Ş. (2019). *The effect of alternative listening/watching materials on middle school students' creative writing skills* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University.
- [144]*Urhan, O. (2016). *The effect of tales on creative writing in Turkish classes of 8th graders* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- [145]*Uslu, A. (2019). *The effect of collaborative digital storytelling on creative writing and social-emotional learning skills of primary school 4th-grade students* [Unpublished master's thesis]. Manisa Celal Bayar University.
- [146]*Uygun, M. (2012). *The effects of self-regulated strategy development on writing expression, self-regulation of writing, retention and writing attitude* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University.
- [147]*Uysal, H. (2018). *Improving 4th-grade students' story-writing skills with mind map technique* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- [148]*Ülper, H. (2008). *The effects of teaching writing program prepared in accordance with cognitive process model on student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.
- [149]*Ünlüoğlu, C. (2015). *The effect of visual supported writing activities on students' writing success and opinions for writing* [Unpublished master's thesis]. Mustafa Kemal University.
- [150]*Yamaç, A. (2015). *The effect of digital storytelling in improving the writing skills of third-grade school students* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- [151]*Yavuz, E. (2020). *Improving the writing skills of gifted primary school students through process-based writing studies with a focus on metacognitive skills* [Unpublished master's thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- [152]*Yaylacık, E. (2015). *The effects of text structure instruction on secondary school 7th-grade students' skills of writing argumentative texts* [Unpublished master's thesis]. Mustafa Kemal University.
- [153]*Yekeler, A. D. (2015). *The effect of teaching based on the writing process on the writing skills of the 4th-grade primary school students* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- [154]*Yıldırım, E. (2019). *Examination of the effect of writing technique by group self-sufficiency of writing and on the development of writing skills of secondary school students* [Unpublished master's thesis]. Selçuk University.
- [155]*Yıldırım, G. (2018). *The effect of creative writing activities on the writing ability towards pre-service Turkish teachers* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- [156]*Yılmaz, R. B. (2014). *Effects of three-dimensional storytelling developed with augmented reality technology on narrative skill and creativity* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.
- [157]*Yüksel, T. (2016). *Analyzing the effect of creative writing activities, applied in the secondary school 5th-grade Turkish lesson, on students' attitudes towards writing and on their verbal creativity* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.

Appendix-2. Affective Outcomes Addressed in Intervention Studies for Teaching Writing

Affective Category, Affective sub-category

- writing anxiety, abase (anx.) anxiety of abasement (an element of writing anxiety) [52]
- writing anxiety, bias/prejudice (anx.) bias/prejudice (an element of writing anxiety) [52]
- writing anxiety, share (anx.) anxiety of sharing (an element of writing anxiety) [52]
- writing anxiety, spel. (anx.) anxiety of spelling (an element of writing anxiety) [52]
- writing anxiety, anx. (writing anxiety/apprehension) (a situation and subject-specific individual difference concerned with people's general tendencies to approach or avoid writing)
- writing attitude, aff. (att) affective (attitude) (an element of writing attitude) [114]
- writing attitude, content (att.) content (an element of writing attitude) [96]
- writing attitude, effort (att.) personal efforts to improve your writing (an element of writing attitude) (an element of writing attitude) [114]
- writing attitude, emotion (att.) emotion (attitude) (an element of writing attitude) [52]
- writing attitude, intel. (att.) (intellectual attitudes towards writing) (an element of writing attitude) [114]
- writing attitude, self-assess. (att.) self-assessment for writing (an element of writing attitude) [114]
- writing attitude, percept. (att.) perception (an element of writing attitude) [46], [125]
- writing attitude, proc. (att.) process (an element of writing attitude) [44], [52]
- writing attitude, contrib. (att.) contribution (an element of writing attitude) [46], [52], [105]
- writing attitude, interest (att.) interest (an element of writing attitude) [5], [18], [46], [51], [52], [99]
- writing attitude, like wrt. (att.) like to write (an element of writing attitude) [24], [43], [52], [78], [80], [86], [105]
- writing attitude, att. (writing attitude) (A set of acquired affective factors about writing that predispose individuals to write or avoid writing)
- writing disposition, wrt. dispos. (writing disposition) (affective factors such as self-discipline for writing, persistence in the face of difficulties, tolerance to uncertainty, autonomy, willingness to take risks, motivation, etc.) [13], [44]
- writing habit, wrt. habit (writing habit) (refers to the permanent and regular maintenance of the writing activity in every period of the individual's life) [90]
- writing motivation, aff. (motiv.) (motivation to write) [affective factors affecting writing motivation] (affective) (an element of writing motivation) [121]
- writing motivation, exp. succ. (motiv.) expectancies for success (motivation to write) (an element of writing motivation) [20]
- writing motivation, phys. (motiv.) physical (motivation to write) (an element of writing motivation) [physical factors affecting writing motivation] (an element of writing motivation) [121]
- writing motivation, reason for wrt. (reasons that motivate a person to write) (an element of writing motivation) [90]
- writing motivation, soc. accept. (motiv.) motivation to write (social acceptance) [social acceptance factors affecting writing motivation] (an element of writing motivation) [121]
- writing motivation, task value (motiv.) task-value (motivation to write) (an element of writing motivation) [20]
- writing motivation, att. (+) (motiv.) positive attitude towards writing (an element of writing motivation) [118], [136]
- writing motivation, self-efc. (motiv.) self-efficacy (motivation to write) [self-efficacy factors affecting writing motivation] (an element of writing motivation) [20], [121]
- writing motivation, share (motiv.) sharing (an element of writing motivation) [118], [136]
- writing motivation, effort (motiv.) efforts to writing (an element of writing motivation) [64], [118], [136]
- writing motivation, load. fail. (motiv.) loading failure to writing (an element of writing motivation) [64], [118], [136]
- writing motivation, purpose (motiv.) purpose (an element of writing motivation) [64], [118], [136]
- writing motivation, mot. motivation to write (interest, and inclination in writing)
- writing self-efficacy, conv. (self-efc.) convention (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, end prg. (self-efc.) end paragraphs with appropriate expressions (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, idea (org.) (self-efc.) idea (organization of ideas) (a textuality criterion/a subcomponent of coherence) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, m. theme (prg.) (self-efc.) write paragraphs around the main theme (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, main theme (self-efc.) main theme (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, parts of speech (acc.) (self-efc.) using word types correctly (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, plan/wrt. (self-efc.) planning self-efficacy (an element of self-efficacy) [26]
- writing self-efficacy, prod-edit. (self-efc.) production & editing self-efficacy (an element of self-efficacy) [26]
- writing self-efficacy, punc. (self-efc.) punctuation (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, suffix. (acc.) (self-efc.) using suffixes correctly (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, support. idea (self-efc.) write paragraphs with supporting ideas self-efficacy (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, word lvl. (acc.) self-efc. write the words correctly (an element of writing self-efficacy) [25]
- writing self-efficacy, g-prog. (self-efc.) general progress (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [63], [126]
- writing self-efficacy, indv. prog. (self-efc.) individual progress (self-efficacy) (an element of writing self-efficacy) [63], [126]
- writing self-efficacy, wrt. psych. (self-efc.) psychology of writing (an element of writing self-efficacy) [63], [126]
- writing self-efficacy, WS-G aware. (self-efc.) awareness of writing skill (an element of writing self-efficacy) [63], [126]
- writing self-efficacy, self-efc. (writing self-efficacy) (belief in one's own level of knowledge, skill and proficiency in writing)
- writing sensitivity, wrt. sens writing sensitivity (refers to the sensitivity to the characteristics of the text, planning and writing processes) [63]

- writing anxiety
- writing attitude
- writing disposition
- writing habit
- writing motivation
- writing self-efficacy
- writing sensitivity

A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye

Appendix-3. Outcomes for Different Stages and Elements of Writing in Intervention Studies for Teaching Writing

Category, Sub-category (1)

- External structure (Format), spell. (spelling) (an element of external structure related to the formal features of the text) [4], [5], [18], [24], [28], [30], [31], [61], [67], [68], [69], [78], [84], [86], [88], [91], [100], [101], [107], [108], [115], [118], [131], [136], [150], [155]
- External structure (Format), punc. (punctuation) (an element of external structure related to the formal features of the text) [4], [8], [18], [20], [28], [30], [64], [67], [78], [84], [86], [88], [91], [100], [101], [115], [155]
- External structure (Format), form (form) (elements related to the formal features of the text) [5], [20], [53], [78], [79], [85], [96], [111], [114], [115], [120], [127], [130], [148], [151], [155]
- External structure (Format), spell. & punc. (spelling & punctuation) (an element of external structure related to the formal features of the text) [15], [20], [25], [53], [58], [90], [93], [105], [111], [126], [127], [130], [135], [137], [151]
- External structure (Format), pg. lyt. (page layout) (an element of external structure related to the formal features of the text) [18], [28], [83], [86], [90], [96], [107], [111], [120], [135], [147], [151], [155]
- External structure (Format), conv. (conventions/mechanics) (an element of 6+1 trait writing approach). Note: General grammar rules are also evaluated in this context) [6], [15], [30], [41], [54], [61], [64], [109], [144], [151]
- External structure (Format), legb. (legibility) (an element of external structure related to the formal features of the text) [18], [20], [78], [79], [115], [120], [135]
- External structure (Format), mgn.(margin) (an element of external structure related to the formal features of the text) [68], [91], [115]
- External structure (Format), exter. struc. (G) (external structure) (elements related to the format or mechanical dimension of a text, such as length, layout, margins, and legibility) [43], [134]
- External structure (Format), length (length) (an element of external structure related to the formal features of the text) [156]
- External structure (Format), prg. & line space (paragraph & line space) (an element of external structure related to the formal features of the text) [68]
- External structure (Format), wrt. speed (writing speed) [120]
- Internal structure (content), idea (ideas/general) (idea generation/development [mostly an element of 6+1 trait writing approach]) [4], [8], [24], [31], [58], [69], [86], [95], [97], [105], [108], [111], [115], [118], [120], [130], [150]
- Internal structure (content), parts of writing
- Internal structure (content), other internal structure elements
- Internal structure (content), m. theme (main theme/idea) [8], [10], [26], [68], [91], [95], [101], [147], [151]
- Internal structure (content), auth. (authenticity and originality of the text) [23], [36], [80], [111], [147], [151], [155]
- Internal structure (content), content (content) (creating the internal structure of the text) [56], [64], [148], [149]
- Internal structure (content), colloq. (.) (colloquial/spoken language) (including elements of the spoken language in the article that do not match the written language) [61]
- Internal structure (content), intl. struc. (G) (internal structure) (elements related to the content of a text such as language and expression, forms of expression, ideas) [134]
- Sub-skill areas for different stages of writing, plan. (planning) (an element of process approach) [1], [7], [24], [26], [28], [31], [36], [42], [45], [62], [111], [116], [126], [127], [142], [149], [150], [151]
- Sub-skill areas for different stages of writing, org. (organization) (an element of 6+1 trait writing approach) (It refers to the logical and coherent arrangement of the introduction, body and conclusion [beginning, middle, end] parts of a text) [6], [24], [31], [35], [41], [43], [54], [56], [58], [69], [97], [105], [108], [109], [115], [118], [144], [150]
- Sub-skill areas for different stages of writing, pres. (presentation) (an element of 6+1 trait writing approach) (an element of external structure related to the formal features of the text) [7], [19], [24], [69], [90], [105], [108], [115], [116], [118], [136], [137], [150]
- Sub-skill areas for different stages of writing, rvw. (review) (an element of process approach) [7], [24], [31], [86], [90], [95], [116], [150]
- Sub-skill areas for different stages of writing, draft (drafting) (an element of process approach) [6], [31], [68], [86], [90], [121], [150]
- Sub-skill areas for different stages of writing, preparation (preparation to writing) (an element of process approach) [7], [8], [19], [44], [90], [116]
- Sub-skill areas for different stages of writing, develop (development) (an element of process approach) [7], [19], [116]
- Sub-skill areas for different stages of writing, apply (wrt. ph.) (apply (writing phases) (ability to apply the phases of writing) [82]
- Sub-skill areas for different stages of writing, pres. & eval. (presentation & evaluation) [44]
- Text units, word
- Text units, sentc.
- Textuality criteria, coher. (coherence) (a textuality criterion) (the ability to structure the text, the paragraph in a consistent way/credibility/logical integrity) [10], [28], [29], [56], [80], [88], [98], [100], [101], [148], [151]
- Textuality criteria, cohes. (cohesion) (a textuality criterion) (refers to the many ways (grammatical, lexical, semantic, metrical, alliterative) in which the elements of a text are linked together) [68], [107]
- Textuality criteria, intertext. (intertextuality) (a textuality criterion) (making intertextual connections) [6], [125]

Category

- External structure (Format)
- Internal structure (content)
- Sub-skill areas for different stages of writing
- Text units
- Textuality criteria

Appendix-4. Sub-dimensions of the Outcomes for Different Stages and Elements of Writing in Intervention Studies for Teaching Writing

Sub-category (1), elements (2)

- review, rvw. (inf./exp.) (review) (informative/expository text/an element of process approach) [1], [9], [18], [25], [26], [62], [63], [89], [95], [102], [154]
- review, rvw. (NW) (review) (narrative writing/an element of process approach) [19]
- review, rvw. (review) (an element of process approach) [7], [24], [31], [86], [90], [95], [116], [150]
- present, pres.(inf./exp.) (present) (informative/expository text/an element of process approach) [19]
- present, pres.(NW) (present) (narrative writing/an element of process approach) [19]
- present, pres. (presentation) (an element of 6+1 trait writing approach) (an element of external structure related to the formal features of the text) [7], [19], [24], [69], [90], [105], [108], [115], [116], [118], [136], [137], [150]
- planning, plan (inf./exp.) (planning) (informative/expository text/an element of process approach) [19]
- planning, plan (NW) (planning) (narrative writing/an element of process approach) [19]
- planning, plan. (planning) (an element of process approach) [1], [7], [24], [26], [28], [31], [36], [42], [45], [62], [111], [116], [126], [127], [142], [149], [150], [151]
- sentence, sentc. (acc.) (sentence level) (accuracy) [4], [148], [151]
- sentence, sentc. (clarity) (sentence) (clarity)/clear sentence [15], [68], [82], [107]
- sentence, sentc. struc. (sentence structure) [6], [40], [41], [43], [54], [78], [109], [144]
- sentence, sentc. (fluency) (sentence) (fluency) (an element of 6+1 trait writing approach) [24], [31], [58], [69], [97], [105], [108], [115], [118], [150]
- word, word (count) (total number of words in the article) [24], [43], [71]
- word, word (fluency) (word fluency) [21], [151], [157]
- word, voc. (vocabulary) [5], [24], [71], [135]
- word, word lvl. (acc) (word level) (accuracy of words) [4], [68], [120], [148], [151]
- word, word choice (word choice) (an element of 6+1 trait writing approach) [6], [15], [24], [31], [41], [54], [64], [69], [105], [107], [108], [109], [115], [118], [144], [150]
- other internal structure elements, plan & exp. (planning & expression) [83]
- other internal structure elements, orig. sim. [2], [141]
- other internal structure elements, restate (restate a known item) (an element of internal structure) [2], [141]
- other internal structure elements, invent. (invention) (mostly idea-generating skills such as original ideas and examples, main idea and supporting idea, interesting title) [42], [45], [142]
- other internal structure elements, lim. theme (limiting the theme/subject) (write the theme/subject in a more specific and defined way) [95], [106], [135]
- other internal structure elements, pov. (point of view) (tackling the subject from a different perspective) [2], [80], [111], [113], [141]
- other internal structure elements, voice (voice) (an element of 6+1 trait writing approach) [6], [24], [31], [41], [43], [54], [69], [105], [108], [109], [115], [118], [144], [150]
- other internal structure elements, lang. & exp. (language & expression) (an element of internal structure that often refers to the ability to express) [4], [5], [20], [42], [45], [53], [84], [85], [90], [111], [114], [127], [130], [134], [135], [142], [149]
- parts of writing, body (middle part of a writing) [4], [8], [56], [88], [91], [100], [101], [111], [155]
- parts of writing, intro.(introduction) (first part of a writing) [4], [8], [56], [86], [88], [91], [100], [101], [111], [125], [147], [151], [155]
- parts of writing, ending (final part of a text) [5], [8], [24], [26], [35], [56], [88], [91], [100], [101], [107], [110], [111], [155]
- parts of writing, ttl. (title) [2], [15], [28], [56], [68], [83], [88], [91], [96], [101], [107], [110], [111], [120], [135], [141], [147], [151], [155]
- idea, idea (org.) idea (organization of ideas) (a textuality criterion/a subcomponent of coherence) 10,25
- idea, idea (acc.) (accuracy of ideas) [2], [141]
- idea, idea (flex.) (flexibility of ideas) [6], [40], [41], [43], [54], [109], [144]
- idea, idea (creat.) idea (creativity) (creativity in thinking/using creativity/developing imagination) [5], [23], [48], [49], [67], [72], [87], [111], [113], [141]
- idea, idea (orig.) (originality of ideas) [6], [40], [41], [43], [54], [90], [109], [111], [113], [144]
- idea, idea (fluency) (fluency of ideas) [2], [6], [15], [21], [40], [41], [43], [49], [54], [109], [111], [141], [144], [157]
- idea, idea (G) ideas (general) idea generation/development [mostly an element of 6+1 trait writing approach] [4], [8], [24], [31], [58], [69], [86], [95], [97], [105], [108], [111], [115], [118], [120], [130], [150]

Sub-category (1)

- review
- present
- planning
- sentence
- word
- other internal structure elements
- parts of writing
- idea

A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye

Appendix-5. Outcomes for Text Structure/Type in Intervention Studies for Teaching Writing

Category, Sub-category

■ article, article (scientific writing that has an explanatory or interpretive nature) [116]	■ article
■ auth. txt., auth. txt. (authentic text) [2]	■ auth. txt.
■ comp.-contr., comp.-contr. (compare & contrast paragraphs) (an informative text structure) [29]	■ comp.-contr.
■ crit. wrt., crit. wrt. (critical writing) (type of writing in which information from multiple sources is analyzed, evaluated, and synthesized, and an argument is usually developed at the end) [73]	■ crit. wrt.
■ CW (story), CW (story) (creative story writing) [129]	■ CW (story)
■ flu. story, flu. story (writing fluent story) [129]	■ flu. story
■ offic. cor., offic. cor. (official texts [petitions, minutes, etc.] written to provide communication between individuals and institutions) [96]	■ offic. cor.
■ summ. article, summ. article (article with summary) [116]	■ summ. article
■ synthesis text, synthesis text (A type of writing in which writers synthesize information from multiple sources) [56]	■ synthesis text
■ travel wrt., travel wrt. (type of writing based on giving information about places visited by the person) [90]	■ travel wrt.
■ essay, essay (type of writing in which the author expresses her own personal thoughts without making definite judgments) [90], [116]	■ essay
■ memoir, memoir [24], [62], [90]	■ memoir
■ using txt struc., using txt struc. (the ability to use different text structures) [56], [82], [135], [137]	■ using txt struc.
■ short story, process summ. (process summarizing story) (A type of short story in which the events told can go out of life and there is no time element) [32]	■ short story
■ short story, propos. (proposing story) (a type of short story in which the event element is secondary and ideas are put forward, usually in the form of inner monologues) [32]	■ acad. wrt.
■ short story, short story (type of story with a laconic narrative) [32]	■ arg./pers.
■ short story, simple reality chall (type of short story in which an impossible event is told as if it were true) [32]	■ inf./exp.
■ short story, single event (type of short story focusing on a single event) [32]	■ CW (creative writing)
■ acad. wrt., abstract (an element of academic writing) [15]	■ NW (narrative writing)
■ acad. wrt., conc. & recommend. (conclusion & recommendations) (an element of academic writing) [15]	
■ acad. wrt., intro.(introduction) (first part of a writing) [4], [8], [56], [86], [88], [91], [100], [101], [111], [125], [147], [151], [155]	
■ acad. wrt., meth. (method) (an element of academic writing) [15]	
■ acad. wrt., refs. (references) (an element of academic writing) [15]	
■ acad. wrt., results references (an element of academic writing) [15]	
■ arg./pers., aux. e (auxiliary elements) (elements used to qualify the basic elements of the argumentative text and to increase the persuasiveness level of the text) [110], [112]	
■ arg./pers., expression (an element of argumentative/persuasive writing) [88]	
■ arg./pers., fiction (a narrative text structure element) [28], [156]	
■ arg./pers., main e. (creating argumentative/persuasive text main elements) Title, grounds, claim, counter-claim and conclusion elements in the argumentative text) [110], [112]	
■ arg./pers., non-functional text unit (Elements in argumentative texts that do not support the development of argumentation [such as unnecessary repetition and irrelevant unit] [112]	
■ inf./exp., inf./exp. (informative/expository text) [19], [30], [46], [91], [95], [101], [106], [125], [133], [139], [146]	
■ CW (creative writing), CW (creative writing) (A type of writing with wide borders, in which emotions and thoughts are blended with imagination and written in a subjective manner) [3], [6], [23], [40], [41], [43], [47], [49], [54], [59], [67], [74], [80], [85], [109], [111], [113], [117], [137], [141], [143], [144], [145]	
■ NW (narrative writing), attempt (attempts to solve the problem in the story) (a narrative text structure element) [24], [26], [35], [68], [86], [99], [107], [151]	
■ NW (narrative writing), char. (character) (a narrative text structure element) [23], [24], [26], [28], [35], [68], [80], [86], [99], [107], [111], [135], [147], [151]	
■ NW (narrative writing), fict. (fiction) (an element of argumentative/persuasive writing) [88]	
■ NW (narrative writing), initiat. event (initiating event) (a narrative text structure element) [24], [26], [35], [107]	
■ NW (narrative writing), NW (narrative writing) [5], [8], [18], [19], [24], [28], [30], [48], [68], [70], [78], [86], [90], [92], [99], [106], [108], [111], [120], [133], [135], [136], [146], [147], [150]	
■ NW (narrative writing), plot (plot) (a narrative text structure element) [23], [43], [68], [80], [86], [135], [147], [151]	
■ NW (narrative writing), prob. (problem/conflict) (a narrative text structure element) [8], [26], [68]	
■ NW (narrative writing), purpose (story) (a narrative text structure element) [24], [35], [107]	
■ NW (narrative writing), rsp. (response) (a narrative text structure element) [24], [26], [35], [99], [107]	
■ NW (narrative writing), sett. (setting) (a narrative text structure element) [23], [24], [26], [28], [35], [68], [80], [86], [99], [107], [147], [151]	
■ NW (narrative writing), story grr. (story grammar/elements) (general) [5], [8], [24], [26], [35], [62], [86], [87], [99], [107], [150], [151]	
■ NW (narrative writing), time (a narrative text structure element) [24], [26], [28], [35], [68], [80], [86], [99], [107], [135], [147], [151]	

Category

■ article
■ auth. txt.
■ comp.-contr.
■ crit. wrt.
■ CW (story)
■ flu. story
■ offic. cor.
■ summ. article
■ synthesis text
■ travel wrt.
■ essay
■ memoir
■ using txt struc.
■ short story
■ acad. wrt.
■ arg./pers.
■ inf./exp.
■ CW (creative writing)
■ NW (narrative writing)

Appendix-6. Outcomes Related to Self-concept in Intervention Studies for Teaching Writing

Category, Sub-category

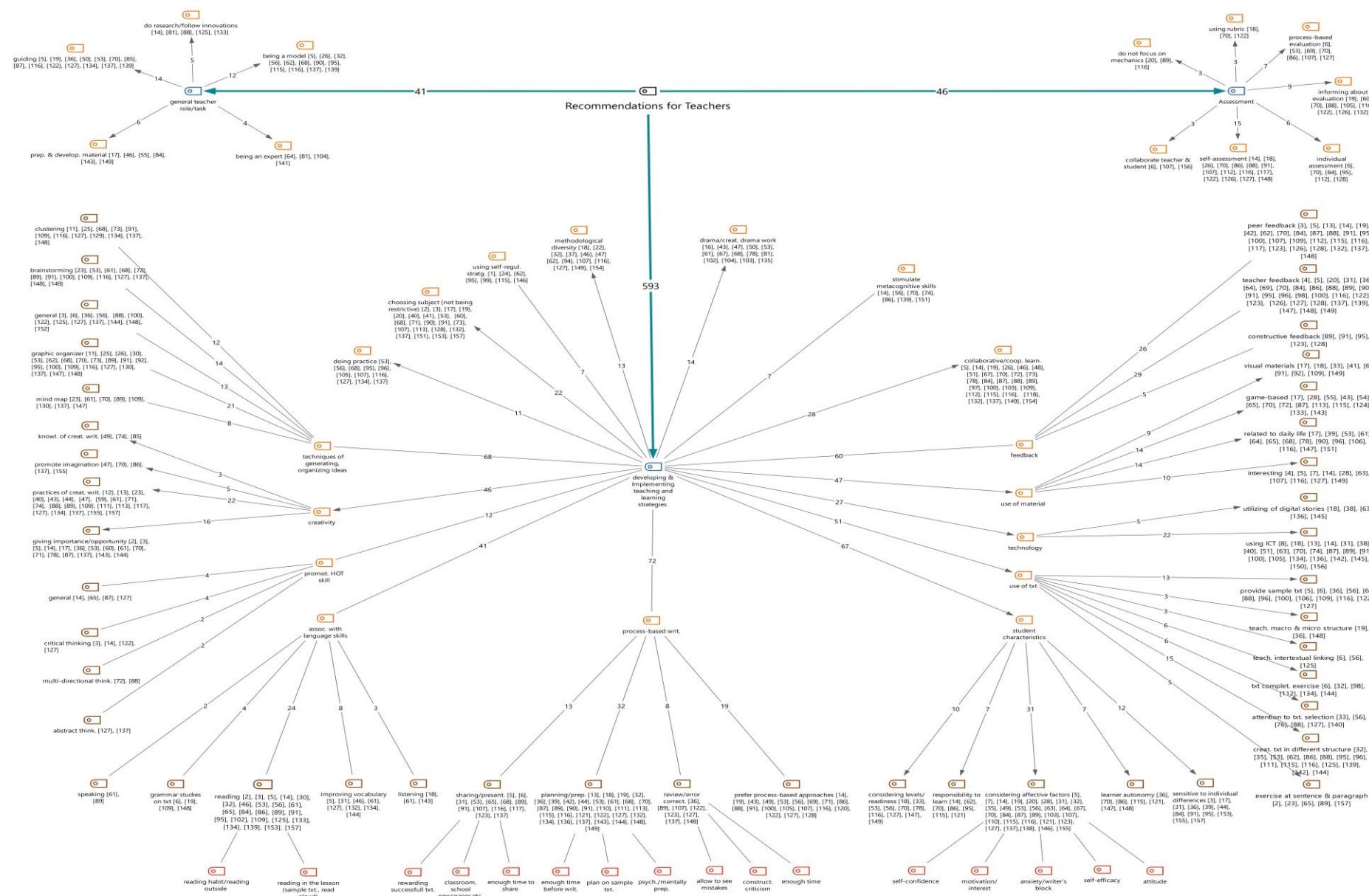
-  metacognition, cond. knwl. aware. (conditional knowledge awareness (an element of metacognitive writing awareness) (type of metacognitive knowledge that includes why and when one will use writing strategies) [70]
-  metacognition, dec. knwl. aware (declarative knowledge awareness) (declarative knowledge awareness) (an element of metacognitive writing awareness) (the type of metacognitive knowledge that includes the person's knowledge of herself and her writing strategies) [70]
-  metacognition, meth. aware (methodological awareness) (an element of metacognitive awareness (awareness of the methods and techniques that can be used in writing) [70]
-  metacognition, monitor/eval/debug. (monitoring/evaluation/debugging (an element of metacognitive awareness) (monitor and evaluate one's self-writing process and troubleshoot existing problems) [70]
-  metacognition, plan aware. (planning awareness (an element of metacognitive awareness) [70]
-  metacognition, metacog. aware. (metacognitive writing awareness) (a type of awareness that refers to understanding, monitoring, reflecting and evaluating, organizing and controlling one's own writing processes) [70]
-  self-assessment, self-assess. (self-assessment) [131]
-  self-control, self-control (control over cognitive, behavioral and affective elements of writing) [24]
-  self-regulation, self-reg. (dur. wrt.) (self-regulation) (during writing) [118]
-  self-regulation, self-reg. (post-wrt.) (self-regulation) (post-writing) [118]
-  self-regulation, self-reg. (pre-wrt.) (self-regulation) (pre-writing) [118]
-  self-regulation, self-reg. (self-regulation) (ability to control the writing process, including elements such as metacognition, strategic action and motivation) [95], [99], [115], [118], [146]
-  sense of self, sense of self (refers to how one positions oneself as a writer) [8], [133]

Category

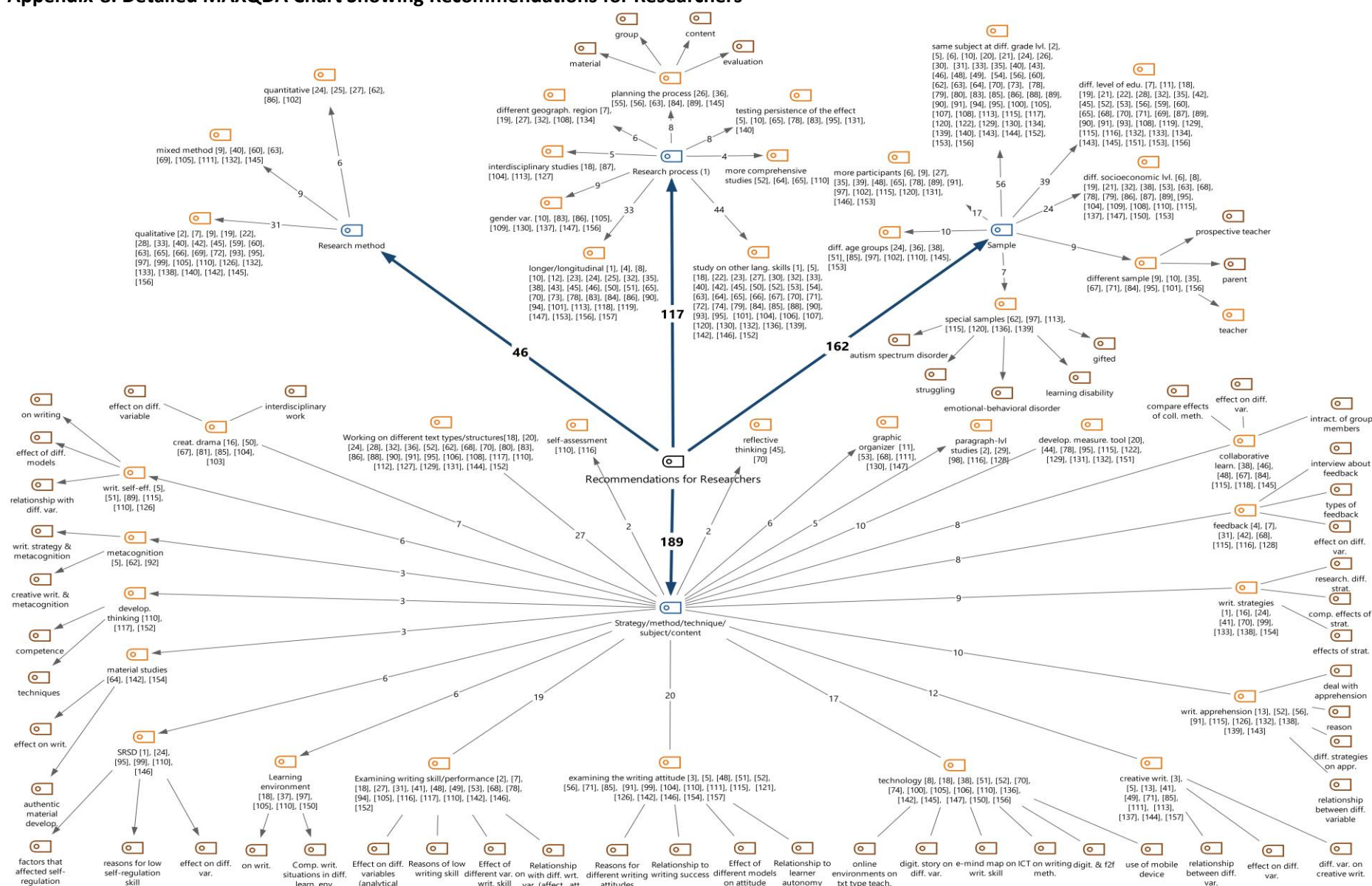
-  metacognition
-  self-assessment
-  self-control
-  self-regulation
-  sense of self

A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye

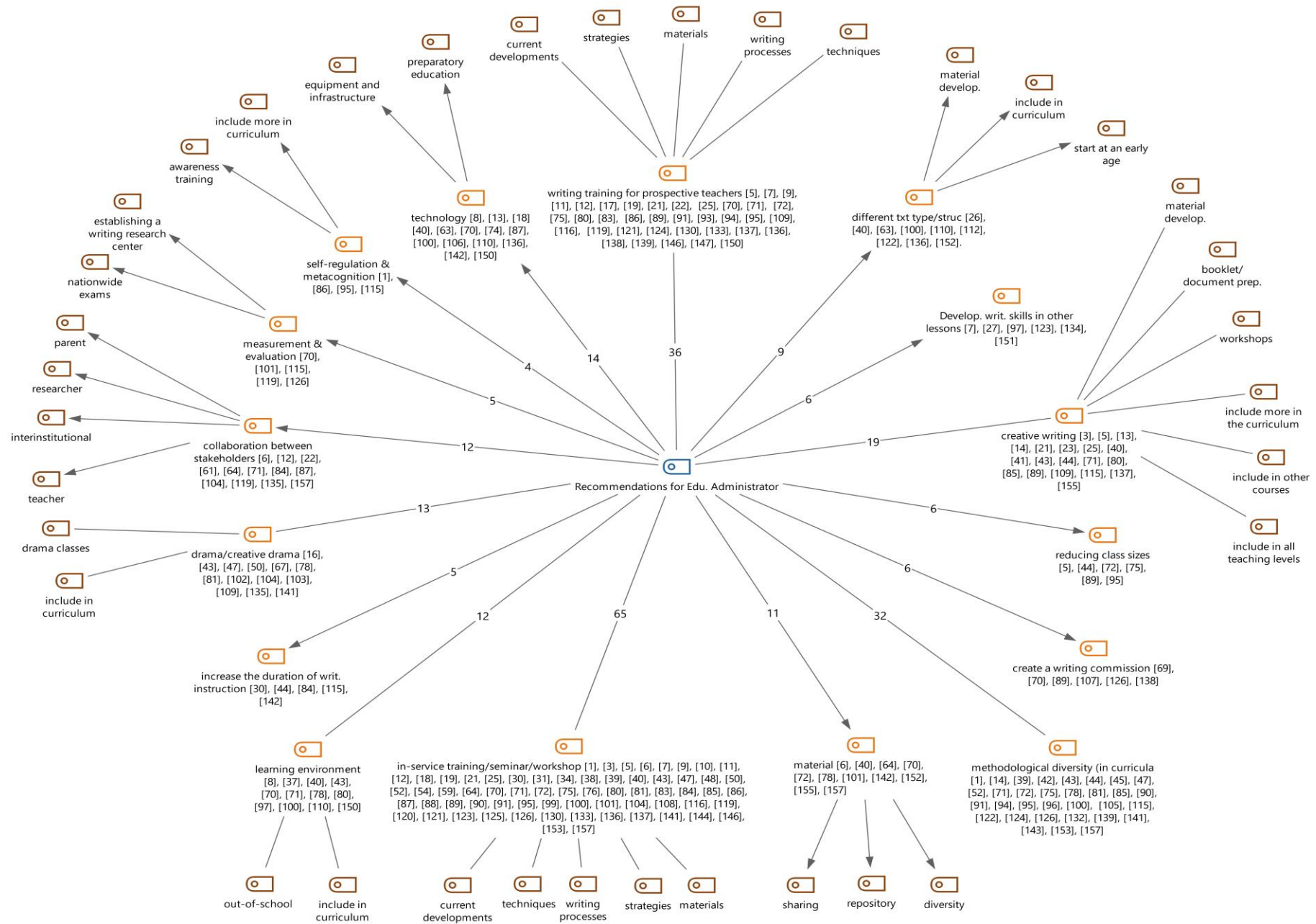
Appendix-7. Detailed MAXQDA Chart Showing Recommendations for Teachers



Appendix-8. Detailed MAXQDA Chart Showing Recommendations for Researchers



A Content Analysis of Postgraduate Theses Examining the Effectiveness of Writing Interventions in Türkiye





Okuma Okuryazarlığı Performansı, Motivasyon Kaynakları ve Öğretmen Desteği Arasındaki İlişkiler: PISA 2018 Türkiye Örneklemini

Gökhan ARI*
Mustafa Serdar YAŞAR**
Emre CAN***

Öz

Bu çalışmada PISA 2018 Türkiye verilerinden hareketle öğretmen desteği, okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve PISA okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve öğretmen desteği ile motivasyon kaynaklarının PISA okuma okuryazarlığı performansına katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmada değişkenlerin PISA okuma okuryazarlığı performansına katkısını belirlemek için hiyerarşik lineer model kurulmuştur. Çalışmanın örneklemini PISA 2018 Türkiye katılımcılarından oluşan on beş yaş grubu 5670 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda PISA okuma okuryazarlığı performansı ile okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve öğretmen desteği arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin PISA okuma okuryazarlığı performansına katkısına bakıldığında okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı ve okuma zevki, performansın %11,5'ini açıklarken öğretmen desteği ise %1'ini açıklamaktadır. Ulaşılan sonuçlar, ilgili araştırmaların sonuçlarıyla tartışılmış, Türkiye'deki okuma eğitimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma okuryazarlığı, okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki, öğretmen desteği

Relationships Among Reading Literacy Performance, Motivation Sources and Teacher Support: PISA 2018 Türkiye Sample

Abstract

The aim of this study was to analyse the relationships among teacher support, reading self-efficacy, reading habit, reading pleasure and PISA reading literacy performance and to identify the contribution of motivation sources and the perceived teacher-support to the reading literacy performance of PISA reading literacy on the basis of data from PISA 2018 Türkiye. In the study conducted with the relational screening model, the hierarchical linear model was utilized to identify the contribution of the variables to the PISA reading literacy performance. The sample of the study consisted of 5670 students aged fifteen who participated in the PISA 2018 Türkiye application. The study concluded that there was a positive relationship between the PISA reading literacy performance and reading self-efficacy, reading habits, reading pleasure and teacher support. As far as the contribution of the variables to the PISA reading literacy performance is concerned, the reading self-efficacy, reading habits and reading pleasure accounted for 11.5% of the performance, while teacher support accounted for 1%. The results obtained were discussed

* Prof., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bursa, gokhanari@uludag.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7054-2209

** Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bursa, serdaryasar@uludag.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9061-1221

*** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa, can4354@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9112-3169

with the results of the relevant studies and suggestions were offered about the reading education in Türkiye.

Keywords: PISA, reading literacy, reading self-efficacy, reading habits, reading pleasure, teacher support

Giriş

Uluslararası eğitim araştırmalarından biri olan, 15 yaş grubu öğrencilere üçer yıllık döngüler hâlinde uygulanan PISA’da değerlendirme yapılan üç temel konu alanından biri de okuma okuryazarlığıdır. Bu alanda PISA uygulamasında öğrencilerin sadece okuma başarıları ölçülmemektedir. PISA uygulaması kapsamında öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla öğrencilerin kendileri hakkında görüşleri, öğrenme süreçleri ile ilgili psikolojik özellikleri, okul ve ev ortamları vb. konularda veriler toplanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu noktada bilişsel olmayan sonuçların da önemini göz önünde bulunduran PISA, bilişsel özelliklerin (örn. öz düzenleme, stratejiler ve harcanan zaman) değerlendirmesini tutum, inanç, motivasyon ve istek gibi üstbilişsel sonuçlarla bütünleştirme olanağı sağlar (OECD, 2019a).

PISA 2018’de okumanın temel değerlendirme alanı olması nedeniyle öğrencilere uygulanan anketlerdeki maddeler, okuma eğitimi sürecindeki çeşitli uygulamaları ve öğretmen desteğini öğrenci algılarına göre belirlemeye çalışmaktadır. Öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşlerini içeren anketlerle öğrencilerin okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve okuma alışkanlığına yönelik tespitler yapıldığı görülmektedir. PISA’ya katılan öğrencilerin okuma okuryazarlığı testinden elde ettiği başarı puanlarından ve anket verilerinden hareketle öğrencilerin okuryazarlık eğitimindeki başarı durumu, okumaya yönelik algıları ve öğretim ortamının yapısıyla ilgili çıkarımlar yapmak mümkün olmaktadır.

Okumaya Yönelik Motivasyon Kaynakları ve Öğretmen Desteği

PISA 2018’deki anketlerde, okuma okuryazarlığının ana döngü olduğu PISA 2000 ve PISA 2009’dan farklı olarak öz-yeterlik ile bireyin belirli görevleri yerine getirebilme kapasitesine yönelik algısı araştırılmıştır (OECD, 2019a). Öz-yeterlik, kişilerin belirli etkinliklere ilişkin gerekli eylemleri organize etme ve yürütme becerileriyle ilgili yargılarıdır (Bandura, 1986). Öz-yeterlik kişinin yapacağı bir etkinliğe yönelik özgüvenini ve kararlılığını tetikleyerek bu etkinlik için göstereceği çabayı da etkilemektedir (Bandura, 1977). Bu nedenle bir konuda kendini yeterli hisseden bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında, yeteneklerinden kuşku duyanlara göre daha çok çalıştıkları ve daha dayanıklı oldukları varsayılır (Schunk, 1991). Bu çaba ve dayanıklılık başarıyı da beraberinde getirmektedir. Öz-yeterlik ve başarı ilişkisi dikkate alındığında, okumaya yönelik öz-yeterlik algısı kişinin yapacağı okuma etkinliklerinde başarılı sonuçlar alacağının bir göstergesi olabilir (Keskin & Atmaca, 2014). Okuma öz-yeterliğinin okuma okuryazarlığı performansına etki eden unsurlar arasında diğerlerine kıyasla ön plana çıktığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Peklaj ve Pecjak’a (2009) göre okuma öz-yeterliği, okuma başarısının yordayıcısı olarak okumaya ilgi duyma, sesli okuma öz-yeterliği, okuma sıklığı ve okuma süresine göre daha önemli bir unsurdur. Benzer şekilde aile katılımı, içsel okuma motivasyonu, dışsal okuma motivasyonu ve okuma öz-yeterliğinin okuma başarısıyla ilişkisini araştıran Yang ve arkadaşları (2018), okuma okuryazarlığı performansının en önemli yordayıcısının öz-yeterlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalar okuma öz-yeterliğinin okuma başarısı (Akar, 2008; Altunkaya, 2018; Boakye, 2015; Chen ve diğerleri, 2021; Cheung ve diğerleri, 2017; Peklaj & Pecjak, 2009; Retelsdorf ve diğerleri, 2014; Smith ve diğerleri, 2012; Schöber ve diğerleri, 2018; Unrau ve diğerleri, 2018; Yang ve diğerleri, 2018), okuduğunu anlama (Fitri E ve diğerleri, 2019; Solheim, 2011; Ülper & Şirin, 2020), akıcı okuma becerisi (Armut & Türkyılmaz, 2019; Peura ve diğerleri, 2019a; Peura ve diğerleri, 2019b), okumaya yönelik tutum (Dilbaz, 2019; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015), okuma sevgisi, okuma sıklığı (Karakoç Öztürk, 2015), sözcük okuma (Carroll & Fox, 2017) ve okuma görev değeri (Keskin, 2014) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

PISA 2018’deki anketler aracılığıyla verileri elde edilen bir diğer motivasyon kaynağı okuma zevkidir. Kişinin okuma eyleminden alacağı tatmini öngörerek kendi özgür iradesiyle yaptığı okuma olarak tanımlanabilen okuma zevki (Clark & Rumbold, 2006) sayesinde öğrenciler, okumayı hayatlarının bir parçası hâline getirebilir ve okuma becerilerini uygulama yoluyla geliştirebilirler (OECD, 2019b). Cox

ve Guthrie'ye göre (2001) zevk amacıyla yapılan okumaların miktarı okuma başarısı, dünya bilgisi ve topluma katılım gibi faydalar da dâhil olmak üzere çocukların ve genç yetişkinlerin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar okuma zevkinin okuma başarısı (Cheema, 2018; Dool & Simpson, 2021; Flowers 2003; Krashen, 2004; Retali ve diğerleri, 2018; Tavşancıl ve diğerleri, 2019), okuma motivasyonu (Doğaç, 2021; Dool & Simpson, 2021; Ertem, 2020; Schiefele ve diğerleri, 2012), sözcük dağarcığı zenginliği (Krashen, 2004; Sullivan & Brown, 2015), yazma başarısı (Krashen, 2004) ve akademik başarı (Mol & Jolles, 2014; Whitten ve diğerleri, 2016) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Düzenli olarak, belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma işlevini sürdürme (Özen, 2001) ve okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılama sonucunda bu eylemi yaşam boyu eleştirel bir biçimde gerçekleştirme (Yılmaz, 1995) şeklinde tanımlanabilen okuma alışkanlığı, PISA 2018'deki anketlerde incelenen motivasyon kaynaklarından biridir. Tekrar gerektiren bir beceri olması bakımından bireylerin okuma becerilerini düzenli ve sürekli olarak devam ettirebilmeleri için okuma alışkanlığının kazandırılması önemlidir. Öte yandan dijitalleşen dünyada basılı okumanın yanında çevrim içi okuma da gittikçe önem kazanmıştır. Bu nedenle anket sorularında okumaya ayrılan zaman ve okuma sıklığı dışında basılı ve çevrim içi okumayı tercih etme ile ilgili sorulara da yer verilerek yeni bir okuma çerçevesi geliştirilmiştir (OECD, 2019a). Çeşitli çalışmalarda okuma alışkanlığının okuduğunu anlama (Locher & Pfost, 2020; Sartika ve diğerleri, 2020; Suhana & Haryudin, 2017), okuma başarısı (Dökmen, 1994; Leppanen ve diğerleri, 2005; Mcgeown ve diğerleri, 2015), akademik başarı (Akin, 2016; Aksoy, 2017; Berkant & Tüzer, 2017; Cherian & Thomas, 1995; Gallik, 1999; Yılmaz, 2012; Güney ve diğerleri, 2014), okuma öz-yeterliği (Karakoç Öztürk, 2015; Uyar Aydın & Balkan, 2022), yazma becerisinin çeşitli yönleri (Akin, 2016; Eminoğlu & Özkan, 2019; Dölek, 2021), beyindeki beyaz cevherin gelişimi (Takeuchi ve diğerleri, 2016), sözcük dağarcığı zenginliği (Santric ve diğerleri, 2019) ve problem çözme becerileri (Sevgi & Karakaya, 2021) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

PISA 2018'de uygulanan anketlerde okul ortamı yapısı içerisinde yer alan, okuma gelişimi ve katılımına yönelik öğretim uygulamalarının içerisinde ele alınan öğretmen desteği (OECD, 2019a), öğrenci motivasyonunun artışının ana yordayıcılarından biri olarak öne çıkmaktadır (Klieme, Steinert & Hochweber, 2010; akt. OECD, 2019a). Nitekim öğretmen desteği okul ortamında öğrenciler için önemli sosyal destek kaynaklarından biridir (Ma ve diğerleri, 2021). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle olan destekleyici ilişkilerinin, öğrencilerin öz-yeterlik ve öğrenme stratejileriyle ilişkili olabileceği dolayısıyla akademik başarıyı etkileyeceği varsayılmaktadır (Ma ve diğerleri, 2017). Çeşitli araştırmalar öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığı (Büyükata, 2022; Chang ve Bangsri, 2020; Chen ve diğerleri, 2019; İnci & Kaya, 2022; Ma ve diğerleri, 2021; Mercer, 2011; Radulovic ve diğerleri, 2022), ilk okuma (Silinskas ve diğerleri, 2016); okumaya katılım (Berman-Young, 2014; Zhao ve diğerleri, 2018), okuma dışındaki akademik başarılar (Bal, 2011; Chen, 2017; Klem & Connell, 2014; Ma ve diğerleri, 2017), akademik duygular (Lei ve diğerleri, 2018) ve okula yönelik tutum (Ertem ve diğerleri, 2021) ile ilişkilerini çeşitli açılardan ortaya koymuştur.

PISA 2018 uygulamasında katılımcı 79 ülkenin okuma okuryazarlığı performansı puan ortalaması 453; 37 OECD ülkesinin bu alandaki puan ortalaması ise 487'dir. Okuma becerileri alanında Türkiye'nin puan ortalaması, katılımcı ülkelerin puan ortalamasından yüksek olsa da OECD puan ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye, PISA 2018'de katılımcı 79 ülke arasından okuma alanında 40. sıradayken, 37 OECD üyesi ülke arasında ise 31. sıradadır. PISA'nın son iki uygulamasına bakıldığında Türkiye'nin okuma becerileri puan ortalaması 428'den 466'ya yükselmiştir (MEB, 2019). Eğitim sistemimizin genel profilini ortaya koyması bakımından değerlendirildiğinde, PISA uygulamasında okuma okuryazarlığına yönelik puan ve sıralama açısından elde edilen sonuçların yeterli olmadığı söylenebilir. Okuma okuryazarlığı sonuçlarını anketler yoluyla elde edilen üstbilişsel yapılar ile ilişkilendirerek tartışmak, öğrenci algıları ve başarıları arasındaki ilişkiler doğrultusunda Türkiye'deki okuma eğitimi ile ilgili farklı çıkarımlar yapabilme olanağı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı PISA 2018 Türkiye uygulaması verilerinden hareketle okuma okuryazarlığı performansına etki ettiği düşünülen motivasyon kaynakları (okuma öz-yeterliği, okuma zevki, okuma alışkanlığı), öğretmen desteği ve okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Okuma okuryazarlığı performansı ile okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2-Okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği okuma okuryazarlığı performansına ne düzeyde katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2020). Araştırma kapsamında; okuma başarısı, okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen (2006)'a göre, korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı korelasyon araştırmaları olarak ikiye ayrılabilir. Keşfedici korelasyon araştırmaları değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılırken (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016), yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği değişkeninin okuma okuryazarlığı performansını yordama gücü Hiyerarşik Lineer Model (HLM) ile test edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde bağımsız değişkenler grup grup regresyon modeline sokulur. Dolayısıyla ikinci grupta modele giren bağımsız değişkenlerin birinci grupta modele giren bağımsız değişkenlere kıyasla bağımlı değişken üzerinde ne kadar fazla etkisi olduğu görülebilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2016). Ayrıca hiyerarşik regresyon, ölçülmesi planlanan değişkenlerin modele hangi sırayla eklenmesi gerektiğine belli bir alan bilgisi doğrultusunda araştırmacının karar verebilmesine imkân sağlayan bir yöntemdir. Bu araştırmada hiyerarşik regresyon yönteminin tercih edilmesinin sebebi okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği değişkenlerinin okuma okuryazarlığı performansını anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığını görmek ve bu değişkenleri sırayla modele ekleyerek okuma okuryazarlığı performansı üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Bu doğrultuda okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği sırayla modele eklenerek her bir adımda modele eklenen değişkenin okuma okuryazarlığı performansı üzerinde açıkladığı varyans oranı incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından her adımda modele yeni değişkenler eklenerek birkaç regresyon modeli oluşturulmuş ve ilgili değişkenlerin modele katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle PISA 2018 Türkiye okuma başarısındaki değişime etkisi bakımından öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden (alışkanlık, öz-yeterlik, okuma zevki) kaynaklı değişkenler ile öğretmen uygulamalarının (destek) katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, PISA 2018 uygulamasında, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 6890 öğrenciden oluşan Türkiye örneklemini oluşturmaktadır. Veri setinde yapılan gerekli işlemler nedeniyle 1216 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda araştırmanın örneklemini 5670 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri PISA uluslararası resmi internet sitesi www.pisa.oecd.org üzerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, Türkiye'den PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci anketlerine vermiş oldukları yanıtlardan oluşan indeksler ele alınmıştır.

Veri setinde yer alan ve dörtlü likert tipinde derecelendirilmiş testlerden oluşan Öğretmen Desteği (ST100), Yönlendirmeli Öğretim (ST102), Uyarlamalı Öğretim (ST212), Geribildirim (ST104), Öğretmen Coşkusu (ST213), Okumaya Katılımı Teşvik (ST152) ve Öğretim Uygulamaları (ST153) indeksleri "Öğretmen Desteği" bağımsız değişkeni olarak düzenlenmiştir. Kategorik olarak düzenlenmiş Okuma Tercihi (ST168) indeksi ile beşli likert tipinde derecelendirilmiş testlerden oluşan Okumaya Ayrılan Zaman (ST175) ve Okuma Sıklığı (ST176) indeksleri "Okuma Alışkanlığı" bağımsız değişkeni

olarak ele alınmıştır. Dörtlü likert tipinde derecelendirilmiş testlerden oluşan Okuma Öz-yeterliği (ST161) indeksi “Okuma Öz-yeterliği” bağımsız değişkeni olarak, Zevk İçin Okuma (ST160) indeksi ise “Okuma Zevki” bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan “Okuma Okuryazarlığı Performansı”, veri setindeki her bir öğrenci için verilmiş olan on adet okuma puanının (PVREAD) ortalaması hesaplanarak oluşturulmuştur.

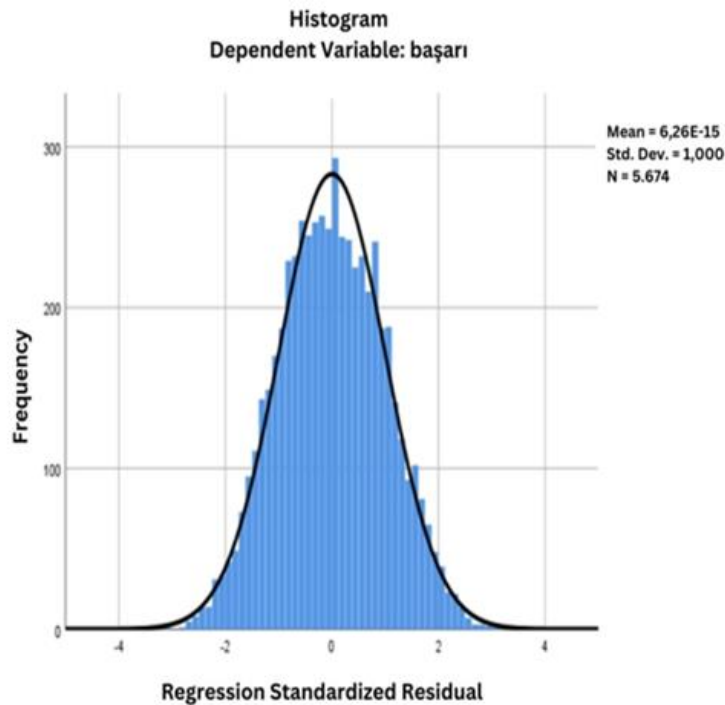
İşlem

Araştırma kapsamında verilerin analizine geçilmeden önce veri seti, araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu bağlamda veri setinden araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni olarak araştırmaya dâhil edilen indekslerde, öğrenciler tarafından yönergeye uygun yanıtlanmamış maddeler kayıp veri olarak değerlendirilmiş, indekslerdeki en az bir maddeyi boş bırakmış öğrenciye ait veriler ayıklanmıştır. Veri setinde indekslerdeki maddelerin hiçbirine cevap vermediği tespit edilen öğrenciler veri setinden ayrılmıştır. Bu işlemler sonucunda 1184 öğrenci kayıp veri nedeniyle, 32 öğrenci de hiçbir maddeye cevap vermeme gerekçesiyle veri setinden çıkarılmıştır.

Diğer yandan araştırma kapsamına alınan indekslerdeki maddeler incelenmiş, bazı indekslerde yer alan maddelerin içeriği nedeniyle ters kodlanması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda, likert tipte düzenlenmiş olan Öğretmen Desteği (ST100) ve Yönlendirmeli Öğretim (ST102) indeksinin bütün maddeleri, Okuma Öz-yeterliği (ST161) indeksinin 4, 5 ve 6. maddeleri, Zevk İçin Okuma (ST160) indeksinin 1, 4 ve 5. maddeleri ters kodlama yapılarak analiz edilmiştir.

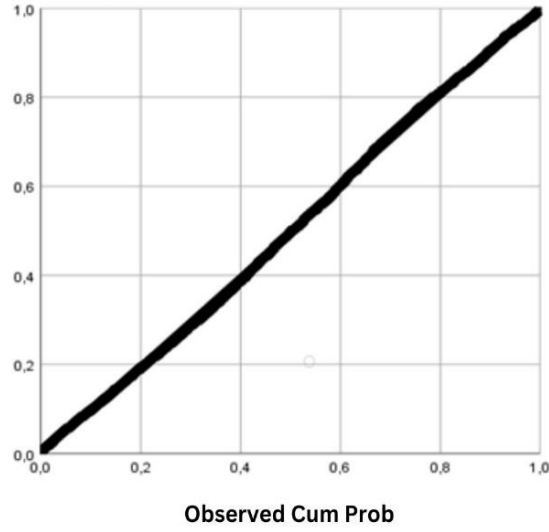
Verilerin Analizi

Hiyerarşik çoklu regresyon analizine geçilmeden önce ilgili varsayımlar test edilmiştir. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklubağlantılılık (multi-colinearity) olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabilir. Çoklubağlantı, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır (Büyüköztürk, 2016). Korelasyon sonuçları incelendiğinde hiçbir değişkenin bir diğeriyle yüksek düzeyde ilişkili olmaması nedeniyle çoklubağlantılılık sorununun olmadığı görülmüştür (Tablo 1). Doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanması güçleştiren uç değerler olup olmadığı, artık değerler üzerine kurulu grafiklerle incelenmiştir (Şekil 1,2 ve 3). Histogram grafiğinde normallik, P-P Plot tablosunda doğrusallık açısından, saçılım grafiği ile de uç ve artık değerler bakımından verilerin analize uygun olduğu görülmektedir.



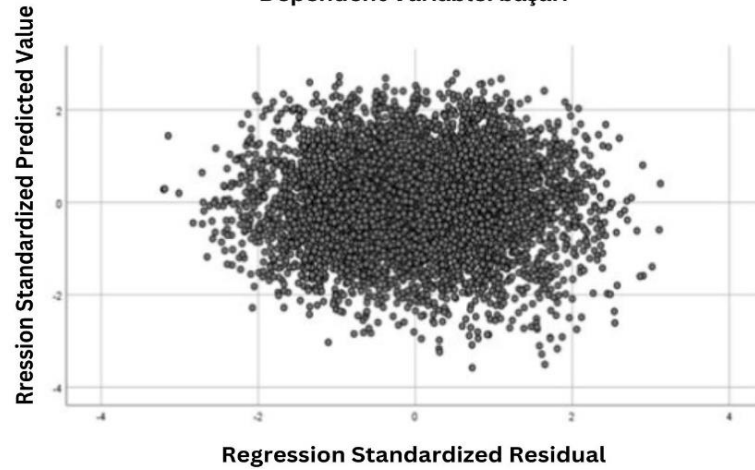
Şekil 1. Histogram

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: başarı



Şekil 2. Normal P-P Plot Tablosu

Scatterplot
Dependent Variable: başarı



Şekil 3. Saçılım Grafiği

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Okuma Başarısı, Okuma Alışkanlığı, Okuma Öz-yeterliği, Okuma Zevki ve Öğretmen Desteği Arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5
1- Okuma Okuryazarlığı Performansı	1				
2- Okuma Alışkanlığı	.226	1			
3- Okuma Öz-yeterliği	.276	.239	1		
4- Okuma Zevki	.236	.165	.473	1	

5- Öğretmen Desteği	.041	.105	.173	.172	1
p<.01					

Tablo 1 incelendiğinde PISA 2018 Türkiye örneklemini oluşturan öğrencilerin algılarına göre, okuma okuryazarlığı performansı, okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişki okuma öz-yeterliği ile okuma zevki arasında ($r = .473$; $p < .01$), en düşük ilişki ise okuma okuryazarlığı performansı ile öğretmen desteği arasındadır ($r = .041$; $p < .01$).

Tablo 2.

Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	t	F	R	R ²	p
Adım 1						
Okuma Alışkanlığı	28.61	17.501	306.282	.226	.051	.000*
Adım 2						
Okuma Alışkanlığı	21.50	13.135	326.529	.321	.103	.000*
Okuma Öz-yeterliği	37.66	18.140				.000*
Adım 3						
Okuma Alışkanlığı	20.64	12.666	246.391	.340	.115	.000*
Okuma Öz-yeterliği	28.45	12.296				.000*
Okuma Zevki	15.14	8.794				.000*
Adım 4						
Okuma Alışkanlığı	20.86	12.788	186.279	.341	.116	.000*
Okuma Öz-yeterliği	28.94	12.463				.000*
Okuma Zevki	15.54	8.986				.000*
Öğretmen Desteği	-6.31	-2.318				.020**

* $p < .01$ ** $p < .05$

Tablo 2'ye göre, birinci adımda okuma alışkanlığının regresyon modeline anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğu ($\beta = 28.61$; $p < .01$) ve okuma okuryazarlığı performansına ilişkin varyansın %5'ini açıkladığı görülmektedir. İkinci adımda okuma öz-yeterliğinin modele eklenmesiyle okuma okuryazarlığı performansına ilişkin varyansın %10'u açıklanmıştır ($\beta = 37.66$; $p < .01$). Okuma öz-yeterliğinin modele eklenmesi R² değerinde %5'lik bir artış sağlamıştır. Bu bulguya göre okuma öz-yeterliğinin, okuma okuryazarlığı performansına ilişkin açıklanan varyansa %5 katkı sağladığı söylenebilir.

Üçüncü adımda regresyon modeline okuma zevkinin eklenmesiyle okuma okuryazarlığı performansına ilişkin açıklanan varyans oranı %11'e çıkmıştır. R² değerindeki %1'lik artış okuma zevkinin okuma okuryazarlığı performansındaki değişime katkısı olarak ifade edilebilir. Okuma zevkinin regresyon modeline anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğu görülmektedir ($\beta = 15.14$; $p < .01$).

Dördüncü adıma modele eklenen öğretmen desteğinin β değerinin negatif olması okuma okuryazarlığı performansına yönelik negatif bir ilişkiye işaret etmektedir ($\beta = -6.31$; $p < .05$). Diğer yandan öğretmen desteği okuma okuryazarlığı performansına ilişkin açıklanan varyans oranında %1'lik değişime neden olmuştur. Bu bulguya göre öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığı performansına katkısının yok denecek kadar düşük olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada PISA 2018 Türkiye uygulaması verilerinden hareketle 1) okuma öz-yeterliği, okuma zevki, okuma alışkanlığı, 2) öğretmen desteği, 3) okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçladık. Bu amaç doğrultusunda verileri çözümlemede korelasyon ve hiyerarşik çoklu regresyon analizlerini kullandık. Bu bölümde bulgulardan hareketle ulaştığımız sonuçları önceki araştırma sonuçlarıyla birlikte tartışmaya açtık.

Çalışmanın bulgularında PISA 2018 Türkiye uygulamasında okuma okuryazarlığı performansı ile ilişkisi en yüksek olan değişkenin okuma öz-yeterliği olduğu ortaya çıkmıştır (.276). Benzer şekilde okuma okuryazarlığı performansına katkı bakımından önemli bir paya sahip olan okuma öz-yeterliğinin okuma başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Akar, 2008; Altunkaya, 2018; Boakye, 2015; Chen ve diğerleri, 2021; Cheung ve diğerleri, 2017; Peklaj & Pecjak, 2009; Retelsdorf ve diğerleri, 2014; Smith ve diğerleri, 2012; Schöber ve diğerleri, 2018; Unrau ve diğerleri, 2018; Yang ve diğerleri, 2018). Buna ek olarak Chen ve arkadaşları (2021) PIRLS 2016 Kanada örneklemini inceledikleri çalışmada öz-yeterliğin okuma başarısına aracılık ettiğini saptamıştır. PISA uygulamaları ile ilgili olmayan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşen bu durum öz-yeterliğin başarı ya da performansla doğal ilişkili bir durum olduğunu göstermektedir.

PISA 2018 Türkiye uygulamasına katılan öğrencilerin okuma okuryazarlığı performansını açıklamada %5,2'lik bir paya sahip olduğu görülen okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı değişkeniyle birlikte diğer değişkenlere göre öne çıkmıştır. Benzer şekilde Peklaj ve Pecjak (2009) okuma öz-yeterliğinin; okuma ilgisi, okuma süresi, sesli okuma öz-yeterliği ve okuma sıklığına göre okuma başarısını tahmin etmede daha önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Okuma başarısında aile katılımına, dış ve iç motivasyona göre okuma öz-yeterliği daha güçlü bir yordayıcıdır (Yang ve diğerleri, 2018). Bu sonuçlardan hareketle okuma başarısıyla diğer değişkenlere göre ilişkisi daha yüksek olan okuma öz-yeterliğinin aynı zamanda okuma okuryazarlığı performansını tahmin etmede güçlü bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Çalışmada ele aldığımız değişkenler arasında en yüksek ilişkinin okuma öz-yeterliği ile okuma zevki arasında olduğu görülmektedir (.473). Bu sonuçla benzer şekilde bazı araştırmalar okuma öz-yeterliğinin okumaya yönelik tutum (Eyüp & Uzuner Yurt, 2015; Dilbaz, 2019), okuma sevgisi, okuma sıklığı (Karakoç Öztürk, 2015) ve okuma görev değeri (Keskin, 2014) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle okuma öz-yeterliği arttıkça okuma zevkinin artacağı, okuma zevki arttıkça da okuma öz-yeterliğinin artacağı söylenebilir. Böylece ergenlik döneminde okuma öz-yeterliğiyle birlikte zevk almaya yönelik ders dışı okuma etkinliklerinin okuma becerisini olumlu yönde geliştireceği varsayılabilir.

Önceki çalışmalarda okuma zevkinin okuma okuryazarlığı performansını etkileyen değişkenlerden biri olarak incelendiği görülmüştür. Hem PISA 2009 (Tavşançıl ve diğerleri, 2019) hem de PISA 2018 (Doğaç, 2021; Ertem, 2020) Türkiye uygulamasında okuma zevki, okuma okuryazarlığı performansının bir yordayıcısıdır. Doğaç (2021) tarafından yapılan çalışmada okuma zevki ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu ve HLM modeline anlamlı bir katkı sağladığı belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda da okuma zevkinin okuma okuryazarlığı performansı ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili (.236) olduğu ve modelimize göre okuma okuryazarlığı performansını %1,2 oranında açıkladığı görülmektedir. Cheema (2018) PISA 2009 uygulamasına katılan 65 ülke örneklemini ile yaptığı çalışmada okuma okuryazarlığı bakımından yüksek performans gösteren ülkelerde okuma zevki ile pozitif, düşük performans gösteren ülkelerde okuma zevki ile negatif ilişkiler olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalardan hareketle 15 yaşındaki öğrencilerin ders dışı okuma faaliyetlerinin okuma okuryazarlığı performansını açıklamada önemli bir unsur olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuca göre okuma alışkanlığı ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzey ilişki bulunmaktadır (.226). Çeşitli çalışmalarda okuma alışkanlığının okuma başarısıyla (Dökmen, 1994; Leppanen ve diğerleri, 2005; McGeown ve diğerleri, 2015) ve okuduğunu anlamayla (Locher & Pfost, 2020; Sartika ve diğerleri, 2020; Suhana & Haryudin, 2017) pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. PISA 2018 Türkiye örnekleminde elde ettiğimiz verilerin analiz sonucu da söz konusu araştırmalarda ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuma becerisinin de gelişebileceği söylenebilir. Okuma alışkanlığı ile okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda iki unsurun birbiri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Geçmişte yapılan bazı araştırmalar ise okuma başarısı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Lamme, 1976; Yıldız & Akyol, 2011). Bu çalışmalardaki katılımcı grubun PISA

verilerine göre az olduğu ve katılımcıların yaş grubu göz önüne alındığında ilişki bulunamaması normal kabul edilebilir.

Okuma alışkanlığıyla ilişki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişkenin okuma öz-yeterliği olduğu görülmektedir (.239). Önceki çalışmalarda da okuma alışkanlığı ile okuma öz-yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur (Karakoç Öztürk, 2015; Uyar Aydın & Balkan, 2022). Elde edilen sonuçlardan hareketle okuma öz-yeterliği ile okuma alışkanlığının birbirini pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Yaptığımız HLM analizinin sonucuna göre okuma alışkanlığının, okuma okuryazarlığı performansına %5 oranında katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuç da okuma alışkanlığını okuma başarısı ile ilişkilendiren çalışmaları desteklemektedir. İyi bir okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin okuma performansının da artabileceği bu sonuçla ortaya konmuştur.

Okuma eğitiminde öğretmenin önemine çeşitli yönlerden dikkat çekilmektedir. Braunger ve Lewis'e (1997) göre öğretmenlerin model olması, strateji, yöntem ve teknikleri sergilemeleri okuma eğitiminde başarılı sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okuma eğitiminde öğrenciye vereceği destek ve bu desteğin öğrenci tarafından algılanabilmesi oldukça önemlidir.

PISA 2018'de öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığına anlamlı etkisinin çok az olduğu ülkelerden birinin de Türkiye olduğu raporlanmıştır (OECD, 2019c). Çalışmamızın bulgularına göre öğretmen desteği ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönde düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaptığımız HLM analizi sonucuna göre ise öğretmen desteğinin okuma başarısına katkısı %0.1'dir.

PISA 2018 Türkiye verileri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda da aynı sonuçlar ortaya konmuştur. Büyüktak (2022) tarafından yapılan araştırmada, PISA 2018 Türkiye örnekleme dayalı olarak bazı değişkenlerin öğrencilerin okuma becerileri performansı üzerindeki önem dereceleri incelenmiş, öğretmen desteği değişkeninin okuma becerileri performansı üzerindeki önem derecesinin düşük kaldığı ve en etkisiz bağımsız değişken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine aynı çalışmada, önem derecesine göre öğretmen desteği değişkeninin düşük ayırt ediciliğe sahip olarak anlamlı fark yaratmadığı belirlenmiştir. İnci ve Kaya (2022) tarafından PISA 2018 Türkiye verilerinden hareketle yapılan çalışmada da öğretmen desteğinin sosyoekonomik açıdan okuma performansına etkisinin çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. PISA 2018 uygulamasında öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığı performansına etkisini araştıran bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Radulovic ve diğerlerinin (2022) PISA 2018 verilerinden hareketle yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen desteğinin, öğrencilerin kültürel birikimleriyle okuma performansı arasındaki farka düzenleyici bir etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

Birçok çalışmada öğretmen desteğinin okuma performansına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Chang & Bangsri, 2020; Chen ve diğerleri, 2019; ve diğerleri, 2021; Mercer, 2011; Radulovic ve diğerleri, 2022). PISA 2009 Çin uygulaması (Chen ve diğerleri, 2019) ve PISA 2018 Çin uygulaması (Ma ve diğerleri, 2021) verilerinden hareketle yapılan çalışmalarda öğretmen desteği ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif düzeyde ilişki bulunmuştur. 2009 PISA okuma okuryazarlığı performansında en başarılı ülke Çin (Shanghai) iken Türkiye 38. sırada, 2018 PISA okuma okuryazarlığı performansında en başarılı ülke Çin (Pekin, Şanghay, Jiangsu ve Zhejiang) iken Türkiye ise 40. sıradadır. Elbette okuma okuryazarlığı performansına etki eden birçok unsur bulunmaktadır. PISA 2018'e katılan Çinli öğrencilerin algıladığı öğretmen desteği okuma okuryazarlığı performansına %5 etki ederken (Ma ve diğerleri, 2021) Türkiye'den katılan öğrencilerin algıladığı öğretmen desteğinin performansa etkisi %0.1'dir. Diğer unsurlarla birlikte Çin'deki öğretmen desteği Türkiye'dekinden çok yüksektir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri öğrencilere destek (yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, geri bildirim, coşku, okumayı katılımı teşvik, öğretim uygulamaları, öğretmen desteği) verirse veya bu destek artarsa öğrencilerin PISA okuma okuryazarlığı başarısının artacağı öne sürülebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlaması için Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yapısal değişikliklere ve bu dersi veren öğretmenlerin de öğrenciye daha çok destek vermesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin büyük bir kesiminin ortaöğretim birinci sınıfta yer almasından ve öğretmen desteği ile ilgili soruların öğrencilerin katıldıkları son derslere yönelik olmasından hareketle öğrencilerin Türk dili ve

edebiyatı dersi öğretmenlerinden okuma okuryazarlığı açısından yeterince destek almadıklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada PISA 2018 Türkiye uygulamasında; okuma okuryazarlığı performansı ile okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde yalnızca okuma öz-yeterliği ile okuma zevki arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu (.473), diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Hiyerarşik Lineer Modele eklenen bağımsız değişkenlerin tümünün (öğretmen desteği, okuma öz-yeterliği, okuma zevki, okuma alışkanlığı) modele anlamlı bir şekilde katkı sağladığı görülmektedir. Buna göre okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği, okuma okuryazarlığı performansına ilişkin toplam varyansın %11.6'sını açıklamaktadır. Bağımsız değişkenlerin okuma okuryazarlığı performansına katkısı ayrı ayrı değerlendirildiğinde, okuma öz-yeterliğinin (%5.2) ve okuma alışkanlığının (%5.1) katkısının hemen hemen aynı oranda olduğu, okuma tutumu katkısının daha düşük (%1.2), öğretmen desteği katkısının yok denecek kadar az (%0.1) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma okuryazarlığı performansına yönelik öğretmen desteğini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin algısına göre öğretmen desteğinin okuma performansına katkısının olmaması şaşırtıcı ve beklenmedik bir sonuçtur. Hem Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının okuma okuryazarlığına yönelik bir içeriğe sahip olmaması hem de bu program doğrultusunda oluşturulan ders kitaplarındaki metinlerin PISA metinleriyle benzerliğinin olmaması bu sonucun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Buna ek olarak okuma gelişiminin bir birikim ve uzun soluklu bir süreç gerektirmesi göz önüne alındığında ilkökul ve ortaokuldaki Türkçe derslerinin de bu sonuçta pay sahibi olduğu varsayılabilir. Yeni okuryazarlık anlayışına yönelik olan PISA okuma okuryazarlığında kullanılan metinlerin hem biçim hem içerik açısından yaşam temelli olduğu söylenebilir. Ancak Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamındaki metinlerin böyle bir içeriği yansıtmadığı görülmektedir. Ayrıca ders içeriğinin tür üzerine yoğunlaşması metin üzerinde anlamaya dönük çalışmaların daha az yapılmasına neden olmaktadır. Bunun yanında çalışmamızın bulgularının da ortaya koyduğu şekilde öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğinin okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği ve okuma zevki değişkenleriyle ilişkisi düşük düzeydedir. Bu sonuçlardan hareketle Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğrencilere yönelik desteğinin, okumaya katılımı teşvik etmelerinin, coşkularının, uyarlamalı öğretimlerinin, yönlendirmeli öğretimlerinin ve öğretim uygulamalarının öğrencilerin gerek Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan metinleri gerekse yaşam temelli metinleri anlamalarında etkisinin az olduğu ifade edilebilir. Tüm bu etkenler Türk dili ve edebiyatı dersi içeriğinin ve öğretmen eğitiminin tekrar düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öneriler

PISA ile ilgili çalışmaların PISA'nın değerlendirme yapısındaki unsurlara (sosyo-ekonomik, eğitim ortamları, duyuşsal anketler-indeksler, eğitim yönetimi vs.) odaklandığı görülmektedir. Veri setlerindeki karışıklığın ve yoğunluğun araştırmacıları buna zorladığı söylenebilir. Bu çalışmada yaptığımız gibi öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar üzerinden hem kendileriyle hem de farklı durumlarla ilgili algılarından hareketle çıkarımlarda bulunmak da PISA sonuçlarını değerlendirmenin yollarından biridir. Bu çıkarımlar, varsayımlar üzerinden tahminler üretmeye dayansa da farklı bakış açıları bulabilmek ve PISA ile ilgili çalışmalara katkı sunmak için bu tür değerlendirmelere de ihtiyaç vardır. Çünkü PISA eğitime yönelik farklı bakış açıları kazandırabilecek çok fazla indeks ve puan türü içermektedir. Ancak bütün bu sonuçları net bir şekilde açıklamaya yetecek veriyi bulmak güçtür. PISA veri setlerinde anketler bir araya getirilerek indeksler oluşturmaktadır. Ancak bir indeks ile başka indeksler birleştirildiğinde bir durumun tam olarak açıklanabilmesi tartışmalıdır. Bu nedenle araştırmacılar farklı değişkenler üzerinden daha farklı ve kapsamlı değerlendirme yolları aramalıdır. PISA sonuçlarına yönelik daha bütüncül değerlendirmeler yapılması için duyuşsal ve bilişsel indekslerde ortak noktaların belirlenmesi gerekmektedir.

Uluslararası, kapsamlı ve önemli bir araştırma olan PISA 2018 uygulamasındaki okuma okuryazarlığı başarıları, öğretmen desteği ve motivasyon kaynakları arasındaki ilişkilerden elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda Türkiye’deki okuma eğitime yönelik şu öneriler sunulmuştur:

- Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağlayacağı görülen okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki gibi motivasyon kaynakları desteklenmelidir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri okuma eğitiminde; yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, geribildirim, öğretmen coşkusu, okumaya katılımı teşvik ve ders içi çeşitli öğretim uygulamaları ile öğrencilere destek olmalıdır.
- Öğrencilerin okumayı düzenli ve sürekli bir uğraşı olarak algılamaları konusunda gerekli etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir.
- Türk dili ve edebiyatı dersinin içeriği ve ders kitaplarındaki metinler yeni okuryazarlık becerileri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %40, 2. Yazar %30, 3. Yazar %30.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185–198.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469–483.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202–219.
- Armut, M., ve Türkylmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236.
- Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200–209.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Pearson Education.
- Berkant, H. G., & Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171–190.
- Berman-Young, S. B. (2014). *Teacher-Student Relationships: Examining Student Perceptions of Teacher Support and Positive Student Outcomes*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota.
- Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: An exploratory study. *Reading & Writing*, 6(1).

- Büyükatrak, E. (2022). *PISA 2018 Türkiye örnekleminde okuma okuryazarlık düzeylerinin farklı veri madenciliği sınıflandırma yöntemleri ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Chang, Y.-C., & Bangsri, A. (2020). Thai students' perceived teacher support on their reading ability: mediating effects of self-efficacy and sense of school belonging. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 435-446.
- Cheema, J. R. (2018). Adolescents' enjoyment of reading as a predictor of reading achievement: new evidence from a cross-country survey. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 149-162.
- Chen, F., Sakyi, A., & Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: the mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260-1279.
- Chen, Q., Lei, Y., Wen, Z., Li, S., Li, J., & Kong, Y. (2019). Teacher support, reading strategy and reading literacy: A two-level mediation model. *Best Evidence of Chinese Education*, 2(1), 157-170.
- Chen, W. H. (2017). A comparison of teachers' supportive behavior in middle high school classroom in Taiwan, Shanghai-China, and Finland: Evidence from PISA 2012. *ACM International Conference Proceeding Series*, 107-112.
- Cherian, V. I., & Thomas, V. (1995). Reading habits and academic achievement of Basotho children. *Perceptual and Motor Skills*, 80(2), 497-498.
- Cheung, W. M., Lam, J. W. I., Au, D. W. H., So, W. W. Y., Huang, Y., & Tsang, H. W. H. (2017). Explaining student and home variance of Chinese reading achievement of the PIRLS 2011 Hong Kong. *Psychology in the Schools*, 54(9), 889-904.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doğaç, A. (2021). *PISA 2018 Okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 931-946.
- Eminoğlu, N., & Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- Ertem, H. Y. (2020). Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy scores within student level and school-level variables. *Participatory Educational Research*, 8(1), 248-264.
- Ertem, H. Y., Arslan, A., Aksoy Akbaş, S., Ecer, E., ve Eryiğit, L. (2021). Sınıf iklimi ve ortaokul öğrencilerinin okula yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1).
- Eyüp, B., & Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 201-216.
- Fitri, D. R., Sofyan, D., & Jayanti, F. G. (2019). The correlation between reading self-efficacy and reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 3(1), 1-12.
- Flowers, T. A. (2003). Exploring the influence of reading for pleasure on African American high school students' reading achievement. *The High School Journal*, 87(1), 58-62.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.

- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? recreational reading habits of college students. In *Source: Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana, M., & Yağmur Şahin, E. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 151-164.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- İnci, S., & Kaya, V. H. (2022). The Relationship between the Teacher Qualities Perceived by Students and the Achievements of High and Low Socioeconomic Level Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 293-303.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 908-936.
- Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value. *International Journal Social Sciences & Education*, 4(4), 798-808.
- Keskin, H. K., & Atmaca, T. (2014). The Adaptation of reader self-perception scale-2 into Turkish (RSPS-2). *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klieme, E., B. Steinert ve J. Hochweber (2010), Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse, Bos, W., E. Klieme ve O. Köller (eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*, Waxmann, Münster.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading : Insights from the research*. Heinemann.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. In *Frontiers in Psychology*, 8.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. In *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77.
- Ma, L., Du, X., Hau, K. T., & Liu, J. (2018). The association between teacher-student relationship and academic achievement in Chinese EFL context: a serial multiple mediation model. *Educational Psychology*, 38(5), 687-707.
- Ma, L., Luo, H., & Xiao, L. (2021). Perceived teacher support, self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA 2018. *Learning and Individual Differences*, 85.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323-338.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. (MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10). http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2019c), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- Peklaj, C., & Pecjak, S. (2009). Personal and environmental factors that influence reading achievement in third grade students in Slovenia. *Studia Psychologica*, 51(1), 21-34.

- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67–78.
- Peura, P. I., Viholainen, H. J. K., Aro, T. I., Räikkönen, E. M., Usher, E. L., Sorvo, R. M. A., Klassen, R. M., & Aro, M. T. (2019). Specificity of reading self-efficacy among primary school children. *Journal of Experimental Education*, 87(3), 496–516.
- Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022). Can teacher support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1012–1031.
- Retali, K., Hatzinikita, V., & Manoli, P. (2018). Students' attitudes toward reading for pleasure in Greece. *International Journal of Literacies*, 25(3–4), 15–26.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept - Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.
- Santrić, M., Čavar, A., & Alerić, M. (2019). The connection between the reading habits and richness of vocabulary of Croatian secondary-school students. *Croatian Journal of Education*, 21(3), 823–860.
- Sartika, F. D., Afifah, N., & Anggraini, Y. (n.d.). The correlation between students' reading habit and their reading comprehension. *Jurnal Basis*, 7(1), 207–216.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. In *Reading Research Quarterly* (Vol. 47, Issue 4, pp. 427–463).
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203–1225.
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). The effectiveness of increased support in reading and its relationship to teachers' affect and children's motivation. *Learning and Individual Differences*, 45, 53–64.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202–206.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27.
- Suhana, A., & Haryudin, A. (2017). The effects of reading habit towards students' reading comprehension at private senior high school in Purwakarta. *ELTIN Journal*, 5(2), 57–70.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2016). Impact of reading habit on white matter structure: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Neuroimage*, 133, 378–389.
- Tavsancil, E., Yildirim, O., & Bilican Demir, S. (2019). Direct and indirect effects of learning strategies and reading enjoyment on PISA 2009 reading performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, (82), 169–190.
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1–14.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167–204.

- Uyar Aydın, C. & Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(1), 17-28.
- Vanden Dool, C., & Simpson, A. (2021). Reading for pleasure: Exploring reading culture in an Australian early years classroom. *Literacy*, 55(2), 113–124.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, 48-64.
- Yang, G., Badri, M., al Rashedi, A., & Almazroui, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: A preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(1). 0
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 3325-336
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Ed.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Zhao, W., Song, Y., Zhao, Q., & Zhang, R. (2019). The effect of teacher support on primary school students' reading engagement: the mediating role of reading interest and Chinese academic self-concept. *Educational Psychology*, 39(2), 236–253.

Extended Abstract

Introduction

The reading, science and mathematics literacy performances in the PISA, in which 15-year-old students participate, are evaluated in three-year cycles. In addition to students' performances, data on the issues regarding their views about themselves, their psychological characteristics about the learning processes, school and home environments and etc. are also collected through questionnaires (Ministry of National Education [MEB], 2019). Considering the importance of non-cognitive outcomes at this point, the PISA provides the opportunity to integrate the evaluation of cognitive features (e.g., self-regulation, strategies and time spent) with metacognitive outcomes such as attitude, belief, motivation and desire (OECD, 2019a). Since the beginning of PISA test applications, researchers have had the opportunity to discuss the current and future status of education for specific purposes by combining the cognitive performances of students evaluated in PISA with the affective elements such as reading self-efficacy, reading pleasure and reading habits in the questionnaires. Therefore, both the educational results related to the PISA literacy fields and inferences that will guide the education policies can be reached.

Since reading was the principle assessment field in PISA 2018, the items in the questionnaires applied to students were aimed at identifying various practices and teacher support in the reading education process according to the student perceptions. Reading self-efficacy, reading habits, reading pleasure and teacher support from teaching practices constituted the subject of this study as motivation sources of students who participated in the PISA 2018 Turkey application.

Motivation Sources for Reading and Teacher Support

Previous studies demonstrated that reading self-efficacy was positively related to reading achievement (Akar, 2008; Peklaj & Pecjak, 2009; Smith et al., 2012; Retelsdorf et al., 2014; Boakye, 2015; Cheung et al., 2017; Altunkaya, 2018; Schöber et al., 2018; Unrau et al., 2018; Yang et al., 2018; Chen et al., 2021), comprehension (Solheim, 2011; Fitri E et al., 2019; Ülper & Şirin, 2020), fluent reading skills (Armut & Türkyılmaz, 2019; Peura et al., 2019a; Peura et al., 2019b), attitude towards reading (Eyüp & Uzuner Yurt, 2015; Dilbaz, 2019), love of reading, reading frequency (Karakoç Öztürk, 2015), and task value of reading (Keskin, 2014).

Studies on reading pleasure revealed that reading pleasure was positively related to reading success (Flowers 2003; Krashen, 2004; Cheema, 2018; Retali et al., 2018; Tavşancıl et al., 2019; Dool & Simpson, 2021), reading motivation (Schiefele et al., 2012; Ertem, 2020; Doğaç, 2021; Dool & Simpson, 2021), vocabulary depth (Krashen, 2004; Sullivan & Brown, 2015), writing success (Krashen, 2004; Aftah, 2020) and academic success (Mol & Jolles, 2014); Whitten et al., 2016).

In the relevant literature, there are many studies illustrating that reading habits were positively related to reading comprehension (Suhana & Haryudin, 2017; Locher & Pfof, 2020; Sartika et al., 2020), reading success (Dökmen, 1994; Leppanen et al., 2005; Mcgeown et al., 2015), academic success (Cherian & Thomas, 1995; Gallik, 1999; Yılmaz, 2012; Güney et al., 2014; Akın, 2016; Aksoy, 2017; Berkant & Tüzer, 2017), reading self-efficacy (Karakoç Öztürk, 2015; Uyar Aydın & Balkan, 2022), various aspects of writing skills (Akın, 2016; Eminoğlu & Özkan, 2019; Dölek, 2021), development of white matter in the brain (Takeuchi et al., 2016), vocabulary depth (Santric et al., 2019) and problem-solving skills (Sevgi & Karakaya, 2021).

Previous studies demonstrated the relationship of teacher support with reading literacy (İnci & Kaya, 2022; Büyüktak 2022; Radulovic et al., 2022; Chang & Bangsri, 2020; Chen et al., 2019; Ma et al., 2021; Mercer, 2011), first reading (Silinskas et al., 2016), participation in reading (Zhao et al., 2018; Berman-Young, 2014), academic achievements other than reading (Bal, 2011; Chen, 2017; Klem & Connell, 2014; Ma et al., 2017), academic feelings (Lei et al., 2018), and attitude towards school (Ertem et al., 2021) from various perspectives.

Evaluation of the data obtained through the questionnaires together with the reading literacy achievement results on the basis of student perceptions can offer different perspectives on the status of reading education in Türkiye. As far as this point of view is concerned, the purpose of this study, by using the PISA 2018 Turkey application data, was to investigate the relationships between motivation sources (reading self-efficacy, reading pleasure, reading habits), teacher support and reading literacy performance, which are believed to affect the reading literacy performance and to identify the contribution of motivation sources and teacher support to the reading literacy performance.

Method

The present study was implemented with the relational screening model, which is one of the quantitative research designs. Within the scope of the study, the correlational research method was utilized to investigate the relationship between reading achievement, reading habit, reading self-efficacy, reading attitude and the teacher support.

The predictive power of reading habit, reading self-efficacy, reading attitude and teacher support variables on the reading literacy performance was tested with the Hierarchical Linear Model (HLM). Before application of HLM, it was evaluated whether the data were suitable for analysis. It is clearly illustrated in the data in Table 1 that there was no multi-collinearity problem. It is clear that the data were suitable for analysis in terms of normality in the histogram, linearity in the P-P Plot table, and extreme values and residual values in the scatterplot (see Figures 1, 2 and 3).

The sample of the study consisted of 6890 Turkish students determined by the stratified random sampling method in the PISA 2018 application. A total of 1216 students were excluded from the sample due to the essential operations on the data set. As a result of these operations, the sample of the study eventually consisted of a total of 5670 students.

The data of the study were obtained from the PISA international official website www.pisa.oecd.org. Within the scope of the study, the indexes consisting of the answers of the students who participated in the PISA 2018 application from Türkiye to the student questionnaires were addressed. The Teacher Support indexes in the data set, consisting of four-point Likert-type scaled tests, was organized as the independent variables of Teacher Support (ST100), Guided Teaching (ST102), Adaptive Teaching (ST212), Feedback (ST104), Teacher Enthusiasm (ST213), Encouraging Participation in Reading (ST152) and Teaching Practices (ST100).

The categorically arranged Reading Preference (ST168) index and the Time Allotted to Reading (ST175) and Reading Frequency (ST176) indexes, which consisted of five-point Likert-type scaled tests, were used as independent variables. The Reading Self-efficacy (ST161) index, which consisted of Four-Likert-type scaled tests, was used as the "Reading Self-efficacy" independent variable, and the Reading Pleasure (ST160) index was used as the "Reading Pleasure" independent variable. The "Reading Literacy Performance", which was the dependent variable of the study, was generated by calculating the average of the ten reading scores (PVREAD) given for each student in the data set.

Result and Discussion

In the present study, it was found that there was a significant and positive relationship between the reading literacy performance and reading habits, reading self-efficacy, reading pleasure and teacher support in the PISA 2018 Türkiye application (see Table 1). When the relationships among the variables used in the study were analyzed, it was clear that there was only a moderately significant relationship between the reading self-efficacy and reading pleasure (.473), while the relationship among the other variables was low. It is clear that all of the independent variables (teacher support, reading self-efficacy, reading pleasure, reading habit) attached to the Hierarchical Linear Model contributed significantly to the model.

Thereafter, the reading habits, reading self-efficacy, reading pleasure and teacher support accounted for 11.6% of the total variance in the reading literacy performance. When the contribution of independent variables to the reading literacy performance was evaluated individually, it was found that the contribution of reading self-efficacy (5.2%) and reading habit (5.1%) were almost the same, and the contribution of reading attitude was lower (1.2%), and the contribution of teacher support was negligible (1%) (see Table 2). Therefore, it was concluded that the students found the teacher support for their reading literacy performance insufficient.

As far as the findings of our study is concerned, it was revealed that the variable with the highest correlation with the reading literacy performance in the PISA 2018 Türkiye application was the reading self-efficacy (.276). Similarly, there are numerous studies demonstrating that the reading self-efficacy, which has a significant contribution to the reading literacy performance, is positively related to the reading success (Akar, 2008; Peklaj & Pecjak, 2009; Smith et al., 2012; Retelsdorf et al., 2014; Boakye, 2015; Cheung et al., 2017; Altunkaya, 2018; Schöber et al., 2018; Unrau et al., 2018; Yang et al., 2018; Chen et al., 2021). Furthermore, the reading self-efficacy, which accounted for 5.2% of literacy success, became prominent compared to the other variables in the study. Peklaj and Pecjak (2009) and Yang et al. (2018) also investigated the contribution of various variables to the reading success and revealed that the strongest predictor was the reading self-efficacy.

In many previous studies that evaluated the PISA data, it was found that the teacher support had a positive effect on the reading performance (Radulovic et al., 2022; Chang & Bangsri, 2020; Chen et al., 2019; Ma et al., 2021; Mercer, 2011). While the perceived teacher support of Chinese students who participated in the PISA 2018 had a 5% effect on the reading literacy performance (Ma et al., 2021), it was a surprising finding that the teacher support did not contribute to the reading performance according to the perception of students from Türkiye (1%). The same results were obtained in similar studies conducted with the PISA 2018 Türkiye sample (Büyükkatak, 2022; İnci and Kaya, 2022).

The fact that the Turkish language and literature curriculum does not have a relevant content for reading literacy and that the texts in the textbooks created in line with this program are not similar to the PISA texts may be the reasons for this particular result. Furthermore, considering the fact that reading development requires a build-up, repertoire and a long-term process, it is possible to conclude that the Turkish lessons in primary and secondary schools also have a part to play in this particular result. It is possible to say that the texts used in the PISA reading literacy, which is aimed at the new perception of literacy, are life-based in terms of both form and content. Nevertheless, it is clear that the texts available within the scope of the Turkish language and literature course do not reflect such a content. Furthermore, the fact that the course content focuses on the history of literature and literary genre generates fewer studies on the text comprehension. Moreover, as the findings of our study revealed, the relationship among students' perceived teacher support and reading habits, reading self-efficacy and reading pleasure variables was at a low level. As far these results are concerned, it is possible to claim that the support of Turkish language and literature teachers towards the students, their encouragement of participation in reading, their enthusiasm, their adaptive teaching, guided teaching and teaching practices had little effect on students' comprehension of both the texts used in the Turkish language and the literature course and the life-based texts.

In accordance with these results obtained from the relationships between the reading literacy achievement, teacher support and motivation sources in the PISA 2018 application, which is an

international, comprehensive and significant study, the following suggestions have been suggested for the reading education in Türkiye:

- Motivation sources such as reading self-efficacy, reading habits and reading pleasure, which are recognized to contribute to the students' reading skills at secondary education level, should be supported.
- Turkish language and literature teachers should support the students with guided instruction, adaptive instruction, feedback, teacher enthusiasm, encouragement of participation in reading and various in-class teaching practices in their reading education.
- Essential activities and practices should be included in order for the students to perceive reading as a regular and habitual endeavor.
- The content of the Turkish language and literature course and the texts available in the textbooks should be rearranged by considering the novel literacy skills.



Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

*Ercüment İŞLEYEN**
*Yurdagül GÜNAL***

Öz

Bu çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürünün; cinsiyet, aile geliri ve okul türleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma, karma modelde tasarlanmış olup açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması Türkiye’de bulunan bir ilin farklı türdeki liselerinde öğrenim gören 280 onuncu sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Nitel aşamada ise 14 gönüllünün görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Kültürü Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın nicel verilerinin analizinde, “bağımsız gruplar t testi” ve ANOVA kullanılırken nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ailenin gelir durumu yükseldikçe de anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda okul türleri ile okuma kültürü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenciler bulundukları okul ortamının onların okumaya ve kitaplara yönelik bakışlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Okuma kültürü, ortaöğretim öğrencileri, okuma eğilimi

Examining Reading Cultures of High School Students: A Mixed Method Research

Abstract

This study aimed to explore whether the reading culture of high school students varied or not with respect to variables such as gender, family income and school types. The research was designed in mixed model and exploratory sequential design was used. The quantitative phase of the research was conducted with the participation of 280 students from Grade 10 studying in different types of high schools in a province in Türkiye. In the qualitative stage, the views of 14 volunteers were used. Reading Culture Scale and semi-structured interview form were used as data collection tools in the research. While “independent samples t-test” and ANOVA were used in the analysis of the quantitative data of this study, content analysis was used in the analysis of the qualitative data. As a result of the research, a significant difference was found in favor of female students according to gender. A significant difference was found as the income level of the family increased. At the same time, it was determined that there was a significant difference between school types and reading culture. The students stated that the school environment they were in influenced their view of reading and books negatively.

Keywords: Reading culture, high school students, reading tendency

* Doktora öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Trabzon, ercument_isleyen21@trabzon.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0009-0004-4161-230X

** Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Trabzon, yurdagulgunal@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-9385-1167

Giriş

Teknoloji ve ekonomide yaşanan hızlı değişim ve ilerleme artık insanların hayata yönelik yeni bakış açıları geliştirmelerini; değer yargılarının değişmesini, yeni alışkanlıklar ve anlayışlar kazanmalarını sağlamaktadır (Gömleksiz, 2004). Bu bakımdan birçok ülke, vatandaşlarının bu gelişmeler karşısında geri kalmaması için tedbirler almakta ve yeni düzenlemeler yapmaktadır. Özellikle eğitim alanında konuyla ilgili Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"dir (TYÇ). Bu çerçevede Türk Eğitim Sistemi; değişen dünya şartları karşısında yetkinliklerle bütünleşmiş; bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Amaçlar doğrultusunda TYÇ'de sekiz anahtar yetkinlik belirtilmektedir. Bunlar; ana dilinde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadede yetkinliktir (MEB, 2018). Belirtilen bu maddelerden de anlaşılacağı üzere bireylerden istenen ilk yeterlilik "ana dilinde iletişim" olmaktadır. Bu noktada ana dili eğitiminde okulların önemi ortaya çıkmaktadır. Demirel (1995) okulların; uyguladığı kasıtlı kültürlenme yolu sayesinde dilin kurallarını, dili doğru kullanmayı ve bunu bireye alışkanlık halinde kazandırmayı amaçladığını aktarır.

Ana dilinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi doğrultusunda öğrencilerin iyi seviyede okuma becerisine de sahip olması beklenir. Okumanın, *"okuyucu yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen fikir alışverişi"* (Akyol, 2007, s.15); *"yazının ses haline dönüştürülmesi"* (Demirel, 1995, s.65), *"yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması"* (Harris & Sıpay, 1990, s.10) gibi birçok tanımı yapılmaktadır. Tüm bu tanımlar okumanın düşünce ve iletişim yönünden önemini de ortaya koymaktadır. Artık günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak insan modelinden istenen en önemli özellik okuma kültürüne sahip ve ana dilini etkin kullanan bireylerdir (Kuzu Sarar, 2006). Öğrencinin okuma yeteneğini daha etkin olarak gösterebilmesi için temel okuma yazma becerisini zamanla okuma alışkanlığına ve okuma becerisine dönüştürebilmesi gerekmektedir (Bulut, Kuşdemir, Uzun, 2020). Okul öncesi dönemde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, ilköğretim yıllarında okuma alışkanlıkları, lise ve üstü yıllarda ise okuma kültürleri gelişir. Bu bakımdan çocukluk döneminden gençlik dönemine geçmiş olan ortaöğretim öğrencilerinden ana dili kullanımında etkili bir ilerleme ve buna bağlı olarak da okuma alışkanlığının okuma kültürüne ulaşması istenir. Okuma kültürü öğrencinin ilkokulda kazanmış olduğu okuma yazma becerisinin zamanla eleştirel okuma ve evrensel okuma sürecini kazanması olarak ifade edilebilir (Kantaş, 2013). Sever (2013) de okuma kültürünün yazılı kültür ürünlerini bilen ve bu kültürün kendine sağladığı olanakları alışkanlık haline getirmiş bireylere ait olduğunu söylemektedir. Kulaksızoğlu (2007), okumaya ilginin daha çok örgün eğitim sırasında ve ergenliğin sonlarında görülen bir ilgi olduğunu ve özellikle de duygusal içerikli roman, hikâye veya macera kitapları okumayı, gençlerin bu çağda tercih ettiklerini belirtmiştir. Okuma kültürü, toplumun tamamı tarafından yaşatılırsa ve kültürün bir parçası haline gelirse ancak o zaman nesilden nesile aktarılan bir kültür unsuru olur (Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017). Okuma kültürünün oluşmasında toplumun yanı sıra öğrencinin cinsiyet özelliklerinin, ailenin gelir düzeyinin ve öğrencinin eğitim aldığı okulun da etkili olduğu bilinmektedir. Öğrencinin ebeveynlerinin eğitimleri, meslekleri, ekonomik durumları, bulunduğu çevre ve eğitim aldığı okul; onun okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede önemli yer tutar (Tatar, 2022).

Yavuzer'e (2000) göre, ilk ve ortaokuldan sonra öğrenciler için yeni olan lise dönemi; gençlere farklı bir ortam olarak gelmektedir. Kişinin sosyalleşme sürecinde önce ailesi sonra da yakın çevresi, arkadaş grupları ve eğitim süreciyle birlikte okul arkadaşları ve öğretmenleri önemli rol oynar. Birbirlerini çift yönlü olarak etkileyen bu durum öğrenciyi besleyici veya köreltici etkiye sahip olmaktadır (Telli, 2021).

Burada özellikle Türk Milli Eğitim sisteminde liselerin, öğrencilerin tercih ve eğitim seviyesine göre farklılaştığını belirtmek gerekir. Liseler temelde fen liseleri, Anadolu liseleri ve sosyal bilimler liseleri olarak üç gruba ayrılır fakat bu okullar haricinde sınavsız ve yetenek sınavları ile eğitim veren liseler de bulunmaktadır (MEB, 2008). Bu şekilde farklılaşan okulların ortamları ve kültürel yapıları da değişim göstermekte, bu durum öğrencilerin kitaplara ve okumaya yönelik tutum ve kültürlerini etkilemektedir.

Öğrencilerin başarısına ve ilgi alanlarına göre oluşan bu okul türleri arasında öğrenme başarısı açısından da çok büyük farklar oluşurken OECD ülkeleri arasında okul türleri içinde öğrenme başarısı açısından en büyük fark Türkiye’de görülmektedir (Berberoğlu & Kalender, 2005; EARGED, 2004).

Alanyazında öğrencilerin okuma alışkanlıkları, tutumu ve kültürü üzerine yapılan araştırmaların (Balcı, 2009; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Baş, 2012; Başaran & Ateş, 2009; İşeri, 2010; Özbay & Uyar 2009; Soyuçok, 2021; Telli, 2021) çoğunlukla ilköğretim düzeyinde olduğu, okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde ortaöğretim alanında yapılan araştırmaların ise (Akkaya & Özdemir, 2013; Aytaç & Kaygısız, 2019; Çeçen & Deniz, 2015; Taşkesenlioğlu, 2013) daha kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla alanyazındaki bu durum, lise düzeyindeki öğrencilerin okuma kültürlerine yönelik çalışmaların eksikliği göstermektedir. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin okuma kültürü ve algıları ile okumaya yönelik kültürlerinin, özellikle eğitim aldıkları okul çevresine, cinsiyet özelliklerine ve ailenin gelir düzeyine göre ne boyutta farklılaştığı merak konusu olup bu durum araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problemin derinlemesine araştırılması alanyazına bu boyutlarda katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan çalışmanın ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürlerinin ve bu kültürün farklılaşmasındaki faktörlerin neler olabileceğinin belirlenebilmesi; sonuçların alanyazında yapılmış diğer çalışmalara eklenebilmesi; velilere, öğretmenlere, okul idarecilerine ve eğitim yöneticilerine okuma kültürünün gelişmesi için yapılması gereken çalışmalar açısından yol gösterici olabileceğine inanılmaktadır. Özellikle okul türlerinin öğrencilerin okuma kültürünü ne şekilde farklılaştırdığı üzerine nicel ve nitel yöntem kullanılarak derinlemesine bir çalışmanın yapılmamış olması, bu okullardaki okuma kültürünün boyutlarının öğrenilmesi açısından çalışmayı değerli kılmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültür seviyelerini belirleyerek cinsiyet, aile gelir düzeyi ve okul türleri değişkenlerinin okuma kültürüyle ilişkisini saptamak ve öğrencilerin okuma kültürüne yönelik görüşlerini belirlemektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik kültür düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?
- 2) Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik kültürleri ailenin gelir düzeylerine göre değişmekte midir?
- 3) Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik kültür düzeyleri okul türüne göre değişmekte midir?
- 4) Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürüne yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel veri araçlarının birlikte kullanıldığı karma modelde, açıklayıcı sıralı desen çerçevesinde tasarlanmıştır. Açıklayıcı sıralı desende ilk olarak nicel veriler ardından da nitel veriler toplanarak çözümlenir. Bu desende nicel sonuçların açıklanmasında nitel yöntemler kullanılmaktadır. Tashakkori ve Teddlie (1998) karma yöntemi, bir araştırmanın yönteminin nitel ve nicel yaklaşımlarının birleşimi olarak açıklanmaktadır. Johnson ve diğerleri (2007) ise karma yöntemi, bir çalışmada konuyu daha iyi anlayabilmek ve ortaya koyabilmek için genişlik ve detaylandırmak amacıyla nitel ve nicel inceleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir çalışma olarak tanımlamaktadırlar.

Araştırmada nicel yöntemle ortaöğretim öğrencilerinde okuma kültürünün dört alt boyutla incelenmesinin yanı sıra bu kültürün cinsiyet, aile gelir düzeyi ve okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Nicel verilerin derinlemesine incelenmesi için ise öğrencilerin okuma kültürünün oluşumunda farklılaşmaya sebep olan unsurlar, nitel yöntemden elde edilen sonuçlarla açıklanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki bir ilin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı her okul türünden resmi bir fen lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi, imam

hatip lisesi, güzel sanatlar lisesi, sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi olmak üzere yedi farklı okul türünde öğrenim gören gönüllü 280 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında uygun örnekleme, nitel aşamasında ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki gruba ulaşmaya kadar en ulaşılabilir katılımcılardan başladığı durumdur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Yıldırım-Şimşek, 2021). Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını içermektedir (Marshall ve Rossman, 2014; Baltacı, 2018). Bu çalışmada ölçüt; ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetine, ailenin gelir düzeyine ve okul türüne göre okuma kültürü ölçeği puanları olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda demografik verilere ilişkin hesaplanan frekans ve yüzde değerlerinin sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Cinsiyet Verileri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	147	52.50
Erkek	133	47.50
Toplam	280	100

Tablo 2.
Ailenin Gelir Düzeyi

<i>Ailenin Gelir Düzeyi</i>	<i>f</i>	%
5.500 ve altı	55	19.64
5.500 ile 11 bin arası	122	43,57
11 bin ile 22 bin arası	70	25,00
22 bin ve üstü	33	11,78
Toplam	280	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel aşamasında “Okuma Kültürü Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”; nitel aşamasında ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında “Okuma Kültürü Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” öğrencilerin sınıflarında gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Nitel aşamada ise okuma kültürünü oluşturan faktörlerden en fazla ve en az puan ortalamasını alan gönüllü katılımcılarla her okuldan iki; toplamda on dört öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır.

Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Okuma Kültürü Ölçeği

Çalışmada Türkel, Özdemir, Akbulut (2017) tarafından okuma kültürünü oluşturan unsurları taramak amacıyla geliştirilen ölçek, dört alt boyut ve otuz maddeden meydana gelmektedir. 5’li likert tipinde olan ölçek, toplam okuma kültürü belirleme değeri yanında “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi”, “Temel Okuma Becerisi”, “Görsel Okuma”, “Kitap Seçimi” olmak üzere dört alt boyutu ölçmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Form okul türü, cinsiyet, sınıf ve ailenin gelir düzeyine ilişkin dört sorudan oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürüne yönelik görüşlerini belirlemek için öğrencilere yöneltilen sorularda gerektiğinde esnek olabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular hazırlanırken araştırmacılar tarafından

literatürden de faydalanılmış ayrıca bu konuyla ilgili iki alan ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hali aşağıdaki hazırlanmıştır.

- 1) Kitap okumanın bireysel gelişiminize nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
- 2) Okuma becerinizin gelişmesi için kitaplardan faydalanır mısınız? Nasıl?
- 3) Basılı yayınlar ve internet yayınları arasında daha çok hangisinden okuma yapmayı seversiniz? Neden?
- 4) Bir kitabı seçerken sizi en çok etkileyen faktörler nelerdir?
- 5) Okul ortamınızın okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmamızda nicel veriler “Okuma Kültürü Ölçeği” kullanılarak birinci araştırmacı tarafından gönüllü katılımcılara okullarında yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Nitel veriler ise birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde birinci araştırmacı tarafından görüşmeye gönüllü katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizlerine başlamadan önce veri setleri düzenlenerek analiz yapılmaya uygun hale getirilmiştir. Veriler işlenmeden önce kayıp veri, uç değer ve normal dağılım analizleri yapılmıştır (Field, 2013). Verilerin incelenmesinin ardından uç değer analizinde değişkenlerin standart z puanlarının -3 ile +3 arasında (Tabachnick & Fidell, 2015) olduğu görülmüş olup aralık dışında veri olmadığı gözlenmiştir. İncelemeler sonucunda analizler, toplam 280 veri seti üzerinden yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasındadır (bk. Tablo 3) Çarpıklık ve basıklık değerlerinin dağılımının parametreye uygunluğu (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013) ve verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermiştir.

Tablo 3.

Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Ölçek	Minumum	Maximum	Mean	SD	Çarpıklık		Basıklık	
					Değer	Hata	Değer	Hata
BGOİ	14	53	34,17	0,47	-,170	,146	-,304	,290
TOB	10	47	28,58	0,49	-,274	,146	-,544	,290
GO	4	20	11,01	0,19	-,019	,146	-,082	,290
KS	4	20	11,94	0,23	-,278	,146	-,434	,290
OKÖ	37	127	85,70	1,11	-,385	,146	-,270	,290

BGOİ: Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi – TOB: Temel Okuma Becerisi – GO: Görsel Okuma – KS: Kitap Seçimi – OKÖ: Okuma Kültürü Ölçeği

Verilerin analizinde öğrencilerin okuma kültürleri ile cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve okul türü değişkenleri arasındaki ilişki, bir sürekli değişkenden elde edilen, iki ilişkisiz grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyen “bağımsız t testi” ile (Gerald, 2018) incelenmiştir. Öğrencilerin okuma kültürlerinin cinsiyete, ailelerinin gelir düzeyine ve okul türlerine göre ne boyutta değiştiği; ikiden fazla ilişkisiz grubun puan ortalamaları arasındaki farklılığı inceleme olanağı sağlayan “ANOVA” ile analiz edilmiştir. Verilerin anlamlılıklarının kaynağının belirlenmesi için “Tukey” ve varyansların homojen dağılım göstermediği durumlarda Games-Howell testlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri analizi için SPSS 23.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise MAXQDA 2022 paket programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem soruların esnetilebilmesi ve daha fazla ayrıntı sağlaması açısından tercih edilmiştir. Çalışmada katılımcıların onayı ile sesleri kaydedilmiş böylece veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere, görüşme sırasına göre numara verilmiş hiçbir veri değiştirilmeden rapor edilmiştir. Bulgular üzerinde herhangi bir yorum veya genelleme yapılmadan sunulmuştur.

Böylece araştırmanın dış geçerliliği ve iç güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliği içinse, katılımcılardan elde edilen görüşmeler ilgililerin inceleyebilmesi için saklanmaktadır.

Analizler üzerinde araştırmacılar birlikte çalışmış ve konuyla ilgili kavramları kapsayan maddeler alınmış, ilgisiz kavramlar dâhil edilmeyerek iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Analizler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapıldıktan sonra yeniden gözden geçirilerek tekrar kod ve temalar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları doğrultusunda kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, kategori ve kodlar araştırmacıların dışında Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda görüşme sorularına paralel olarak beş kategoride otuz beş kod oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Okuma Kültürü Ölçeği'nin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .86, .86, .72, .78 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliği olarak KMO değeri .89, Bartlett Sphericity testi ise ($\chi^2 = 4221,390$, $p = .000$) dır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = T.C. Trabzon Üniversitesi, Sosyal Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 21.11.2022

Belge sayı numarası= E-81614018-000-2200048267

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla önce nicel verilerden elde edilen bulgular, sonrasında ise nitel verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Bulgular araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Kültür Düzeyleri Cinsiyete Göre Değişmekte Midir?

Öğrencilerin okuma kültürlerinin düzeylerinin cinsiyete göre ne boyutta değiştiğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	Levene Sig.	Ort.	Ss.	sd	t	p
BGOİ	Kız	147	0,744	36,96	7,40499	278	6,756	.000**
	Erkek	133		31,09	7,09509			
TOB	Kız	147	0,27	31,21	7,60428	278	5,947	.000**
	Erkek	133		25,67	7,98457			
GO	Kız	147	0,183	11,21	3,02553	278	1,112	.276
	Erkek	133		10,78	3,42747			
KS	Kız	147	0,027	13,18	3,41973	278	5,936	.000**

	Erkek	133		10,57	3,87550			
OKÖ	Kız	147	0,092	92,56	16,32467	278	7,078	.000**
	Erkek	133		78,11	17,82731			

**p<.001; BGOİ: Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi / TOB: Temel Okuma Becerisi / GÖ: Görsel Okuma / KS: Kitap Seçimi OKÖ: Okuma Kültürü Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde “Görsel Okuma” alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda okuma kültürünün kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ölçek verilerinin tamamı incelendiğinde ise öğrencilerin okuma kültürlerinin cinsiyete ($t= 7.078$, $p < .05$) göre farklılaştığı ve kız ($\bar{X}= 92,56$) öğrencilerin okuma kültürlerinin puan ortalamalarının erkek ($\bar{X}= 78,11$) öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında farklılık, kız öğrenciler lehinedir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Kültürleri Ailenin Gelir Düzeylerine Göre Değişmekte Midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürlerinin ailenin gelir düzeyi değişkenine göre nasıl değiştiğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Okuma Kültürlerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Gelir düzeyi	N	Ort.	Levene Sig.		KT	SD	KO	F	p	Tukey
1. 5.500 ve altı	55	31,18	.201	BGOİ	738,371	3	246,124	4,163	.007*	3>1
2. 5.500 ile 11 bin arası	122	34,49			16317,4	276	59,121			
3. 11 bin ile 22 bin arası	70	36,00			17055,8	279				
4. 22 bin ve üstü	33	34,09								
1. 5.500 ve altı	55	25,27	.216	TOB	906,838	3	302,279	4,611	0,004*	3>1
2. 5.500 ile 11 bin arası	122	28,61			18095,4	276	65,563			
3. 11 bin ile 22 bin arası	70	30,31			19002,3	279				
4. 22 bin ve üstü	33	30,27								
1. 5.500 ve altı	55	10,47	.032	GO	58,342	3	19,447	1,889	0,132	
2. 5.500 ile 11 bin arası	122	10,99			2841,64	276	10,296			
3. 11 bin ile 22 bin arası	70	11,70			2899,99	279				
4. 22 bin ve üstü	33	10,48								
1. 5.500 ve altı	55	10,18	.141	KS	240,458	3	80,153	5,638	0,001*	2>1
2. 5.500 ile 11 bin arası	122	12,04			3923,51	276	14,216			
3. 11 bin ile 22 bin arası	70	12,80			4163,97	279				
4. 22 bin ve üstü	33	12,66								
	N	Ort.	Levene Sig.		KT	Sd	KO	F	p	Games-Howell
1. 5.500 ve altı	55	77,10	.010	OKÖ	6022,39	3	2007,46	6,197	.000**	2>1
2. 5.500 ile 11 bin arası	122	86,13			89406,8	276	323,938			
3. 11 bin ile 22 bin arası	70	90,81			95429,2	279				
4. 22 bin ve üstü	33	87,51								

Tablo 5’e bakıldığında, “Görsel Okuma” alt boyutu dışında okuma kültürünün diğer tüm alt boyutlarının ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” alt boyutu Tukey testi sonuçlarına göre 5.500 ve altı olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=31,18$), 5.500 ile 11 bin arası ($\bar{X}=34,49$), 11 bin ile 22 bin arası ($\bar{X}=36,00$) ve 22 bin ve üstü ($\bar{X}=34,09$) olup aile geliri 11 bin ile 22 bin arası olanların “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” puan

ortalamasının diğerlerine göre istatistik olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. “Temel Okuma Becerisi” alt boyutu Tukey testi sonuçlarına göre 5.500 ve altı olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=25,27$), 5.500 ile 11 bin arası ($\bar{X}=28,61$), 11 bin ile 22 bin arası ($\bar{X}=30,31$) ve 22 bin ve üstü ($\bar{X}=30,27$) olup aile geliri 11 bin ile 22 bin arası olanlar ile 22 bin ve üstü olanların “Temel Okuma Becerileri”nin birbirine yakın olduğu, diğerlerine göre de puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

“Kitap Seçimi” alt boyutu Tukey testi sonuçlarına göre 5.500 ve altı olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=10,18$), 5.500 ile 11 bin arası ($\bar{X}=12,04$), 11 bin ile 22 bin arası ($\bar{X}=12,08$) ve 22 bin ve üstü ($\bar{X}=12,66$) olup aile geliri 5.500 ve altı, 11 bin ile 22 bin arası ile 22 bin ve üstü olanların “Kitap Seçimi” puan ortalamalarının; 5.500 ve altı olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Öğrencilerin okuma kültürleri ailelerin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F=6,197$; $p < .05$). Tukey testi sonuçlarına göre; ailenin gelir düzeyi 5.500 ve altı olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=77,10$), 5.500 ile 11 bin arası ($\bar{X}=86,13$), 11 bin ile 22 bin arası ($\bar{X}=90,81$) ve 22 bin ve üstü ($\bar{X}=87,51$) olup aile geliri 11 bin ile 22 bin arası olanların okuma kültürü puan ortalamalarının diğerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Kültür Düzeyleri Okul Türüne Göre Değişmekte Midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürlerinin okul türleri değişkenine göre ne boyutta farklılaştığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okuma Kültürlerinin Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumu

Okul Türü	N	Ort.	Levene Sig.	KT	Sd	KO	F	p	Tukey
1 Sosyal Bilimler L.	40	39,07	0,742	2052,07	6	342,012	6,223	.000**	1>2
2 Mesleki ve Teknik Anadolu L.	40	30,05		15003,7	273	54,959			1>4
3 Genel Anadolu L.	40	34,35		17055,8	279				1>7
4 Anadolu İmam Hatip L.	40	33,07							5>2
5 Güzel Sanatlar L.	40	36,07							
6 Merkez Fen L.	40	34,67							
7 Spor L.	40	31,90							
1 Sosyal Bilimler L.	40	34,35	0,061	3558,42	6	593,07	10,484	.000**	1>2
2 Mesleki ve Teknik Anadolu L.	40	22,55		15443,9	273	56,571			1>3
3 Genel Anadolu L.	40	26,87		19002,3	279				1>4
4 Anadolu İmam Hatip L.	40	27,25							1>7
5 Güzel Sanatlar L.	40	30,62							5>2
6 Merkez Fen L.	40	31,40							6>2
7 Spor L.	40	27,00							
1 Sosyal Bilimler L.	40	11,10	0,003	139,186	6	23,198	2,294	.035*	Games Howell
2 Mesleki ve Teknik Anadolu L.	40	9,875		2760,8	273	10,113			
3 Genel Anadolu L.	40	11,17		2899,99	279				7>2
4 Anadolu İmam Hatip L.	40	10,30							
5 Güzel Sanatlar L.	40	11,42							
6 Merkez Fen L.	40	10,95							
7 Spor L.	40	12,22							
1 Sosyal Bilimler L.	40	13,32	0,105	822,743	6	137,124	11,204	.000**	1>2
2 Mesleki ve Teknik Anadolu L.	40	8,050		3341,23	273	12,239			3>2
3 Genel Anadolu L.	40	12,60		4163,97	279				4>2
4 Anadolu İmam Hatip L.	40	12,20							5>2
5 Güzel Sanatlar L.	40	12,32							6>2
6 Merkez Fen L.	40	13,57							7>2
7 Spor L.	40	11,50							
1 Sosyal Bilimler L.	40	97,85	0,079	17707,5	6	2951,25	10,366	.000**	1>2
2 Mesleki ve Teknik Anadolu L.	40	70,52		77721,7	273	284,695			1>3
3 Genel Anadolu L.	40	85,00		95429,2	279				1>4

4	Anadolu İmam Hatip L.	40	82,82	1>7
5	Güzel Sanatlar L.	40	90,45	3>2
6	Merkez Fen L.	40	90,60	4>2
7	Spor L.	40	82,62	5>2
				6>2
				7>2

Tablo 6 Okuma kültürü alt boyutlarına göre yorumlandığında “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F= 6,223$; $p < .05$). Tukey testi sonuçlarına göre; okul türlerinden sosyal bilimler lisesi ($\bar{X}=39,07$), mesleki ve teknik Anadolu lisesi ($\bar{X}=30,05$), genel Anadolu lisesi ($\bar{X}=34,35$), Anadolu imam hatip lisesi ($\bar{X}=33,07$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=36,07$), fen lisesi ($\bar{X}=34,67$), spor lisesinin ($\bar{X}=31,90$) puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu puan ortalamalarına göre sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” puan ortalamalarının diğer okullara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul türleri değişkenine göre “Temel Okuma Becerisi” alt boyutu incelendiğinde ise “Temel Okuma Becerisi”nin de anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F= 10,484$; $p < .05$). Tukey testi sonuçlarına göre; okul türlerinden sosyal bilimler lisesi ($\bar{X}=34,35$), mesleki ve teknik Anadolu lisesi ($\bar{X}=22,55$), genel Anadolu lisesi ($\bar{X}=26,87$), Anadolu imam hatip lisesi ($\bar{X}=27,25$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=30,67$), fen lisesi ($\bar{X}=31,40$), spor lisesinin ($\bar{X}=27,00$) puan ortalamalarının sosyal bilimler lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

“Görsel Okuma” alt boyutu, okul türlerine göre yorumlandığında ise spor lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür ($F= 2,294$; $p > .05$). Diğer okul türleri arasında ise spor lisesi ile anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer okul türlerinde veriler, varyansların homojen dağılmadığı (Görsel Okuma, Levene Sig=.003, $p > .05$) durumlarda kullanılan Post-Hoc testlerinden Games-Howell ile belirlenmiştir. Games-Howell testi sonuçlarına göre ise spor lisesinin ($\bar{X}=12,22$) puan ortalaması ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi ($\bar{X}=9,875$) puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

“Kitap Seçimi” alt boyutuna göre sonuçlar incelendiğinde ise okul türlerine göre “Kitap Seçimi”nde de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($F= 11,204$; $p < .05$). Tukey testi sonuçlarına göre; okul türlerinden sosyal bilimler lisesi ($\bar{X}=13,32$), mesleki ve teknik Anadolu lisesi ($\bar{X}=8,050$), genel Anadolu lisesi ($\bar{X}=12,60$), Anadolu imam hatip lisesi ($\bar{X}=12,20$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=12,32$), fen lisesi ($\bar{X}=13,57$), spor lisesinin ($\bar{X}=11,50$) puan ortalamaları arasında sosyal bilimler lisesi lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okuma kültürleri eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F= 10,366$; $p < .05$). Tukey testi sonuçlarına göre; sosyal bilimler lisesi ($\bar{X}=97,85$), mesleki ve teknik Anadolu lisesi ($\bar{X}=70,52$), genel Anadolu lisesi ($\bar{X}=85,00$), Anadolu imam hatip lisesi ($\bar{X}=82,82$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=90,45$), fen lisesi ($\bar{X}=90,60$), spor lisesinin ($\bar{X}=82,62$) puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu verilere göre sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin okuma kültürü puan ortalamalarının diğer okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde sosyal bilimler lisesi lehine farklılaştığı görülmektedir.

Sonuç olarak “Okuma Kültürü Ölçeği”nde sosyal bilimler lisesi öğrencileri genel olarak yüksek bir puan ortalamasına sahip olurken meslek lisesi öğrencilerinin diğer okullara göre daha düşük bir puan ortalamasında olduğu görülmektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünde nicel araştırmamızda uyguladığımız ölçekte her okuldan okuma kültürünü oluşturan faktörlerden puan ortalaması en yüksek ve en düşük olan iki; toplamda ise on dört öğrenci ile yine kendi okullarında gönüllülük esasına bağlı kalınarak yapılan yarı yapılandırılmış mülakat soruları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi”, “Temel Okuma Becerisi”, “Görsel Okuma”, “Kitap Seçimi” ve “Okuma Kültürünü Etkileyen Faktörler” olmak üzere toplamda beş kategori ve otuz beş koddan oluşmaktadır. Bu aşamada ölçeğin alt boyutlarından da yararlanarak kodlamalar yapılmıştır.

Nitel Bulgular

Araştırmamızın nitel kısmında yedi farklı türdeki okula uyguladığımız Okuma Kültürü Ölçeği'nden puan ortalaması en yüksek ve en düşük erkek ve kız öğrenci olmak üzere her okuldan iki; toplamda on dört öğrenciye yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır.

Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi

“Bireysel Gelişim Okuma ilişkisi” kategorisinde öğrencilere “Kitap okumanın bireysel gelişiminize nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ait kategori ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Bireysel Gelişim Okuma ilişkisi	Farklı Bakış Açısı Kazanma	Ö5 / Ö6 / Ö10
	Teknoloji Bağımlılığından Kurtarma	Ö9
	Kişisel Gelişime Katkı	Ö1 / Ö2 / Ö3 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö14

Öğrenciler kitap okumanın bireysel gelişimlerine olumlu katkıları üzerinde yoğunlaşırken aynı zamanda kitap okumanın onlara olaylara farklı bakabilme yeteneği kazandırdığını ve kitap sayesinde teknolojik bağımlılıktan kurtulduklarını ifade etmişlerdir.

Konuyla ilgili “Ö7” ve “Ö13”ün ifadeleri sırası ile aşağıdaki gibidir:

Ö7: “Onun haricinde hani bir insanım bazı yabancı kelimeler veya bilmediğimiz kelimelerde artık bilip kullanınca daha rahat anlayabiliyorum kelimelere yabancılaşmıyoruz yani böyle.”

Ö13: “Kelimelerimizi daha iyi kurarız. Kelimeleri daha iyi anlarız. Kelime hazinemizi artırır.”

Temel Okuma Becerisi

“Temel Okuma Becerisi” kategorisinde öğrencilere “Okuma becerinizin gelişmesi için kitaplardan faydalanır mısınız? Nasıl?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya yönelik kategori ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Okuma Becerisi Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Temel Okuma Becerisi	Sözleri Not Alma	Ö4 / Ö6
	Okuma Hızına Katkısı	Ö4 / Ö10
	Düşünce Gelişimine Katkısı	Ö9 / Ö7
	Eğlenmek İçin Okumak	Ö4 / Ö6 / Ö9
	Sosyal Hayata Katkısı	Ö4 / Ö12
	Bilgi Almaya Katkısı	Ö3 / Ö4 / Ö7 / Ö12 / Ö13
	Sınavlara Destek	Ö2 / Ö4 / Ö7 / Ö8 / Ö9

Öğrencilerin tamamı; okuma becerisinin gelişiminde kitaplardan çok faydalandıklarını söylemiş olup kitapların bu konudaki olumlu yönünden bahsetmişlerdir.

“Temel Okuma Becerisi” kategorisinde “Sınavlara Destek” kodunun daha fazla olması dikkat çekicidir. Bu konuda öğrenciler kitap okuma becerisi sayesinde sınavlarda soruları özellikle de paragraf sorularını daha hızlı okuduklarını ve bu becerinin onlara bu anlamda çok destek olduğunu söylemişlerdir. Bununla ilgili “Ö2”ve “Ö4” ün ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

Ö2: “Evet, yani sınavlara gireceğim, sınavlara girerken okuma şeyim gelişmesi için daha hızlı yapacağım için sınavı daha çok kitap okumam gerekiyor onun için o şekilde daha çok kitap okuyorum. Biraz sınav daha önemli benim için”

Ö4: “Yani şimdi okulda sınavlarda hızlı okuduğum için kitap çok işime yarıyor.”

Görsel Okuma

“Görsel Okuma” kategorisinde öğrencilere, “Basılı yayınlar ve internet yayınları arasında daha çok hangisinden okuma yapmayı seversiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya yönelik kategori ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Görsel Okuma	Dikkat Dağınıklığı Olması	Ö2 / Ö4 / Ö6 / Ö8 / Ö12
	Kitap Okuduğunu Hissetmeme	Ö1 / Ö6 / Ö7 / Ö9 / Ö11
	Okumanın Kalıcı Olmaması	Ö7
	Okurken Göz Yorması	Ö10
	Kitapçılarda Olmayanları Dijitalde Bulma	Ö9 / Ö5 / Ö14
	Dijital Okumayı Sevmek	Ö1/ Ö2 / Ö14
	Dijital Kitap Hiç Okumayanlar	Ö3
	Basılı Yayınlar Odaklanabilmek	Ö12
	Basılı Yayınlar Kalıcı Olması	Ö7
	Basılı Yayınları Okumayı Sevmek	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö11 / Ö12 / Ö13
	Kitabın Somut Olması	Ö3 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö9 / Ö10 / Ö13

Öğrenciler dijital okumayı olumlu ve olumsuz yönleri ile açıklarken basılı yayınlar üzerinde herhangi bir olumsuz görüş aktarmamışlardır. Dijital okumanın olumsuz yönü ile ilgili en baskın kodun dijital okumanın “Dikkat Dağınıklığı Yapması” ve “Kitap Okuduğunu Hissetmeme” olduğu görülmüştür. “Ö4” ve “Ö12” “Dikkat Dağınıklığı” kodu ile ilgili şunları aktarmışlardır.

Ö4: “Telefondayken dikkatimi dağıtan şey olabiliyor o yüzden çok fazla sürükleyici olmuyor oradan okumak.”

Ö12: “Yani telefonun daha çok dikkat dağıttığını düşünüyorum ya da bilgisayarın.”

“Kitap Okuduğunu Hissetmeme” koduyla ilgili ise “Ö6” ve “Ö11” şunları söylemiştir:

Ö6: “Aslında ben orada kitap okuduğumu hissetmiyorum.”

Ö11: “İnternette okuyunca tuhafıma gidiyor.”

Basılı yayınları okuma konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu basılı yayınları okuduğunu ifade ederken özellikle kitabın somut olması en çok tekrarlanan kod olarak görülmüştür. Bu konuda “Ö2” ve “Ö5” düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö2: “Basılı yayınları okumayı daha çok seviyorum.”

Ö5: “Ben daha çok basılı kitapları okumayı tercih ediyorum.”

Kitap Seçimi

“Kitap Seçimi” kategorisinde öğrencilere “Bir kitabı seçerken sizin en çok etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya yönelik kategori ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Kitap Seçimi Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Kitap Seçimi	Kitabın İçeriğine Göre	Ö1 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö9 / Ö13 / Ö14
	Kitapçıkların Tercihlerine Göre	Ö4

Kitabın Arka Kapak Özetine Göre	Ö3 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö10 / Ö11
Öğretmenin Tavsiyelerine Göre	Ö3 / Ö4 / Ö5 / Ö7 / Ö9 / Ö10
Yazarına Göre	Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö8 / Ö10 / Ö12
İnternet Araştırmalarına Göre	Ö2 / Ö4
Reklam ve Çevrenin Yorumlarına Göre	Ö1 / Ö2 / Ö4 / Ö5 / Ö10 / Ö12
Arkadaşlarının Tavsiyesine Göre	Ö1 / Ö2 / Ö3 / Ö4 / Ö5 / Ö6 / Ö7 / Ö8 / Ö11
Kitabın Görseli	Ö1 / Ö5 / Ö8 / Ö9 / Ö10 / Ö11

Öğrencilerin bu kategorideki cevapları incelendiğinde yoğunluğun “Kitabın İçeriğine Göre” ve “Arkadaşlarının Tavsiyesine Göre” olduğu görülmektedir. Kitap seçimini daha çok kitabın içeriğine göre yaptığını söyleyen “Ö1” ve “Ö7” katılımcılarının görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibidir.

Ö1: “Önce içeriğine bakarım eğer içeriği hoşuma gitmezse okumanın pek bir anlamı olmaz.”

Ö7: “Kitabın görseli yani kapağı benim için çok önemli değil kitabın içeriği güzel olsun yeterli benim için.”

“Arkadaşlarının Tavsiyesine Göre” kitaplarını seçen “Ö3” ve “Ö6” ise konuyla ilgili şunları aktarmıştır:

Ö3: “Daha çok arkadaşlarımdan görüşüne bakarım.”

Ö6: “Arkadaşlarımdan önerileri de beni etkiler.”

Okuma Kültürünü Etkileyen Faktörler

Bu kategoride öğrencilere “Okul ortamınızın okumaya yönelik tutumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya yönelik kategori ve kodlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Kültürünü Etkileyen Faktörler Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Okuma Kültürünü Etkileyen Faktörler	Okulun Olumlu Etkisi	Ö1 / Ö2 / Ö6 / Ö10 / Ö11
	Okulun Olumsuz Etkisiz	Ö3 / Ö5 / Ö11 / Ö12 / Ö13 / Ö14
	Okulun Etkisi Hiç Yoktur	Ö1 / Ö3 / Ö7 / Ö8 / Ö9
	Arkadaş Ortamı	Ö2 / Ö4 / Ö10
	Ailenin Etkisi	Ö9

Bu konuda okulun ve okul türünün “Okuma Kültürü” nün oluşmasında olumlu etkisi olduğunu söyleyen “Ö6” ve “Ö10” sırası ile şunları ifade etmiştir.

Ö6: “Bu okul bana kitap okumayı sevdirdi. Biraz zorunlukla başladı ilk önce tabi okumak zorunda mıyım falan diyordum ama sonra okuya okuya ne kadar geliştiğini fark ettim. Bence bu okul olmasaydı benim kitap okuma alışkanlığım olmazdı diye düşünüyorum. Başka bir okulda olsaydım muhtemelen okumazdım diye düşünüyorum.”

Ö10: “Bulunduğum sınıfta da çok kitap okuyan arkadaşlarım var ve bu kitaplar hakkında konuştuğum bir ortam oluşuyor ve bu beni daha çok okumaya teşvik ediyor, birbirimizle kitaplar hakkında fikir alışverişinde bulunabiliyoruz kitap alışverişinde bulunuyoruz.”

Okulun okuma kültürü oluşumunda olumsuz etkisi olduğunu söyleyen “Ö13” ve “Ö14”ün ifadeleri sırası ile şu şekildedir:

Ö13: “Başka bir okulda olsaydım daha çok okuyabilirdim diye düşünüyorum ama bu okulda okumuyorum.”

Ö14: “Okulumdaki ortam okulum ama sınıfımda kitap okuyan hiç yok iki üç tane arkadaşım var onlardan biraz etkileniyor onun haricinde sınıfta veya okulda okuyoruz diyemem.”

Okulun olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu düşünen öğrencilerimiz olduğu gibi okulun kitap okuma kültürü oluşumunda hiç etkisi olmadığını düşünenler ve okuldan daha çok arkadaş ve ailesinin etkisi ile okuyanlar olduğunu söyleyen öğrenci de vardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürü düzeyleri belirlenerek bu kültürün cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve okul türleri gibi çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar bu bölümde bulguların sırasına göre tartışılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik kültür düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde “Okuma Kültürü”, “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi”, “Temel Okuma Becerisi”, “Kitap Seçimi” alt boyutlarında puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Alanyazında da bu konuda yapılan çalışmaların, sonuçları desteklediği görülmektedir. Çalışmaların ağırlıklı olarak ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencileriyle ilgili olduğunu da belirtmek gerekir (Baki, 2018; Balci ve diğerleri, 2012; Çeçen & Deniz, 2015; Demirel & Epçaçan, 2012; Shafi & Loan, 2010). Diğer okullardaki öğrencilerde olduğu gibi ortaöğretim öğrencileri arasında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma kültürlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda erkek öğrencilerin okuma kültürlerinin neden daha düşük olduğu, araştırılması gereken bir durum olarak görülmektedir.

Okuma kültürü ile aile gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ise aile geliri daha yüksek olan öğrencilerin okuma kültürüne ilişkin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum ekonomik durum ile okuma kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalarda da gelir düzeyi ile okuma kültürü arasında anlamlı bir bağın olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ailenin gelir düzeyinin artması ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olumlu yönde değiştiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Coşkun, 2003; Güngör, 2009; Karahan, 2015). Okumanın ailenin gelir düzeyine göre değiştiği görülürken öğrencilerle yapılan görüşmelerde aile gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda öğrenciler, okuma kültürlerinin oluşmasında ailelerinin etkisi olduğunu belirtirken kitap okumayı daha çok ailelerinin ısrarı ile yaptıklarını söylemeleri de dikkat çekmektedir. “Görsel Okuma” alt boyutunda ise cinsiyette olduğu gibi gelirler arasında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Burada internet üzerinden elektronik kitaplara ulaşımın, basılı kitap ve dergiye ulaşmaktan çok daha ekonomik ve kolay olduğu düşünülmektedir.

Geliri düşük ve yüksek olan öğrencilerin özellikle “Görsel Okuma” alanında birbirine yakın düşüncede olmaları okumaya ulaşılabilirlik arttıkça okuma düzeylerinde de artış olabileceğini düşündürmektedir. Bu bakımdan öğrencilerde okuma kültürünün artması için “Görsel Okuma” alanından yararlanılabilir.

Çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde okuma kültürünün okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu lisesinde eğitim gören öğrencilerin okuma kültürlerinin, diğer okul türlerindeki öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılırken sosyal bilimler lisesinde eğitim alan öğrencilerin bu alanda en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Sosyal bilimler lisesi okul ortamının ve öğretmenlerinin, öğrencileri kitaba daha fazla yönlendirdiği ve okula gelen öğrencinin de okumaya daha fazla ilgili olmasının bu konuda etkili olduğu düşünülmektedir. Kitap okumaya yönelik tutum konusunda okul türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda da sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine göre yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür (Demir, 2016). İlgili alanyazında da bu sonuçları destekleyecek şekilde okuma kültürünün okul türüne göre farklılaştığını bulgulayan çalışmalara rastlanmıştır (Duranay, 2005). Burada okulların akademik başarısı ile öğrencilerin okuma kültürleri arasındaki bağın da önemi üzerinde durmak gerekir. Özellikle sosyal bilimler liseleri ile fen liseleri diğer okul türlerine göre daha yüksek puanla kazanılan okullardır. Akademik başarı ile okuma kültürü arasındaki bu ilişkiyi açıklayan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir (Başaran ve Ateş, 2009; Sallabaş, 2008).

“Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” alt boyutu incelendiğinde ise yine sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin; mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve spor lisesi öğrencilerine

göre puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Burada özellikle bu üç okulun yedi okul içinde sınav puanına göre en düşük puanla öğrenci kabul eden okullar olduğunu belirtmek gerekir. Bu sonuçlar öğrencinin okul başarısı ile “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” arasında anlamlı bir bağ olduğunu göstermektedir. Burada önemli bir nokta ortaya çıkmaktadır. Fen lisesi öğrencileri, sınav başarısı olarak sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden daha yüksek puanla okullarına girmiş olmalarına rağmen sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin okumaya daha fazla meyilli olduğu görülmektedir. Fen lisesi öğrencileri ise “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” nde kitap okumayı daha çok sınava hazırlık olarak değerlendirmektedir.

“Temel Okuma Becerisi” alt boyutu incelendiğinde ise sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin yine mesleki ve teknik Anadolu lisesi, genel Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve spor lisesinden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Güzel sanatlar lisesi ile fen lisesi öğrencilerinin ise “Temel Okuma Becerileri” diğer okul türlerine göre sosyal bilimler liselerine yakındır.

“Kitap Seçimi” alt boyutuna göre baktığımızda ise mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin kitap seçimi konusunda da diğer okul türlerinden oldukça düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu konuda spor lisesi öğrencilerinin puan ortalaması mesleki ve teknik Anadolu lisesinden sonra en düşük ikinci sıradadır. Bu iki okulun akademik başarı olarak diğer okullar içindeki en düşük puanla girilen okullar olduğu düşünülürse bu okulların kitap seçimine çok önem vermediği hatta görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okumadıkları için seçim yapmaya gerek bile duymadıklarını aktardıkları görülmüştür.

Araştırma verilerimizi “Görsel Okuma” alt boyutuna göre incelediğimizde ise farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Burada okul türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş olup özellikle spor lisesi öğrencilerinin “Görsel Okuma” alt boyunda diğer okul türlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusuna varılmıştır. Burada aslında kitap okumak yerine öğrencilerin forum, blog yazıları, internet sayfaları takip ettiği ve sanal ortamda okuma yapmayı daha çok sevdiği görülmektedir. Diğer okullar bakımından düşünüldüğünde ise bu okullarda “Görsel Okuma” bakımından birbirine yakın ortalamalar çıkması öğrencilerin okul türleri ve akademik başarıları ile görsel okumaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın nitel kısmıyla ilişkili olarak öğrencilerin okuma kültürünün alt boyutlarına yönelik açıklayıcı olması beklenen görüşmeler incelendiğinde katılımcılar “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” bağlamında kitap okumanın kendilerinin kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle de kitaplardan birçok yeni kelime öğrendiklerini ve bunu hayatlarına uygulayarak toplum içindeki konumlarının artacağını söylemektedirler. Bu durum kitapların öğrenciler tarafından olumlu bir algı olarak görülmesi ve kitaplar sayesinde değerli bir konuma geleceklerini düşünmeleri açısından önemlidir. Alanyazında yapılan çalışmalar da öğrencilerin bu düşüncelerini desteklemektedir. Nurlu ve Sarıca (2015) çalışmalarında sözcük dağarcığını geliştiren etmenler içinde okuma, aile-okul ve toplumsal çevre gibi konuları göstermektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu bu verileri destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. (Acar, 2019; Akçataş 2002; Savaş, 2006)

Öğrencilere “Temel Okuma Becerisi”nin gelişmesi için kitaplardan ne şekilde yararlandıkları sorulduğunda ise Türkiye’deki eğitim sisteminin en önemli konularından biri olan sınav gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda öğrenciler, kitap okuma becerisinin gelişmesi ile okuma hızlarının artacağını ve bu sayede de sınav başarılarının yükseleceğini vurgulamaktadır. Hatta bazı öğrencilere eğer sınav olmasaydı yine okur muydunuz, diye sorulduğunda “Hayır” cevabını vermektedirler. Bu konuda yapılmış çalışmalarda da öğrenciler okuma kültürünü; çoğunlukla sınavlara, özellikle de test sorusu çözmeye katkı olarak görmektedir. Duran ve Erkek (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma ile ilgili ön yargılarının genellikle aile, okul, öğretmen gibi unsurlarla başlatmakta ve ailelerin baskıcı davranışı ve sınav kaygısıyla birlikte test çözmeye yönelik vb. birçok nedenle öğrencilerin okumaya olan ilgilerinin istenilen düzeyde olmadığını aktarmışlardır. Burada Türkiye’deki sınav sisteminin öğrencilerin okumaya bakışını olumsuz etkilediği görülmüş olup sınav sisteminin sadece soruları hızlı okuma ve anlama üzerine kurulmaması soruların analitik ve sentez üst bilişsel basamaklara yönelik şekilde olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğrenciler arasında nicel verilere göre anlamlı bir farklılık bulunmayan “Görsel Okuma” alt boyutunda verilen cevaplar ile nitel veri sonuçları farklı çıkmıştır. “Görsel Okuma”

boyutunda “Elektronik kitap okurum.” cevabını veren öğrencilere, basılı yayınlar ve internet yayınlarından hangisini daha çok tercih ettikleri sorulduğunda ise büyük bir çoğunluğu basılı yayınları okumayı daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Elektronik kitap okuyan öğrenciler ise özellikle basımı yapılmayan kitaplar için elektronik kitapları tercih ettiklerini aktarmışlardır. Elektronik kitapları tercih etmemelerinin en büyük sebebi ise bu kitapların dikkat dağınıklığı yapması ve kitap okuduğunu hissetmemek olmuştur. Basılı yayınları tercih etmelerindeki en büyük etken ise kitabın somut olması ve ona dokunduklarında kitap okuduklarını hissediyor olmalarıdır.

Odabaş ve diğerleri (2018) de üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada katılımcıların basılı kitap okumayı elektronik metinlere oranla daha fazla tercih ettiklerini açıklamıştır. Maden’in (2016) araştırmasının sonucunda da ekrandan okuma yapmanın olumsuz özellikleriyle ilgili düşüncenin daha yüksek olduğunu belirtmesi araştırmamızdaki sonuçları desteklemektedir. Alanyazında bu konuda yapılmış birçok çalışma da bu durumu destekler niteliktedir. (Demir ve Erbaş, 2015; Güneş 2010; Karasakaloğlu ve Bulut, 2018) Bu verinin sonuçları bizlere teknolojik gelişmelere rağmen gençlerin kitaba bakışının değişmediğini göstermektedir.

Araştırmamızın “Kitap Seçimi” alt boyutunda öğrencileri kitap seçerken en çok etkileyen faktörün arkadaş çevresi olduğu görülmüştür. Bu konuda öğrencinin okuldaki arkadaş ortamının etkisi de kendisini göstermektedir. Kişinin okuma kültürünün oluşmasında ebeveyn, öğretmen ve arkadaş olmak üzere üç grubun etkisi büyüktür (Yılmaz, 2004). Bireyin arkadaşlarının okudukları kitaplar, bireyin okumaya yönelmesinde önemli bir rol oynamaktadır. (Çırakman ve Arı, 2018). Araştırmamızda da görüldüğü gibi öğrencilerin eser seçiminde arkadaşlarının etkisinde kaldığı verisini destekleyen birçok çalışma mevcuttur. (Göksel, 2022; Gürçan, 1999) Arkadaş etkisiyle birlikte öğrencilerin kitap seçiminde kitabın içeriği de diğer önemli bir unsurdur. Öğrencilerin ilgi çekici kitapları okumayı tercih ettikleri (Yalman ve diğerleri, 2013) bilinmekte olup bu konuda öğrencilerin ilgi duydukları içerikteki kitapların eğitim unsuruna dönüştürülmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ilgisini çekecek kitapların yayınlanması okuma oranında da yükselme olacağını göstermektedir. Özellikle günümüz kitaplarının genç bireylerin ilgileri de göz önüne alınarak hazırlanması gerekmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin kitap okurken en çok arkadaşlarından etkilenmesi okulun, öğretmenlerin işlevini tartışmaya açmakta olup özellikle öğretmenlerin bu konuda yapacakları rehberliğin önemini ortaya da koymaktadır.

Okuma kültürünün okul ortamına göre ne şekilde farklılaştığını belirlemek için puan ortalaması düşük olan mesleki ve teknik Anadolu lisesi, spor lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilere okulun etkisi sorulduğunda, öğrenciler okul ortamlarının kendilerini olumsuz etkilediğini belirtirken puan ortalaması yüksek olan sosyal bilgiler lisesi öğrencileri okullarının ve arkadaş ortamlarının okumaya yönelmelerinde çok etkili olduğunu aktarmış hatta birçoğu bu okula gelmeden önce çok okumadığını ama gerek öğretmenlerinin gerekse arkadaşlarının etkisi ile okumaya yöneldiklerini ve çok iyi bir okuyucu olduklarını söylemiştir. Öğrencilerin bu düşünceleri okuma kültürünün okul ortamına göre farklılaştığını açıkça göstermektedir. Berberoğlu ve Kalender (2005) okullar arası farkların dikkat çekecek kadar büyük olduğunu söylerken özellikle bu farkın PISA gibi uluslararası sınavlarda çok daha fazla olduğu ve meslek liselerinde olumsuz yönde fark oluştuğunu belirtmektedirler. Türkiye ve dünya genelinde yapılan TYT, LGS, PISA, PRILS ve TIMMS gibi sınavlarda öğrencilerimizin okumaya yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olmaması göstermektedir ki okullar arasındaki farklar arttıkça öğrencilerimizin başarıları da istenilen düzeye ulaşamayacaktır. Öğrencilerin düşük puan ile seçilerek geldiği bir okulda, okuma kültürünün oluşmasına sahip bir ortamın olmaması onların okumaya olan ilgisini de olumsuz etkilemektedir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin okuma kültürlerinin; cinsiyete, ailenin gelir düzeyine ve okul türlerine göre değiştiği görülmektedir. Elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmaları destekler niteliktedir. Ancak özellikle okuma kültürünün ortaöğretim okul türlerinde ne yönde farklılaştığı üzerine herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın sonuçları bakımından önemlidir. Bu konuda ağırlığın nicel araştırmalara verilmesi ve çalışmamızda yürüttüğümüz karma yöntem ile nitel kısımda öğrencilerin verdikleri cevaplar, okuma kültürü üzerine daha açıklayıcı olmuş ve okuma kültürünün farklılaşması üzerindeki faktörleri daha iyi görmemizi sağlamıştır. Özellikle öğrencilerin nicel kısımda verdikleri bazı cevapların nitel verilerde farklılık

göstermesi bizlerin konu üzerindeki farklı etkenleri görmemizi sağlamıştır. Bu durumun alanyazında çalışma yapacaklara yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.

Sonuç olarak araştırmamızın nicel kısmındaki sorular ışığında öğrencilerin okuma kültürlerinde ve alt boyutlarında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ailelerin gelir düzeyine göre incelediğimizde ise “Görsel Okuma” alt boyutu haricinde öğrencilerde anlamlı bir farklılaşma olurken gelir durumuna göre “Görsel Okuma” alanında bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin bulundukları okul türüne göre okuma kültürü puanlarında ise anlamlı farklılıklar söz konusudur. Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin okuma kültürleri, diğer okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Okuma kültürü ve alt boyut puanları düşük çıkan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise öğrencilerin özellikle bulundukları okul ortamının onların okumaya ve kitaplara yönelik bakışlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Türkiye’de eğitiminin en önemli unsurlarından biri olan okulların öğrencilerin akademik başarılarına göre türlere ayrılması, öğrencilerin okuma kültürleri üzerinde olumsuzluk yaratmaktadır. Okul türleri ve okuma kültürü ilişkisi üzerinde çalışmaların yapılmaması; çalışmaların çoğunun ilköğretim, ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerinde ve nicel yöntem ağırlıklı olması dikkat çekmektedir. Bu bakımdan; bu alandaki araştırmaların yönteminde karma ve nitel çalışmalar artırılabilir. Benzer bir çalışma daha büyük örneklem grubu üzerinde yürütülebilir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürlerinin oluşmasındaki faktörler ve bu konuda var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Ancak okuma kültürünün diğer değişkenlerle (akademik başarı, arkadaş, ailenin konuya bakışı, kitapların içeriği, öğretmenlerin yönlendirmesi vb.) ilişkili olduğu da gözlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürünün oluşmasında bu ve benzer değişkenlerle ilgili çalışmalar da yapılarak alanyazın geliştirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = T.C. Trabzon Üniversitesi, Sosyal Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 21.11.2022

Belge sayı numarası= E-81614018-000-2200048267

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40’tır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

- Acar Ş., E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçataş, A. (2002). Dile hâkimiyetin geliştirilmesinde verimli okumanın önemi. *TDK Türk Dili Dergisi*, 604, 308-313.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2019). Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2240-2255.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baki, Y. (2018). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 238-259.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73- 92.
- Berberoğlu G. ve Kalender İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: Pisa ve ÖSS analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çırakman E. Ö. ve Arı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap seçimine yön veren etmenler. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 73-99.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 102-130.
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Duranay Yıldırım, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri İzmir örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- EARGED (2004). *Öğrenci başarısı belirleme programı (PISA, 2003): Ulusal ön rapor*. Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Demir, Z. A. (2016). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Siirt örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Demirel, Ö. (1995). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirer, V. ve Erbaş, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 803-813. <https://doi.org/10.17860/efd.29928>
- Gerald B. (2018). A brief review of independent, dependent and one sample t-test. *International Journal of Applied Mathematics and Theoretical Physics*, 4(2), 50-54.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.

- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946-962.
- Gürçan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock "n" roll*, 4th Edition, Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kantaş, Z. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzu Sarar, T. (2006, Ekim). *Ülkemizde çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunlar*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(2), 469-487.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. New York: Longman.
- Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11. ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). Ortaöğretimde okul çeşitliliğinin azaltılması. Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/745.pdf>
- Nurlu, M. ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 19-37.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Shafi, S. M., & Loan F. A. (2010). Reading habits among college students of Kashmir across genders, University of Kashmir, 6 (2) July
- Soyuçok, M. (2021). *Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tatar, D. (2022). *Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların okuma alışkanlıkları üzerine etkisi: Ankara'daki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Telli, A. (2021) *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünüşleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243-261.
- Türkel, A., Özdemir, E. E. ve Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 465-490.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. ve Sevmez H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital / e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Extended Abstract

Introduction

The rapid change and progress in technology and economy currently requires people to develop new perspectives in life, enables them to change their value judgements and gain new habits and understandings (Gömlüksiz, 2004). In this regard, many countries take measures and produce new regulations so that their citizens do not stay behind in the face of these developments. Especially in the field of education, various studies have been carried out in the Turkish National Education System.

The importance of schools in mother tongue education emerges. Growing from childhood to adolescence, high school students are expected to get an effective progress in the use of mother tongue and thus, to upgrade the reading habit to reading culture.

It is known that the school, the gender and the income status of the family are also effective in the formation of the reading culture. The education, occupation and economic status of the student's parents as well as the environment and the school play an important role in determining the level of reading habit (Tatar, 2022).

The fact that there has not been an in-depth study in the literature on the effects of school types on students' reading culture using quantitative and qualitative methods makes the study valuable in terms of learning the dimensions of reading culture in these schools.

The aim of the study was to determine the culture level of high school students towards books and reading, and to find out the relationship between school types, gender and family income status in the formation of this culture, and finally to determine the views of students on reading culture.

In this context, answers to the following questions were sought:

- 1) Do the cultural levels of high school students towards reading vary according to gender?
- 2) Does the culture of high school students for reading vary according to the income level of the family?
- 3) Do high school students' reading culture levels vary according to school type?
- 4) What are the views of high school students on reading culture?

Method

This research was designed with a mixed model, in which quantitative and qualitative data tools were used together, within the framework of explanatory sequential design. In the research, it was investigated via the quantitative method whether the reading culture varied according to gender, family income status and school types. The factors affecting the reading culture were explained with the results obtained from the qualitative method.

The study group of this research consisted of 280 voluntary students at Grade 10 from seven different types of high schools affiliated to the Directorate of National Education of a province in Türkiye in the 2022-2023 academic year, namely an official science high school, Anatolian high school, vocational high school, imam hatip high school, fine arts high school, social sciences high school and sports high school.

"Reading Culture Scale" and "Personal Information Form" was used in the quantitative phase of the research, whereas "Semi-Structured Interview Form" was used in the qualitative phase.

Results and Discussion

In this section, the findings obtained from the quantitative data and then the findings obtained from the qualitative data were presented respectively.

Quantitative Findings

In this section, the findings were presented below within the framework of the research questions.

1) "Do the cultural levels of high school students towards reading vary according to gender?"

It was seen that the reading culture varied statistically in favor of female students in all other sub-dimensions except for the Visual Reading sub-dimension.

2) "Does the culture of high school students for reading vary according to the income level of the family? "

Reading culture varied significantly according to the income level of families. It was observed that the average reading culture score of those with a family income between 11.000 and 22.000 was statistically significantly higher than the others.

3) Do high school students' reading culture levels vary according to school type?

According to the results of the analysis, the reading cultures of the students varied significantly in terms of the types of schools where they were educated. It was seen that the average scores of reading culture varied statistically significantly in favor of social sciences high school compared to other school types.

Qualitative Findings

Individual development - reading relationship

Students stated that reading books contributed positively to their personal development, gave them the ability to get different perspectives and they got rid of technological addiction thanks to the books.

Basic reading skill

All of the students said that they benefited a lot from the books in the development of reading skills and talked about the positive aspects of the books.

Visual reading

While the students explained the positive and negative aspects of digital literacy, they did not convey any negative views on the printed publications.

Book selection

The students stated that the content of the book and the recommendation of their friends were the effective factors in choosing a book.

While there were students who thought that the school had positive and negative effects, there were also other students who said that the school had no effect on the formation of a reading culture.

As a result, in the light of the questions in the quantitative part of our research, it was seen that there was a significant difference between female students and male students in the "Reading Cultures" and its sub-dimensions. When we examined according to the income level of the families, it was seen that there was a significant difference between the students except for the "Visual Reading" sub-dimension.

There were significant differences in the "Reading Culture" scores of the students according to the type of school they attended. Reading cultures of students attending social sciences high school were statistically significantly higher than other school types. According to the semi-structured interviews conducted on the students whose "Reading Culture" and sub-dimension scores were low, they stated that the school environment of the students adversely affected their views on reading and books.

The lack of studies on the relationship between school types and "Reading Culture" is noteworthy that most of the studies are focused on primary, lower secondary school and university students and are quantitative methods. From this perspective, mixed and qualitative studies can be increased in terms of research methods in this area. A similar study can be conducted on a larger sample group. In this study, it was aimed to reveal the factors that were effective in reading culture of high school students and the current situation in this regard. However, it was observed that reading culture was related to other variables (academic success, peer influence, family's view of the subject, the content of the books, teachers' guidance, etc.). The literature can be improved by the studies on the reading culture of high school students with these and similar variables.



Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Derse Hazırlık Bölümlerinin İncelenmesi

*Murat ATEŞ**
*Ali Umut AŞCI***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık bölümlerini içerik ve yapı unsurları ile Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan Türkçe ders kitapları inceleme nesneleri olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın araştırma süreci, ortaokul Türkçe ders kitaplarını inceleme aşaması ve derse hazırlık bölümlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşaması olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık bölümlerinin incelenmesi aşamasında nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Derse hazırlık bölümlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşamasında ise nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almaya yönelik araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve bu form doğrultusunda öğretmenlerden alınan görüşler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 34 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Veriler, Google Formlar aracılığıyla ve yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere; derse hazırlık çalışmalarını öğrencileri güdüleme, hazırbulunuşluğu sağlama, çalışmaların olumlu ve olumsuz yönleri, hazırlık çalışmaları ile tema ve metinlerin içerik olarak uyumu, derse hazırlık sürecinin uzunluğu ve kısalığı, hazırlık çalışmalarında kullanılan materyaller, hazırlık çalışmalarının hangi dil becerilerine daha çok faydalı olduğu konularına ilişkin görüşleri sorularak öğretmenlerden derse hazırlık sürecine yönelik tavsiyeler istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, derse hazırlık çalışmalarında özellikle okuma ve konuşma becerilerine ağırlık verildiği, çoklu medya araçlarının kullanımına az yer verildiği, soru maddelerinin sınıflara göre dengeli dağıldığı ve derse hazırlık bölümlerinin yapı olarak neredeyse tamamının açık uçlu soru tipinden oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen genel sonuç ise öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilecek içerik zenginliğine sahip bir derse hazırlık süreci istedikleri yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Derse hazırlık, Türkçe dersi, içerik ve yapı unsurları, öğretmen görüşleri

Examination on Warm-up Parts of Turkish Textbooks

Abstract

The purpose of this study was to examine the structure and content of the warm-up parts in lower secondary school Turkish textbooks and the views of Turkish language teachers about these parts. Turkish textbooks published by the Ministry of National Education for use in lower secondary schools during 2022–2023 academic year were included in the study as the research objects. This study's research process was divided into two stages, namely examining Turkish lower secondary school textbooks and collecting views of Turkish language teachers on warm-up parts of these textbooks. Basic qualitative research design, one of the qualitative research designs, was employed

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, mates@erbakan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7361-6389

** Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya, aliumut68@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8038-3624

for the examination on the warm-up parts of the Turkish textbooks, whereas the case study design, one of the qualitative research methodologies, was utilized for collecting views of Turkish language teachers on the warm-up parts. A semi-structured interview form was prepared by the researchers to get the views of Turkish language teachers, and these views received from the teachers were analysed by content analysis in line with this form. 34 Turkish language teachers working in various provinces of Türkiye took part in the study. Face-to-face interviews and *Google Forms* were used to collect the data. In these interviews, teachers were asked to share their views and recommendations on warm-up parts in relation to motivating the students, providing readiness, the positive and negative aspects of the studies, cohesion between warm-up tasks and the themes and texts in terms of content, the length of warm-up process, the materials used in the warm-up parts, and target language skills of the warm-up tasks. The obtained data were analysed by content analysis method. The analyses revealed that warm-up tasks primarily focused on reading and speaking skills, the use of multimedia tools was limited, the question items were distributed equally among the classes, and these parts were almost entirely comprised of open-ended question types. The overall finding from the teacher interviews was that the teachers desired a warm-up process with rich content that could capture the students' interest and attention.

Keywords: Warm-up, Turkish lesson, content and structure elements, teacher views

Giriş

Eğitim sürecinin her kademesinde akademik başarıyı artırma ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirme hedefleri, ilgili alana yönelik kaliteli bir hazırlık sürecini gerekli kılmaktadır. Derse hazırlık çalışmaları, 1872 yılında eğitimde yeni bir yaklaşım olarak Japonya'da eğitim kalitesini geliştirmek adına tartışma yönteminin öğrenme ortamlarında daha fazla yer almaya başlaması ve yapılan sınıf gözlemleri ile Tsukuba Üniversitesine bağlı Tokyo Öğretmen Okulu bünyesinde temelleri atılarak başlamıştır (Kükey, 2018, s. 9). Daha sonraki dönemlere bakıldığında özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar geçen zaman diliminde derse hazırlık süreci, gelişerek yaygınlaşmıştır. Günümüzde ise kaliteli bir eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Akademik başarıyı beraberinde getirebilecek bir hazırlık sürecinin nasıl olması gerektiğinin tartışılması ve hazırlık sürecinin içerdiği bileşen unsurlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Derse hazırlık sürecini oluşturan bileşenler; amaç ve plan, zaman, materyal, güdüleme, hazırbulunuşluk, yapı ve içerik, öğretmen ve öğrenci olarak sınıflandırılabilir. Amaç unsuru, hazırlık sürecinin temel amacını belirlemeyi ve belirlenen bu amaç doğrultusunda hazırlık sürecinin planlanarak imkân ve ihtiyaçlara göre düzenlemeyi ifade etmektedir. Zaman unsuru, hazırlık sürecinin başından sonuna kadar geçen sürenin verimli kullanılmasını sağlamak ve bu sürecin öğrencileri işlenen tema ve konunun vermeye çalıştığı ana mesajdan, temel öğretilerden uzaklaştırmadan eğitim öğretimi gerçekleştirmeye başlamaktır. Kısacası zaman denetimi ve kullanımı bu unsur adına son derece önemlidir. Materyal unsuru, derse hazırlık sürecinde kullanılan tüm materyalleri ifade etmektedir. Bu süreçte kullanılan materyaller basılı kitaplar olabileceği gibi izleme ve dinleme unsurlarını içeren çoklu medya araçları da olabilir. Öğrencilerin ilgi, dikkat ve merakını işlenen derse çekmek adına derse hazırlık sürecince kullanılan materyaller önemli bir yere sahiptir. Güdüleme unsuru, derse hazırlık sürecinin öğrenciler üzerindeki öğrenme isteğini sağlama ve öğrencileri zihin olarak dersin içerisinde tutmayı ifade etmektedir. Hazırbulunuşluk unsuru, öğretimin gerçekleştirilmesi için ön koşul olan olgunlaşma, beceri, tutum ve ön bilgilerin sağlanmasını ifade eder. Öğrenciler sahip oldukları ön bilgilerden yola çıkarak işlenecek konuya ilişkin çıkarım yapabilir ve öğrenilen yeni bilgilerle bağdaşım kurabilir. Yapı ve içerik unsuru, derse hazırlık sürecinde kullanılan tüm araç, gereç ve anlatımların sahip olduğu yapı ve içerik unsurlarının öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olmasını ifade eder. Şekil ve şablon olarak yeni nesil öğrencilerin dikkatini çekebilecek etkinliklerin seçimi önem arz eder. Öğrencilerin yaş gruplarına ve sahip oldukları zihin seviyelerine göre içerik oluşturulmalıdır. Öğretmen unsuru, derse hazırlık sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini hatırlanmasını ve bu ön bilgiler ile öğrenilen yeni bilgiler arasında bağ kurularak derse hazırlık aşamasının gerçekleştirilmesini sağlama noktasında öğretmenler tarafından yapılan rehberliği ifade etmektedir. Derse hazırlık sürecinde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının sürekliliğini ve kontrolünü sağlama görevi öğretmenlerin üzerindedir. Öğrenci unsuru ise

derse hazırlık sürecinin en temel bileşenidir. Diğer tüm bileşenler öğrencilerin öğrenmeyi sağlaması amacı üzerine ortaya konulmuştur. Öğrenme ortamlarında derse hazırlık süreci bileşenlerinin verimli bir şekilde kullanılması, derse hazırlık sürecinde öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek güdülenmenin sağlanmasında ve akademik başarının artmasında etkili olmaktadır.

Herhangi bir ders için hedeflenen kazanımlara yönelik ilk adım olan derse hazırlık süreci, eleştirel düşünmenin de sağlandığı ilk aşama olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda derse hazırlık süreci ve eleştirel düşünme bağlam olarak birbirini tamamlayan unsurlardır. Bu nedenle öğrenme ortamlarının temel bileşenlerinden bir tanesi olan derse hazırlık süreci, tartışma yönteminin kullanılmasına ve yeni fikirler üretmeye elverişli bir ortam sağlaması nedeniyle 1954 yılında Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından Eğitim Kazanımlarının Sınıflaması kitabında yayımlanan Bloom Taksonomisi ile de ilişkilidir. Bloom Taksonomisi; yüksek bilişsel düşünme, problem çözme, yargılama, değerlendirme ve yansıma gibi becerilerin yetkin bir şekilde edinilmesini sağlama noktasında öğretmenler açısından kolayca uygulanabilecek bir araçtır (Alford, Herbert, ve Frangenheim, 2006 s. 176). Crockett (2019)'e göre öğrenciler için zorlu bir süreç olan eleştirel düşünce becerisinin etkili bir şekilde kazanılması, Bloom Taksonomisini eğitimin temel line alıp benimseyerek sağlanabilir. Bloom ve arkadaşları tarafından bir piramit şeklinde tasarlanan taksonomide bilişsel beceriler; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralanmıştır. Oluşturulan bu şablon 2001 yılında Anderson ve Krathwohl tarafından günümüz eğitim-öğretim ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Her iki taksonomide de bilişsel beceriler, bilgiyi hatırlama ve anlama aşamalarıyla başlamaktadır. Bilgiyi hatırlama ve anlama aşamaları derse hazırlık sürecini kapsamaktadır. Derse hazırlık sürecinde de öğrenci ilgili konuya ilişkin sahip olduğu ön bilgileri hatırlar, hatırladığı ön bilgilerle öğrenilen yeni bilgiler arasında bağlam kurarak kavrama aşamasını gerçekleştirir. Bu sayede işlenecek konu için hazırlık süreci tamamlanmış olur.

Derse hazırlık süreci, öğrenci hazır bulunuşluğunu sağlamayı da kapsamaktadır. Bloom (1995), hazır bulunuşluğu eğitim öğretim süreci için son derece önemli bularak eğitim sisteminin önemli bir girdisi olarak ifade etmektedir. Öğrenci hazır bulunuşluğunu sağlama adına derse hazırlık sürecinin verimli ve kaliteli geçmesi, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve akademik başarıya ulaşma açısından önem arz eder. Derse hazırlık süreci sonunda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin sağlanmasıyla ilgili derste hedeflenen kazanımlara ve istenen davranış değişikliklerine ulaşılması için uygun zemin hazırlanmış olur (Harman ve Çelikler, 2012, s. 147; Senemoğlu, 2009, s. 475-478). Bu bağlamda hedef kazanımları edinme süreci olan eğitim ve öğretimin başında ve sonunda öğrencilerin sahip olduğu nicel ve nitel farkın ölçülüp kıyaslanması ve bu kıyaslamalar neticesinde eğitim ve öğretime hangi aşamadan başlanacağını tespiti için öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin ölçülmesi son derece önemlidir (Fidan, 2012, s. 3; Harman ve Çelikler, 2012, s. 148). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre derse hazırlık ve ders işleme süreçleri de öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenebilir. Hatta ilgili tema içerisinde bulunan diğer konulara yönelik hazırlanan günlük planlar bile öğrencilerin sahip olduğu hazır bulunuşluk düzeyine göre güncellenip değiştirilebilir. Ayrıca hazır bulunuşluk düzeyinin tespiti hem derse hazırlık sürecinde hem de ders işleme sürecinde öğrencilere yönelik öğretmen rehberliğini verimli hale getirerek öğrenci başarısını artırmayı mümkün kılar (Ünal ve Özdemir, 2008, s. 14-15; Yapıcı, 2004, s. 2). Derse hazırlık çalışmaları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini tespit etme noktasında öğretmenlere olanak sağlamaktadır. Hazır bulunuşluğu sağlanan öğrenci, dersin devamında öğrenmeye daha fazla istekli ve meraklı olabilir. Bu sayede kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağlama konusunda uygun zemin oluşturulmuş olur. Bu durum öğrencilerin ders içerisindeki özgüven düzeylerini de artırma noktasında etkilidir. Hâlihazırda ülkemizde bütün ders öğretim programlarının temelinde olan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğretim modelleri de öğrencileri derse hazırlamak üzere ön bilgilerin çağırılmasını amaçlayan bir girişle başlamaktadır.

Türkçe derslerinde derse hazırlık süreci dört temel dil becerisi temelinde yapılmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık çalışmaları, genellikle öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiren bir yapıya sahiptir. Araştırma yöntemi, işlenecek konuya ilişkin önemli görülen noktalara öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek için bir araç olarak görülmüş ve Türkçe dersi hazırlık sürecinin ana bileşenlerinden biri olmuştur. Araştırma ödevleriyle öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır. Derse hazırlık süreci başta olmak üzere Türkçe dersinin her aşamasında

öğrencilere dil becerilerini doğru ve etkili şekilde kullanma yeteneğini kazandırma, edinilen dil becerileriyle düşünme yetilerini geliştirme ve bu becerilerde yetkinleşerek toplumsallaşma sürecine katkıda bulunma amacı güdülmektedir (Kapar Kuvanç, 2008, s. 2). Bu bağlamda Türkçe derslerinde gerçekleştirilen derse hazırlık süreçlerinde araştırma yönteminin yanında beyin fırtınası, münazara, soru-cevap tekniği, yaratıcı yazma çalışmaları vb. pek çok yöntem ve tekniği içerisinde barındıran etkinlikler yer almaktadır. Derse hazırlık sürecinde gerçekleştirilen bu etkinlikler sayesinde öğrenciler hem öğretmenleriyle hem de akranlarıyla yazılı veya sözlü olarak iletişime geçerek işlenen konuyu daha iyi anlamak ve anlaşılmayan noktalara yönelik anında dönüt almak adına oluşturulan uygun öğrenme ortamlarından daha verimli bir şekilde faydalanırlar. Böylece öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının artırılması sağlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık bölümlerini içerik ve yapı unsurları ile Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Öğrenme Öğretme Yaklaşımı" başlığında ifade edilen hazırbulunuşluk unsurları dikkate alınarak çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Derse hazırlık bölümlerinde hangi dil becerilerine ilişkin hazırlıklar var? (Okuma, dinleme, konuşma, yazma)
2. Derse hazırlık bölümleri öğrencilerin hangi materyalleri kullanmalarını içermektedir?
3. Derse hazırlık bölümlerinde yer alan madde sayıları nedir?
4. Derse hazırlık bölümleri yapı olarak nasıl oluşturulmuştur? (Şekil, görsellik, grafik vs.)
5. Derse hazırlık bölümlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın araştırma süreci, ortaokul Türkçe ders kitaplarını inceleme aşaması ve derse hazırlık bölümlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşaması olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık bölümlerinin incelenmesi aşamasında temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni; olgubilim, kuram oluşturma, gömülü teori, etnografik vb. nitel araştırma yaklaşımlarından herhangi birine girmeden yapılan yorumlayıcı bir araştırma türü olarak ifade edilebilir (Merriam, 2013, s. 22). Temel nitel araştırma deseninde görüşme, gözlem ve içerik analizi gibi yöntemlerle veriler elde edilmektedir. Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık bölümlerinin incelenmesinde yorumlayıcı yaklaşım ön plana çıktığı için temel nitel desen tercih edilmiştir.

Derse hazırlık bölümlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşamasında ise nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel olan sınırlı bir durum, olay veya sürece yönelik ilgili kaynak ya da kaynaklardan ayrıntılı bir şekilde bilgi elde edilmesine imkân sağlayan, incelenen bu durum, olay ya da süreç için betimlemeler yapmaya veya temalar oluşturmaya olanak sağlayan bir desen olarak ifade edilebilir (Merriam, 1998, s. 34-38; Creswell, 2016, s. 97). Araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümleri, Türkçe öğretimi açısından önemli bir durum olarak değerlendirilmiş ve bu bağlamda değerlendirilen duruma ilişkin iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

İnceleme Nesneleri ve Çalışma Grubu

2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında ortaokul Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen Türkçe ders kitapları bu çalışmada inceleme nesneleri olarak kullanılmıştır. Bu Türkçe ders kitaplarının her birinde 8 tema yer almaktadır. Her bir temada ise 4'er tane zorunlu okuma metni ve bir tane de serbest okuma metni olmak üzere toplam 5 metin bulunmaktadır. Her kitapta toplamda 40 metin yer almaktadır. Araştırmada incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmada İncelenen Türkçe Dersi Kitapları

Sıra	Sınıf	Kitap Adı	Yayın Evi	Editör
1	5	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anıttepe Yayınları	Şule Ç. BARAN
2	6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB Yayınları	Nihal ERTÜRK
3	6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB Yayınları	Doç. Dr. Zekerya BATUR
4	6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	Ata Yayınları	M. Ozan SARIBOYACI
5	7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB Yayınları	Emine KIRMAN
6	7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	Nurcihan DEMİRER
7	7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	Özgün Yayınları	Hilal ERKAL
8	8	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB Yayınları	Ayşe YÜCEL

Araştırmamızın çalışma grubunu ise Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ortaokullarda görev yapan toplam 34 Türkçe öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Farklı illerde görev yapan bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Tecrübe (Yıl)	Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Durumu	Kurum Türü
1	Ö1	Kadın	32	8	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
2	Ö2	Erkek	29	7	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
3	Ö3	Kadın	30	8	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
4	Ö4	Erkek	32	9	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
5	Ö5	Erkek	36	14	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
6	Ö6	Kadın	30	9	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
7	Ö7	Erkek	30	4	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
8	Ö8	Erkek	41	17	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Lisans	Özel kurum
9	Ö9	Kadın	24	2	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
10	Ö10	Kadın	42	20	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
11	Ö11	Erkek	30	4	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
12	Ö12	Erkek	42	20	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
13	Ö13	Kadın	31	10	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
14	Ö14	Kadın	42	17	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
15	Ö15	Erkek	29	7	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
16	Ö16	Erkek	34	9	Türkçe öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
17	Ö17	Kadın	28	5	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
18	Ö18	Erkek	46	23	Edebiyat Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu

19	Ö19	Kadın	41	17	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
20	Ö20	Erkek	36	11	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
21	Ö21	Erkek	33	8	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
22	Ö22	Erkek	32	10	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
23	Ö23	Kadın	31	7	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
24	Ö24	Erkek	37	15	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
25	Ö25	Kadın	33	13	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
26	Ö26	Kadın	30	9	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
27	Ö27	Kadın	34	9	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
28	Ö28	Kadın	33	9	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
29	Ö29	Erkek	33	9	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
30	Ö30	Erkek	35	15	Türkçe Öğretmenliği	Doktora	Devlet kurumu
31	Ö31	Kadın	55	34	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Lisans	Devlet kurumu
32	Ö32	Erkek	32	10	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu
33	Ö33	Erkek	29	7	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Devlet kurumu
34	Ö34	Kadın	32	7	Türkçe öğretmenliği	Lisans	Devlet kurumu

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle orta yaş grubunda bulunan tecrübeli öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin yaş ortalaması 34,23 iken hizmet yılı ortalamaları ise 11,26'dır. Öğretmenlerin 1'i hariç hepsi devlet okullarında çalışmaktadır. 25 öğretmen lisans, 8 öğretmen yüksek lisans ve 1 öğretmen de doktora mezunudur. Araştırmaya 16 kadın ve 18 erkek öğretmenin katıldığı görülmektedir. 31 öğretmen Türkçe öğretmenliğinden, 2 öğretmen Türk dili ve edebiyatı bölümünden, 1 öğretmen edebiyat öğretmenliğinden mezun olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde ilgili konuya ilişkin sorular hedef kitle ile görüşmeler yapılmadan önce hazırlanır, yapılan görüşmenin akıbetine göre sorularda esneklik ve sıra değişimi yapılarak anlaşılmayan kısımlara dair ayrıntılı açıklamalara gidilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s. 152). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken araştırmacılar tarafından araştırma konusuna dair bir şablon oluşturulmuştur. Daha sonra ise uzman görüşlerini almak için öğretmen ve akademisyenlerden oluşan uzmanlara başvurulmuş ve alınan tavsiyeler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümleri doküman olarak incelenirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde analiz aşamaları, incelenen dokümanlara ilişkin bir tematik bir çerçeve oluşturma, oluşturulan bu çerçeveye göre elde edilen verilen işlenmesi, ulaşılan bulguların tanımlanarak yorumlanması işlemlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 256). Bu aşamalardan yola çıkılarak Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümlerinin incelenmesine yönelik oluşturulan alt amaçlardan her biri için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz formları oluşturulmuştur. Dokümanlar ilgili alt amaca göre incelenirken analiz formunda yer alan yorum ve dizin bölümleri araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. Doldurulan bu formlardan elde edilen bulgular içeriklerine göre kodlanarak sınıflandırılmıştır. Oluşturulan bu sınıflandırmalar bulgular bölümünde tablolastırılarak sunulmuştur.

Çalışmaya, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel ortaokullarda görev yapan 34 Türkçe öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilere, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna göre yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen cevaplar araştırmacılar ve ilgili alanda uzman iki kişi tarafından analiz edilerek tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu tema

ve kodlar arasındaki uyum yüzdesi için Miles ve Huberman'ın (2018) formülü kullanılmış ve güvenilirlik yüzdesi 0,84 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak adına her bir öğretmen için Ö1, Ö2,... Ö34 şeklinde kodlar kullanılmıştır. İlgili bölümlerde bu kodlar kullanılarak öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe ders kitaplarında incelenen derse hazırlık bölümleri ayrıntılı olarak tekrar tekrar irdelenmiş ve oluşturulan tema ve kodlara göre sınıflandırılmıştır. Bu tema ve kod sınıflandırmalarından sonra elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından araştırmanın her aşamasında kontrol edilerek en doğru kodlamaların yapılması için oldukça titiz davranılmıştır. Elde edilen bulgular ifade edilirken veriler tablolastırılmış ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarının incelenmesinde, bu bölümlere ilişkin verilerin elde edilmesinde ve elde edilen verilerin sınıflandırılması amacıyla tema ve kodların oluşturulmasında uzman görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca literatürde yer alan ilgili araştırmalar ile karşılaştırmalar yapılarak öznel durumlardan kaynaklanabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmenlerden alınan görüşler önce araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve daha sonra bu cevaplar uzmanlar tarafından da incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine yönelik hem araştırmacıların hem de uzmanların yapmış olduğu değerlendirmeler karşılaştırılarak iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların karşılaştırılmasında Miles ve Huberman'ın (2018) formülü kullanılmıştır.

Miles ve Huberman (2018) Güvenirlik Formülü:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Uygulanan bu formül neticesinde araştırmanın iç geçerliği için 0,84 değeri tespit edilmiştir. Bu sonuç Miles ve Huberman'a (2018) göre güvenirliliğin sağlandığı bir değer aralığında (>0,70) yer almaktadır. Araştırma boyunca oluşturulan temalar, kodlamalar, tablolar, analiz formları, yarı yapılandırılmış görüşmelerde kaydedilen öğretmen cevapları, araştırmacılar tarafından tutulan notlar ve ulaşılan bulgular muhafaza altına alınmış ve gerekli görüldüğü zaman tekrar inceleme imkânı oluşturularak araştırmanın dış geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 08/07/2022

Belge sayı numarası= 2022/304

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. İncelenen Türkçe kitaplarından elde edilen bulgular tablolar halinde ifade edilirken kitapların isimleri uzun ve benzer olduğu için isim karışıklığına neden olmamak ve daha pratik bir kullanım gerçekleştirmek adına kitaplara aşağıdaki kodlamalar verilmiştir. Bulgu tablolarında kitapları temsilen bu kodlamalar yer almaktadır.

Tablo 3.

İncelenen Türkçe Ders Kitaplarının Kodları

Sınıf	Kitap Adı	Yayın Evi	Kodlar
5	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık	5
6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB Yayınları	6a
6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB Yayınları	6b
6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	Ata Yayıncılık	6c
7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB Yayınları	7a
7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	7b
7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	Özgün Yayıncılık	7c
8	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB Yayıncılık	8

Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Derse hazırlık bölümlerinde hangi dil becerilerine ilişkin hazırlıklar var? (Okuma, dinleme, konuşma, yazma)” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Beceriler	5	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8	Toplam
Okuma	2	19	27	27	20	23	27	17	162
Dinleme/ İzleme	1	-	-	3	-	3	4	1	12
Konuşma	32	28	32	27	32	31	31	32	245
Yazma	6	7	1	25	9	7	8	2	65
Toplam	41	54	60	82	61	64	70	52	484

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık bölümlerinde okuma dil becerisinin 162 noktada, dinleme ve izleme dil becerisinin 12 noktada, konuşma dil becerisinin 245 noktada, yazma dil becerisinin ise 65 noktada yer aldığı görülmektedir. Tüm sınıfların derse hazırlık bölümlerinde özellikle konuşma ve okuma dil becerilerine ağırlık verildiği görülürken dinleme ve izleme dil becerilerine ise oldukça az yer verildiği görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Derse hazırlık bölümleri öğrencilerin hangi materyalleri kullanmalarını içermektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Kitaplar	Kullanımı İstenen Materyaller
5	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Gazete, Dergi, Roman, Halı Motifi, Türkçe Sözlük, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Masal Kitabı, İnternet Bağlantısı Olan Çoklu Medya Araçları (Akıllı Telefon, Tablet, Bilgisayar).
6a	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Türkiye Haritası, Çocuk Dergisi, Ansiklopedi, İnternet Bağlantısı Olan Çoklu Medya Araçları (Akıllı Telefon, Tablet, Bilgisayar), El Dokuması Kilim, Yazma ya da Dantelleri.
6b	Defter, Roman, Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü, Gazete.
6c	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Gazete, Kukla.
7a	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Kitap Kapağı, İnternet Bağlantısı Olan Çoklu Medya Araçları (Akıllı Telefon, Tablet, Bilgisayar).

7b	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Fon Müziği, Kitap Okuma Formu, Dinleme Metni, İnternet Bağlantısı Olan Çoklu Medya Araçları (Akıllı Telefon, Tablet, Bilgisayar).
7c	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Gazete ve Dergi, İnternet Bağlantısı Olan Çoklu Medya Araçları (Akıllı Telefon, Tablet, Bilgisayar), Fabl Kitabı, Tahta Bloklar, İzleme Metni (Video vb.), Karagöz ve Hacivat Maketleri.
8	Defter, Görsel Kullanımı (Resim, Fotoğraf, Grafik, Tablo, Afiş, Poster vb.), Öykü Kitabı, Fabl Kitabı, Dinleme Metni, İnternet Bağlantısı Olan Çoklu Medya Araçları (Akıllı Telefon, Tablet, Bilgisayar).

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık bölümlerinde öğrencilerden ağırlıklı olarak defter kullanımı istendiği görülmektedir. Öğrencilerden özellikle defterlerine bilgilendirici veya öyküleyici metin yazmaları istenmektedir. Derse hazırlık bölümlerinde defter kullanımından farklı olarak İnternet bağlantısı olan çoklu medya araçları (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) ve sanal müze gezileri, görsel kullanımı (resim, fotoğraf, grafik, tablo, afiş, poster, broşür vb.), Hacivat ve karagöz maketleri öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha fazla çekebilecek olan materyaller olarak ön plana çıkmaktadır. Fakat bu materyallerin kullanım yerleri oldukça az sayıda tutulmuştur.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Derse hazırlık bölümlerinde yer alan madde sayıları nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

	Kitaplar							
	5	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8
Madde Sayısı	124	97	95	106	107	98	100	82
								Toplam
								809

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık bölümlerinde toplamda 809 maddenin bulunduğu görülmektedir. En yüksek madde sayısı beşinci sınıf Türkçe ders kitabında (124 madde) bulunurken en az madde sayısının ise sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında (82 madde) olduğu görülmektedir. Madde sayısının sınıflara dağılımına bakıldığında genel olarak sayıların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Derse hazırlık bölümleri yapı olarak nasıl oluşturulmuştur? (Şekil, görsellik, grafik vs.)” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tespit Edilen Biçimler	5	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8	Toplam
Logo kullanımı	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Görsel kullanımı	1	-	-	-	3	-	-	-	4
Konuşma yönergesi	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Çağırışım haritası	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Açık uçlu soru biçimi	120	97	95	106	102	97	100	82	799
Boşluk doldurma şablonu	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Toplam	124	97	95	106	107	98	100	82	809

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümlerinin toplamda 809 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu maddelerin şekil ve biçim olarak neredeyse tamamını açık uçlu sorular (799 madde) oluşturmaktadır. Açık uçlu soru biçiminin haricinde ise görsel kullanımına (4 madde), çağrışım haritasına (2 madde), boşluk doldurma şablonuna (2 madde), konuşma yönergesine (1 madde) ve logo kullanımına (1 madde) yer verildiği görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacına cevap bulmak için öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlere derse hazırlık süreci ile ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanan 12 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilk olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme, onları derse güdüleme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterli bulup bulmama noktasında değerlendiriniz.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Birinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Yetersizlik teması	İlgi çekmede yetersiz	12	%35,29	<i>Çok yetersiz. Açıklamalar çok yüzeysel ve seviyeye hitap etmiyor. (Ö3)</i>
Yeterlilik teması	İlgi çekmede yeterli	10	%29,41	<i>Bence dikkat çekme ve konuya hazırlık açısından uygun özellikle konuşma becerisi kazanımı açısından önemli. (Ö5)</i>
	Orta Düzeyde etkili ve geliştirilmeli	6	%17,64	<i>Çalışmalar ilgi çekme açısından orta düzeyde, geliştirilebilir. (Ö17)</i>
Değişim teması	Metinden metne değişkenlik göstermekte	3	%8,82	<i>Yayınevlerinin kalitesine göre ve metinden metine değişmektedir. MEB yayınlarını daha çok seviyorum. (Ö16)</i>
	Yeterli ama geliştirilmeli	3	%8,82	<i>Yeterli buluyorum ancak eksikleri olduğunu düşünüyorum. Özellikle öğrencilerin bilgiye ulaşma konusunda aynı durumda düşünülmesi konusunda. (Ö22)</i>
Toplam		34	%100	

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si (%35,29) Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme noktasında yetersiz bulurken 10 öğretmenin (%29,41) ise yeterli düzeyde bulduğu görülmektedir. 6 öğretmen (%17,64) söz konusu olan derse hazırlık çalışmalarını ortaokul öğrencilerinin ilgi ve dikkatlerini çekme konusunda orta düzeyde etkili olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. 3 öğretmen (%8,82) derse hazırlık çalışmalarının öğrenciler üzerindeki ilgi ve dikkat etkisinin metinden metne değişiklik gösterdiğini beyan etmiştir. Geriye kalan 3 öğretmen (%8,82) de bu hazırlık çalışmalarını yeterli bulmuşlar fakat yine de hazırlık çalışmalarında geliştirilmesi, güncellenmesi gereken noktaların olduğunu söylemiştir. Derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme noktasında yetersiz bulan öğretmenlerin, bu çalışmaların öğrencilerin akademik seviyelerine uygun olmadığını belirttikleri görülmüştür. Derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme noktasında yeterli düzeyde bulan öğretmenler ise öğrencilerde araştırma merakı ve alışkanlığı oluşturma, öğrencilerin derse güdülenmesini sağlama ve özellikle konuşma becerisi kazanımlarını edindirme noktalarında hazırlık çalışmalarının oldukça verimli olduğuna vurgu yapmışlardır. Değişim temasında yer alan öğretmenler ise bazı derse hazırlık etkinliklerinin oldukça yüzeysel olduğunu, çalışmaların fazla zaman alması nedeniyle asıl konudan uzaklaşmaya neden olabildiğini, öğrencileri araştırmaya yönlendirecek etkinliklerin sayısının az olduğunu ve kullanılan farklı Türkçe ders kitaplarında bulunan

derse hazırlık çalışmalarının kaliteleri arasında farklılıklar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin seviyeleri, bilgiye ulaşma imkânlarının farklılığı ve yaşadıkları bölgenin kültürel özellikleri dikkate alınarak derse hazırlık çalışmalarının oluşturulmadığını ve bahsi geçen tüm bu noktalara önem verilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ikinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmaları, öğrencilerin işlenen konulara yönelik hazırbulunuşluğunu sağlama konusunda size göre ne kadar etkilidir? Yeterli bulup bulmama noktasında değerlendiriniz.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

İkinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Yetersizlik Teması	Merak uyandırıcı değil	4	%11,76	<i>Merak uyandıran sorular içermediği için hazırbulunuşluğu da açığa çıkaramıyor. (Ö27)</i>
	İmkân ve seviye yetersizliği	4	%11,76	<i>Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlama da tam etkili olabilmesi için bireysel farklılığın göz önünde bulundurulması gerekir. Maalesef her öğrenci birmiş gibi hareket edildiğinden yetersiz görüyorum. (Ö23)</i>
	Yapı ve içerik yetersizliği	3	%8,82	<i>Yeterli değil. Hem soru sayısı yetersiz hem de birbiriyle aynı tarzda sorular yer almakta. (Ö28)</i>
	Yetersiz	3	%8,82	<i>Yeterli bulmuyorum. Hazırbulunuşluğu sağlamıyor. (Ö34)</i>
Gelişim Teması	Seçenek yetersizliği	2	%5,88	<i>Etkili değil. Daha fazla seçenekle çoğaltılıp öğretmenin seçimini bırakılabilir. (Ö15)</i>
	Kısmen etkili-Geliştirilmeli	10	%29,41	<i>Hazırbulunuşluk açısından yeterli sayılabilir ama geliştirilebilir. (Ö17)</i>
Etkililik Teması	Hazırbulunuşluğu sağlamada etkili	8	%23,52	<i>Öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmesine yardımcı olduğundan etkili ve yeterli olduğunu düşünüyorum. (Ö22)</i>
Toplam		34	%100	

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’sının (%47,05) Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlama noktasında yetersiz buldukları görülmektedir. Öğretmenler; hazırlık çalışmalarının merak uyandırıcı olmadığını, öğrencilerin sahip olduğu imkân ve akademik seviyelere uygun olmadığını, soru sayısı ve içerik zenginliği bakımından oldukça dar kapsama sahip olduğunu ifade etmişlerdir. 2 öğretmen (%5,88) ise hazırlık çalışmalarının öğretmen seçimine bırakılması gerektiğini ve farklı çalışmaları seçebilme olanağını sağlayabilecek şekilde zengin bir içeriğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan 10 öğretmen (%29,41) hazırlık çalışmalarının öğrenci hazırbulunuşluğunu sağlamada eksikliklerinin bulunduğunu ve bu noktaların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Geriye kalan 8 öğretmen (%23,52) ise hazırlık çalışmalarını, hazırbulunuşluk sağlama noktasında yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Hazırlık çalışmalarını hazırbulunuşluğu sağlama noktasında yeterli bulan öğretmenler, bu çalışmaların öğrencileri işlenecek konu hakkında bilgilendirdiğini, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirdiğini ve öğrencileri derse başlama aşamasında güdülediğini ifade ederek bu durumların hazırbulunuşluk üzerinde etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere üçüncü soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının olumlu yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Öğrenci, ders işleniş, öğretmen vb. açılardan)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu duruma göre düzenlenerek yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Üçüncü Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Öğrenme Teması	Motivasyon sağlama	12	%19,04	<i>Ders öncesi öğrenciyi motive etmekte. (Ö21)</i>
	Hazırbulunuşluğu sağlama	5	%7,93	<i>Hazırbulunuşluk konusunda öğrenciyi destekliyor. (Ö12)</i>
	Etkileşim sağlama	4	%6,34	<i>İşlenecek konuya yönelik fikir paylaşımını sağladığı için derse başlangıcın olumlu olmasını sağlamaktadır. (Ö4)</i>
	Araştırmaya yönlendirme	3	%4,76	<i>Öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmekte. (Ö14)</i>
	Etkin katılım sağlama	3	%4,76	<i>Öğrencinin -doğru ya da yanlış- bir şekilde bildiğini ifade etmesine olanak sağlıyor. (Ö27)</i>
	Ön bilgileri harekete geçirme	2	%3,17	<i>Öğrenciler için ön bilgileri harekete geçirdiği için dersin daha etkili işlenmesini sağlıyor. (Ö23)</i>
	Öğrenciyi yönlendirme	2	%3,17	<i>Öğrenciler işlenecek konu hakkında fikir sahibi oluyor ve ne yapacaklarını biliyorlar. (Ö6)</i>
	Kalıcı öğrenme sağlama	1	%1,58	<i>...Bazen araştırma da yaptıkları için kalıcı öğrenme için de faydalı... (Ö19)</i>
Öğrenci Teması	Değerler eğitimi	1	%1,58	<i>Değerler eğitimi açısından önemli olduğunu düşünüyorum. (Ö28)</i>
	Eğlenceli çalışmalar	18	%28,57	<i>Olumlu yön olarak ders işlenişini sıkıcılıktan kurtarmasını söyleyebilirim. (Ö20)</i>
	Sorumluluk bilinci oluşturma	2	%3,17	<i>Sorumluluk bilinci oluşturma bakımından öğrenci için faydalı buluyorum. (Ö18)</i>
	Özgüven sağlama	1	%1,58	<i>Dersin konusu hakkında fikir sahibi olarak geldiği için ders akışında öğrenci daha öz güvenli ve dikkatli oluyor. (Ö9)</i>
Öğretmen Teması	Öğretmeni yönlendirme	4	%6,34	<i>Ne yapacağımızı biliyoruz, yönlendirme oluyor. (Ö32)</i>
	Öğretmenin işini kolaylaştırma	3	%4,76	<i>...Biz öğretmenler açısından da işimizi kolaylaştırıp dersimizi renklendiriyor. (Ö19)</i>
	Farklı bakış açısı sağlama	1	%1,58	<i>Öğretmen için farklı bir yönden konuya bakmayı sağlıyor. (Ö10)</i>
	Öğrenci tanıma	1	%1,58	<i>Açıkçası öğrenciyi tanımaya da yardımcı oluyor. (Ö2)</i>
Toplam		63	%100	

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının olumlu yönleri ile ilgili pek çok noktaya değindikleri görülmektedir. İncelenen cevaplara göre 16 kod oluşturulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bu kodlara 63 kez değindiği görülmüştür. Hazırlık çalışmalarının olumlu yönlerine ilişkin öğretmen cevaplarına bakıldığında en fazla değinilen kodların öğrencilerin motivasyonunu sağlama (%19,04), derse hazırbulunuşluğu sağlama (%7,93), öğrenciler arası etkileşim sağlama (%6,34), öğrencileri araştırmaya yönlendirme (%4,76), öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama (%4,76), eğlenceli çalışmalar sunma (%28,57), öğretmeni yönlendirme (%6,34) ve öğretmenin ders işleyişini kolaylaştırma (%4,76) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ayrıca öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, öğrencileri yönlendirme, kalıcı öğrenme sağlama, öğrencilere değerler aktarımı sağlama,

öğrencilerde sorumluluk bilinci oluşturma, öğrencilerin özgüvenini sağlama, öğretmenlerin işlenen konuya yönelik farklı bakış açıları geliştirmesini sağlama ve öğrencileri daha iyi tanıma noktasında hazırlık çalışmalarının faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere dördüncü soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının olumsuz yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Öğrenci, ders işlenişi, öğretmen vb. açısından)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

Dördüncü Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
İçerik ve Yapı Sorunları	Soru tipi çeşitliliği az	7	%14,89	Sürekli soru sorma ve öğrenciden bekleme şeklinde tek tip hazırlık çalışması oluyor. (Ö10)
	Metin ve konu ilişkisinden uzak olması	7	%14,89	Hazırlık çalışmaları metin ve konu ilişkisinden uzak olabiliyor. (Ö7)
	Çalışmaların uzun olması	4	%8,51	Ders öncesi zaman planlamasına dikkat edilmeli çok uzun tutulmamalı. (Ö21)
	Gerekli bilgilendirmenin yapılmaması	3	%6,38	Bilgilendirmeye ağırlık verilmelidir. Araştırmaya yönlendirilmelidir. (Ö28)
	Dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olması	2	%4,25	Dil bilgisi yeterliliğinde eksik buluyorum. (Ö8)
	Yeterince ayrıntılı değil	1	%2,12	Öğrenci açısından Daha ayrıntılı olabilir. (Ö5)
	Çalışmaların yeterince kaliteli olmaması	1	%2,12	Hazırlık çalışmaları yeterince Kaliteli değil. (Ö34)
	Tek kaynağa yönlendirme	1	%2,12	Öğrenciyi tek kaynağa yönlendiriyor. O da internet (Google). (Ö18)
	Sorular yetersiz	1	%2,12	Metinlerin soruları pek çok açıdan yetersiz. (Ö9)
	Öğretmen seçimine bırakılmalı	1	%2,12	Ödev çeşitliliği artırılabilir, öğretmene esnek alan bırakılarak bölgenin ve öğrencilerin düzeyine göre güncellemesine izin verilmeli. (Ö17)
Öğrenciye Görelik ve Öğrenme Sorunları	Öğrencilerin ilgisini çekmeme	3	%6,38	Öğrencilerin yaş ve ilgilerine göre uyumsuz çalışmalar var. (Ö22)
	İmkânları gözetmeme	3	%6,38	Köy okullarında okuyan çocuklarda internet telefon bilgisayar eksikliği yaşanmaktadır. Derse hazırlık için verilen araştırma konularını birçok öğrenci imkânsızlık sebebiyle yerine getirememektedir. (Ö16)
	Öğrenci seviyesine uygun olmama	2	%4,25	Öğrenci seviyesinin altında ya da üzerinde olması durumunda işlevini kaybediyor. (Ö20)
	Öğrenci yaşantısına uzak etkinlikler	2	%4,25	Öğrenci yaşantısında, öğrenciye görelik ilkesinden uzak etkinlikler. (Ö6)
	Bilişsel becerileri desteklememe	2	%4,25	Bu etkinliklerde genellikle yaratıcılık istenmiyor. İnternette hazır bilgi isteniyor. Bu gibi etkinliklerin biraz daha düşünsel becerileri desteklemesi gerekir bence. (Ö29)
	Güdülenme sağlamıyor	1	%2,12	Öğrencileri istenen seviyede güdülediğini düşünmüyorum. (Ö24)

	Yeterince sağlanmama	etkileşim	1	%2,12	<i>Araştırma yapılması gereken konuların araştırılmaması, öğrencileri bazen fikir belirtmek istememesi nedeniyle gerekli etkileşimi oluşturmamaktadır. (Ö4)</i>
	Her öğrenciye etmeme	hitap	1	%2,12	<i>Her öğrenciye hitap etmemesi (pek de mümkün değil zaten). (Ö2)</i>
Sorun Yok	Olumsuz bir yön yok		4	%8,51	<i>Olumsuz yanının olduğunu düşünmüyorum. Ben kendi açımdan hazırlık çalışmalarını dolu dolu işlemeyi seviyorum. (Ö32)</i>
Toplam			47	%100	

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının olumsuz yönleri ile ilgili verdikleri cevaplara göre 19 kod oluşturulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin bu kodlara 47 kez değindiği görülmüştür. Hazırlık çalışmalarının olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen cevaplarına bakıldığında en fazla değinilen kodların soru tipi çeşitliliğinin az olması (%14,89), hazırlık çalışmalarının metin ve konu ilişkisinden uzak olması (%14,89), çalışmaların uzun olması (%8,51), öğrenciler için gerekli bilgilendirmenin yeterince yapılmaması (%6,38), öğrencilerin ilgisini çekmemesi (%6,38), öğrencilerin imkânlarını gözetmeme (%6,38) olduğu görülmektedir. Öğretmenler verdikleri cevaplarda dil bilgisi konularının yetersizliğine, çalışmaların yeterince kaliteli olmamasına, hazırlık çalışmalarının öğrencileri tek kaynağa yönlendirdiğine, çalışmaların öğrencilerin seviye ve yaşantısına uygun olmadığına, bilişsel becerilerin desteklenmediğine, güdülenme sağlanmadığına ve yeterince etkileşim imkânı sunmadığına da değinmişlerdir. 4 öğretmen ise hazırlık çalışmalarının herhangi bir olumsuz yönünün olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere beşinci soru olarak “Hangi dil becerisine yönelik hazırlık çalışmalarını daha faydalı buluyorsunuz? Neden? (Okuma, dinleme, konuşma, yazma)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Beşinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Beceriler	f	%	Örnek Cümleler
Anlatma Becerileri	Konuşma	10	%29,41	<i>Öğrencilerin araştırmalarını sunmayı ve fikirlerini, yorumlarını belirtmelerine yönelik konuşma becerisi kazandıran hazırlık çalışmaları faydalı olmaktadır. (Ö4)</i>
	Yazma	2	%5,88	<i>Kitaplarda daha çok yazma becerisine yönelik çalışmalarda hazırlık etkinlikleri faydalı oluyor. (Ö30)</i>
	Konuşma ve yazma	5	%17,70	<i>Konuşma ve yazma yönelik çalışmalar öğrencilerin daha aktif olduğu ve sürece dâhil olmaları bakımından daha etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö32)</i>
Anlama Becerileri	Dinleme	5	%17,70	<i>Dinleme becerisine yönelik hazırlık çalışmaları öğrencilerde daha fazla dikkat çektiği ve ilgi uyandırdığı için diğerlerine nazaran daha faydalı buluyorum. (Ö7)</i>
	Okuma	4	%11,76	<i>Okumanın önemli olduğunu düşünüyorum. Okuyan kişi diğer dil becerilerini doğal olarak geliştirecektir. (Ö22)</i>
Ortak Bileşenler	Konuşma ve Dinleme	3	%8,82	<i>Konuşma ve dinleme becerilerine yönelik daha faydalı buluyorum, soru cevap yöntemiyle veya farklı teknikler kullanılarak çocukların ilgilerini artırıyor. (Ö23)</i>
	Okuma ve Yazma	3	%8,82	<i>En çok yazma becerisi ve okuma becerisini faydalı buluyorum. (Ö18)</i>

Okuma ve Konuşma	2	%5,88	Konuşma ve okuma. Dinleme aracına ulaşmakta zorlanabiliyorlar. Yazma için de bilgi düzeyleri o konu için henüz yeterli olmuyor. (Ö9)
Toplam	34	%100	

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını dört temel dil becerisi açısından da faydalı buldukları görülmektedir. Fakat çeşitlenen öğretmen cevaplarına bakıldığında özellikle konuşma (%29,41) dil becerisi ön plana çıkmaktadır. Hem yalnız bir dil becerisini ifade eden cevaplara hem de birden fazla dil becerisini ifade eden cevaplara bakıldığında ise dinleme, okuma ve yazma dil becerilerinin cevaplarda yer alma oranlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen cevaplarına farklı bir bakış açısıyla irdelenerek bakılırsa konuşma becerisine 20 kez, okuma becerisine 10 kez, yazma becerisine 10 kez ve dinleme becerisine ise 8 kez değinildiği görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarını konuşma dil becerileri açısından diğer becerilere kıyasla açık ara daha faydalı buldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, dört temel dil becerisine yönelik faydalı buldukları etkinliklerin hazırlık çalışmaları içinde karşılaştıkları metinlerin türlerine göre değiştiğini de ifade etmişlerdir. Dinleme için şiirlerin, konuşma için drama vb. türlerin, okuma için düzyazı metinlerinin ve yazma için ise yaratıcı metin oluşturma etkinliklerinin daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere altıncı soru olarak “Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarını yapıp yapmama durumunuz nedir? Cevabınız olumsuz ise neden yapmıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13.

Altıncı Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Uygulama Teması	Yapılma	15	%44,11	<i>Derse hazırlık çalışmalarını düzenli olarak yapıyorum. (Ö4)</i>
	Genellikle yapılma	9	%26,47	<i>Genelde yapmaya çalışıyorum, hızlıca geçiyoruz. (Ö3)</i>
Değişkenlik Teması	Seçerek yapılma	5	%14,70	<i>Seçerek uyguluyorum. Öğrenciye uygun olmayan soruları eliyorum. (Ö9)</i>
	İmkâna göre yapılma	3	%8,82	<i>Mevcudu fazla olan sınıflarda sahip olunan imkânlar göre yapıp yapmama durumu değişiyor. (Ö21)</i>
Uygulamama Teması	Yapılmama	1	%2,94	<i>Yapmıyorum. Gerek görmüyorum. (Ö13)</i>
	Genellikle yapılmama	1	%2,94	<i>Çoğu zaman yapmıyorum. Bazen gereksiz sorular bazen de zaman sıkıntısı yaşanabiliyor. (Ö27)</i>
Toplam		34	%100	

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını 15 öğretmenin (%44,11) yaptığı, 9 öğretmenin (%26,47) genellikle yaptığı, 5 öğretmenin (%14,70) seçerek yaptığı, 3 öğretmenin (%8,82) sahip olunan imkânlar göre yaptığı, 1 öğretmenin (%2,94) yapmadığı ve geriye kalan 1 öğretmenin (%2,94) ise genellikle yapmamayı seçtiği görülmektedir. Bu bağlamda hazırlık çalışmalarının büyük oranda yapıldığı bulgusu ortaya çıkmaktadır. Uygulama temasına yönelik cevap veren öğretmenler, hazırlık çalışmalarının öğrencilerin konuya ve derse olan ilgilerini artırdığını, işlenen konuyu daha anlaşılır kıldığını ve bu nedenle hazırlık çalışmalarını yapmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Değişkenlik temasına yönelik cevap veren öğretmenler, ders akışında verimli

etkileşim sağlayan etkinlikleri seçtiklerini ve müfredata devam etmeleri gerektiğinden zaman sıkıntısı yaşadıkları için bazı hazırlık çalışmalarını seçerek uygulamak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Hazırlık çalışmalarını yapmayan öğretmenler ise çalışmaların uzunluğundan dolayı zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve çalışmalarda yer alan soruları kalitesiz bulmaları nedeniyle hazırlık çalışmalarını yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yedinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarının haricinde derse hazırlık sürecine yönelik yaptığınız farklı etkinlikler var mı? Varsa bu etkinlikler nelerdir?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14.

Yedinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%	Etkinlikler	Tercih Sayısı	%	Örnek Cümleler
Farklı Etkinlik Yapma	30	%88,23	Video izleme	8	%19,51	<i>Daha geniş zaman ve imkanlarda animasyon, film, temsil gibi etkinliklerle öğrencilerin hazırbulunuşluğunu daha etkin hale getirebiliyorum. (Ö15)</i>
			Konuşma etkinliği	7	%17,07	<i>Güncel konulara değinerek öğrencileri konuşturuyorum. (Ö11)</i>
			Etkinlik hazırlama	6	%14,63	<i>Kendim konu ile ilgili etkinlik hazırlıyorum ve böylece konuya geçiş kolaylaşıyor. (Ö3)</i>
			Araştırma ve sunum	5	%12,20	<i>Öğrencilerin konun farklı yönlerini merak ettikleri durumlar olursa onlara yönelik araştırmalar yaparak öğrencileri sunum yapmaya yönlendiririm. (Ö4)</i>
			Beyin fırtınası	3	%7,32	<i>Konu başlığı ile ilgili beyin fırtınası yaptırıyorum. (Ö27)</i>
			Drama	3	%7,32	<i>Konuya ve temaya uygun drama çalışması yaptırıyorum. (Ö18)</i>
			Kavram haritası çizme	2	%4,88	<i>Kavram haritaları oluşturma gibi uygulamaları yaptırıyorum. (Ö5)</i>
			Akıllı tahta uygulamaları	2	%4,88	<i>Akıllı tahta uygulamalarını yapıyorum, öğrencilerin dikkatini çekiyor. (Ö8)</i>
			Münazara	1	%2,44	<i>Hakimiyeti biraz zor olsa da metne göre münazara uygulaması yapıyoruz. (Ö7)</i>
			Çizim yapma	1	%2,44	<i>Resimlerle konunun içeriğini tahmin etmeye yönelik çizim yaptığımız oluyor. (Ö29)</i>
			Anket uygulama	1	%2,44	<i>Konu ile ilgili anket çalışmalarına bakıyoruz. (Ö27)</i>
			Grup çalışması	1	%2,44	<i>Tarihsel bir konu ise grup olarak araştırma yapmalarını istiyorum. Konu ile ilgili grup çalışması yaptırıyorum. (Ö32)</i>

			Atasözü ve deyim etkinliği	1	%2,44	Konu bilgilendirici metinse öğrencilere atasözü, deyim veya özdeyiş vererek hazırlamaya çalışıyorum. (Ö22)
Farklı Etkinlik Yapmama	4	%11,77	-	-	-	Genellikle ders kitaplarına bağlı kalmaya çalışıyorum. (Ö16)
Toplam	34	%100		41	%100	

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 30'u (%88,23) Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının haricinde hazırlık sürecine yönelik farklı etkinlikler yaptıkları görülürken 4 öğretmenin (%11,77) ise hazırlık çalışmalarının haricinde herhangi bir farklı etkinlik yapmadıkları görülmektedir. Farklı etkinlikler yapan öğretmenler, en çok video izleme, konuşma etkinlikleri, etkinlik hazırlama, araştırma ve sunum yapma gibi etkinlikleri tercih etmişlerdir. Bu öğretmenler ayrıca beyin fırtınası, drama, kavram haritası çizme, akıllı tahta uygulamaları, atasözleri ve deyimler etkinlikleri, münazara, anket, grup çalışması gibi etkinlikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Farklı etkinlik yapmamayı tercih eden öğretmenler ise yetiştirilmesi gereken müfredatın yoğunluğu, konuların fazlalığı nedeniyle farklı hazırlık çalışmaları yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sekizinci soru olarak "Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık sürecinin uzunluğu ve kısalığı hakkında neler düşünüyorsunuz? (Öğrenci, öğretmen, ders işleniş vb. açılarına göre değerlendirebilirsiniz.)" sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15.

Sekizinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Uygun uzunlukta	16	%47,05	Yeteri kadar uygun, ne çok fazla ne çok kısa. (Ö8)
Değişken uzunlukta	8	%23,52	Derse hazırlık aşamasının süresi konunun önemine ve kazanım çeşitliliğine göre değişebiliyor. Uzun ya da kısa olmalı şeklinde net bir kriter belirlemek doğru olmaz. (Ö20)
Kısa Süre	8	%23,52	Kitaplarda genellikle kısa tutulmuş. Fazla aşırıya kaçmadan dersin işlenişine göre artırılabilir. (Ö30)
Uzun Süre	2	%5,88	Dersin işlenişine göre genel olarak uzun sürüyor. (Ö27)
Toplam	34	%100	

Tablo 15 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını araştırmaya katılan 16 öğretmenin (%47,05) uygun uzunlukta, 8 öğretmenin (%23,52) konuya göre değişken uzunlukta bulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 8 öğretmenin (%23,52) hazırlık çalışmalarının sürecini kısa bulurken 2 öğretmenin (%5,88) ise bu süreci uzun buldukları görülmektedir. Hazırlık çalışmalarını uygun uzunlukta bulan bazı öğretmenler, bazen çalışmaların her öğrencinin seviyesine uygun olmadığını ve bu çalışmaların öğrencilerin yaşadığı bölgeye ve sahip oldukları kültürel özelliklere göre seçenekli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hazırlık çalışmalarının sürecini konudan konuya değişken bulan öğretmenler, hazırlık sürecinin konunun önemine, kazanım çeşitliliğine ve öğrenci ilgisine göre değişkenlik gösterdiğini ifade ederken derse hazırlık sürecince öğretmen hakimiyetinin önemli olduğunu ve bu süreçte öğretmenlerin aktif olarak süreci yönetmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Hazırlık sürecinin kısa olduğunu belirten öğretmenler ise evet-hayır ile cevaplanabilecek hazırlık sorularının amaca hizmet etmediğini, kısa süren çalışmaların öğrenci açısından dikkat çekiciliği azalttığını ve çalışmaların üstünkörü hazırlanmış bir yapıda olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilerin derse hazırlık sürecini daha ciddi yapabilmeleri için ev ödevi mantığından

sıyrılıp bu durumun başlı başına farklı bir ders boyutu olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere dokuzuncu soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarında öğrencilerden farklı materyalleri kullanmalarını istiyor musunuz? İstiyorsanız hangi materyaller kullanılıyor?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16.

Dokuzuncu Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Etkinlikler	Tercih Sayısı	%	Örnek Cümleler
Materyal Kullanımı İsteme	26	%76,47	İnteraktif materyaller	6	%20,68	İnternete her an erişim sağlayabileceğimiz cihazlar kullanıyoruz. (Ö15)
			Sözlük-İmlâ kılavuzu	5	%17,24	Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, yazım kılavuzu. (Ö13)
			Görsel kullanma	5	%17,24	Görsel ağırlıklı materyaller tercih ediyoruz. (Ö21)
			Kukla yapma	4	%13,79	Okuma metni "Kuklalar" adlı metindi. Evlerinden getirdikleri kuklaları kullandık. (Ö19)
			Video izleme	3	%10,34	Genellikle konu ile alakalı video, film, çizgi film vb. izleme etkinliklerini çocuklar çok seviyor. (Ö7)
			Sunum dosyası	2	%6,89	Bazen sunum yapmaları için PPT dosyası hazırlamalarını istiyorum. (Ö20)
			Roman-hikâye kitabı	2	%6,89	İşlenen konuda bahsi geçen yazarların varsa diğer kitaplarını inceleyip okuyoruz. (Ö2)
			Oyuncak	1	%3,44	Oyun, oyuncak konusuyla ilgili bir metin olduğunda öğrencilerden kendi el becerileriyle oyuncaklar tasarlamalarına yönelik etkinlik düzenlerim. (Ö4)
Materyal Kullanımı İstememe	8	%23,53	Karton etkinlikleri	1	%3,44	Her zaman değil ama metne göre karton üzerine çalışmalar yaptırıyorum. (Ö10)
			-	-	-	Konuları yetiştirmek adına hazırlık çalışmalarında istenen etkinlikleri yaptırıyorum. Onun haricinde farklı etkinlik ya da materyal kullanmıyorum. (Ö28)
Toplam	34	%100		29	%100	

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 26’sı (%76,47) derse hazırlık sürecinde öğrencilerden farklı materyaller kullanmalarını isterken 8 öğretmenin (%23,53) ise hazırlık sürecinde öğrencilerden herhangi bir materyal kullanmalarını istemediği görülmektedir. Derse hazırlık

sürecinde öğrencilerden farklı materyaller kullanmalarını isteyen öğretmenlerin en çok interaktif materyaller (%20,68), sözlük ve imlâ kılavuzu (%17,24) ve görsel kullanma (%17,24) gibi materyalleri tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerden kukla, video izleme, sunum dosyası, roman-hikâye kitabı, oyuncak, karton gibi materyalleri de kullanmalarını istedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere onuncu soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarında öğrencilerden istenen hazırlıkları, metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ne kadar ilişkili buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17.

Onuncu Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
İlişkili Bağlam	23	%67,64	<i>Çalışmalar genellikle metinle alakalı oluyor bazı çalışmalar metni kapsarken bazı çalışmalar metnin alt başlığı şeklinde olabiliyor. (Ö7)</i>
İlişkisiz Bağlam	7	%20,58	<i>Bağlamsal olarak ilişkili bulmuyorum. Konuya yeterli dikkati çekertmiyor. Çeşitlilik yok. Hep aynı oluyor. (Ö34)</i>
Geliştirilmeli	4	%11,76	<i>İlişki boyutu metinden metne değişiyor fakat genel anlamda eksik kalan bölümler oluyor Geliştirilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. (Ö20)</i>
Toplam	34	%100	

Tablo 17 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını araştırmaya katılan 23 öğretmenin (%67,64) işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ilişkili bulunduğu görülmektedir. 7 öğretmen (%20,58) hazırlık çalışmalarında öğrencilerden istenen hazırlıkları, işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ilişkisiz bulmaktadır. Geriye kalan 4 öğretmen (%11,76) ise işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle hazırlık çalışmalarının bağlam olarak geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Metinlerin içerik ve etkinlikleriyle hazırlık çalışmalarını bağlam olarak ilişkili bulan öğretmenler, hazırlık çalışmalarının kazanımları direkt vermek yerine öğrencilere hissettirmeyi amaçlamadığını, öğrencileri araştırmaya yönlendirdiğini ve konuya ön hazırlık sağladığını belirtmişlerdir. Metinlerin içerik ve etkinlikleriyle hazırlık çalışmalarını bağlam olarak ilişkisiz bulan öğretmenler, her temada benzer metinlerin bulunduğunu, bu metinlerle birlikte aynı hazırlık çalışmalarının tekrar tekrar öğrencilerin karşısına çıktığını ve bu yüzden öğrencilerin hazırlık çalışmalarına ve işlenen konuya ilgisinin azaldığını ifade etmişlerdir. Hazırlık çalışmalarının işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle olan bağlamını kısmi bulup bu bağlamın geliştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler ise hazırlık sürecinin zaman zaman gereksiz soru ve etkinlikler içerdiğini dolayısıyla bu bölümlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ya da geliştirilerek yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere on birinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarını, içerisinde bulundukları tema ile bağlamsal olarak ne kadar ilişkili buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

On Birinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
İlişkili Bağlam	24	%70,58	<i>Derse hazırlık çalışmalarını genel olarak temalarla ilişkili buluyorum. (Ö4)</i>
Geliştirilmeli	7	%20,58	<i>Kısmen ilişkili buluyorum. Geliştirilebilir. (Ö20)</i>
İlişkisiz Bağlam	3	%8,82	<i>Birkaç çalışma dışında bağlantılı olduğunu düşünmüyorum. (Ö3)</i>
Toplam	34	%100	

Tablo 18 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını araştırmaya katılan 24 öğretmenin (%70,58) işlenen temaların içeriğiyle bağlamsal olarak ilişkili bulunduğu görülmektedir. 7 öğretmen (%20,58) hazırlık çalışmaları ile işlenen temaların bağlamsal ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Geriye kalan 3 öğretmen (%8,82) ise hazırlık çalışmalarını işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ilişkisiz bulmuştur. Temaların içerikleriyle hazırlık çalışmalarını bağlam olarak ilişkili bulan öğretmenler, temaların ve hazırlık çalışmalarının birbirini kapsadığını ifade etmişlerdir. Hazırlık çalışmalarının işlenen temaların içeriğiyle olan bağlamlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, hazırlık çalışmalarının temalar nezdinde tam olarak karşılık görmediğini, öğrencilerden temalarla ilişkili olarak ayrıntılı araştırmaların istenebileceğini, temaların daha genel kapsamda kaldığını ve hazırlık çalışmalarının ise daha özel bir kapsama sahip olduğunu ve bu nedenlerden ötürü hazırlık çalışmalarının yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İşlenen temaların içeriğiyle hazırlık çalışmalarını bağlam olarak ilişkisiz bulan öğretmenler ise temalar ile hazırlık çalışmalarının içerik olarak birbirinden kopuk olduğunu ve öğrencileri işlenen temaların ana fikrinden uzaklaştırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere on ikinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarına yönelik tavsiyeleriniz nelerdir? Size göre hazırlık süreci nasıl olmalı?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler cevaplarında birden fazla noktaya değindiği için kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular aşağıda Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

On İkinci Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Tavsiyeler	f	%	Örnek Cümleler
İçerik ve Yapı Teması	Çeşitlilik sağlanmalı	10	%20,83	<i>Sadece evet-hayır ile cevaplanacak sorulara yer verilmemeli, bütün öğrencilerin katılabileceği çeşitli çalışmalar olmalı. (Ö33)</i>
	Uygun uzunlukta olmalı	4	%8,33	<i>Kısa, net olmalı. Uzatmadan konuya bağlı bir iki etkinlik olmalı. (Ö10)</i>
	Bilgilendirici olmalı	3	%6,25	<i>... Bunun yanı sıra konu ile ilgili temel düzeyde bilinmesi gerekenler araştırma konusu-sorusu olarak verilebilir bunlar gerekirse kitapların ek içeriği olarak bağlantı olarak da paylaşılabılır. (Ö30)</i>
	Konuyla ilgili olmalı	2	%4,16	<i>Hazırlık çalışmaları ile işlenecek konu arasında ilgi kesinlikle kurulmalı. (Ö3)</i>
	Daha kapsamlı olmalı	2	%4,16	<i>Daha kapsamlı ve çok yönlü hazırlanabilir. (Ö9)</i>
	Güncel olmalı	2	%4,16	<i>Güncel olmalı, güncellikle birlikte yeni fikir geliştirmeye yönelik olmalı. (Ö11)</i>

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Derse Hazırlık Bölümlerinin İncelenmesi

Öğrenciye Görelilik Teması	Dil bilgisi etkinlikleri artırılmalı	1	%2,08	<i>Dil bilgisi çalışmalarının biraz daha fazla yer alması gerektiğini düşünüyorum. (Ö8)</i>
	İlgi ve seviyeye uygun olmalı	11	%22,91	<i>Tüm öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun daha çeşitli hazırlık çalışmaları olabilir. (Ö32)</i> <i>Köy okullarında okuyan çocuklarda internet, telefon, bilgisayar eksikliği yaşanmaktadır. Derse hazırlık için verilen araştırma konularını birçok öğrenci imkânsızlık sebebiyle yerine getirememektedir. Öncelikle bu eksikleri giderici çalışmalar yapılmalıdır. (Ö16)</i>
	İmkânlar gözetilmeli	3	%6,25	<i>Hazırlık sürecinde öğrenciyi konuya hazırlamanın yanında öğrenciyi güdüleyecek yöntemler de kullanılmalı. Hazırlık çalışmalarına sadece ön bilgi verme amacıyla yaklaşılmamalı. Öğrenciyi derse isteklendirmeli. (Ö17)</i>
	Güdülenme sağlamalı	3	%6,25	<i>Öğrencilere daha fazla fırsat eşitliğinin sağlandığı bir öğrenme ortamı oluşturulmalı. (Ö18)</i>
	Fırsat eşitliği sağlanmalı	2	%4,16	<i>Çalışmalar öğrenci yaşantısına uygun hazırlanmalıdır. Öğrenciye görelilik ilkesi göz ardı edilmemelidir. (Ö6)</i>
	Öğrenci yaşantısına uygun olmalı	2	%4,16	<i>Sadece soru cevap şeklinde olmamalıdır. Farklı öğrenci tipleri için farklı teknikler geliştirilmelidir. (Ö23)</i>
	Farklı öğrenci tiplerine hitap etmeli	1	%2,08	<i>Hazırlık çalışmaları üzerinde temelde bir eğitim verilmeli. Öğrencinin bu çalışmadaki kazancımı ve öğrenciden beklentinin ne olduğu hakkında bir kültür oluşturulmalı. Nitekim çoğu çalışma zaman kaybı olarak kalmaktadır. (Ö15)</i>
	Temel bir eğitim verilmeli	1	%2,08	<i>Hazırlık süreci öğrencilerin zihin gücünü kullandırmaya yönelik olmalı. Çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin bilişsel süreçte etkin olmaları sağlanmalı. (Ö29)</i>
	Bilişsel süreçte etkin olmaları sağlanmalı	1	%2,08	
Toplam		48	%100	

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarına ilişkin belirttikleri tavsiyeler arasında en çok içerik çeşitliliğinin sağlanması (%20,83) ve çalışmaların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olması (%22,91) önerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu iki önerinin haricinde pek çok öneri ortaya koymuştur. İçerik ve yapı temasında yer alan 4 öğretmen (%8,33) çalışmaların uygun uzunlukta olmasını, 3 öğretmen (%6,25) çalışmaların bilgilendirici olmasını, 2 öğretmen (%4,16) konuyla ilgili olmasını, 2 öğretmen (%4,16) çalışmaların daha kapsamlı olmasını, 2 öğretmen (%4,16) güncel olmasını ve 1 öğretmen (%2,08) ise hazırlık çalışmalarında dil bilgisi etkinliklerinin artırılmasını önermişlerdir. Öğrenciye görelilik temasında yer alan öğretmenlere bakıldığında ise 3 öğretmenin (%6,25) öğrenci imkanlarının gözetilmesini, 3 öğretmenin (%6,25) çalışmaların güdüleme sağlamasını, 2 öğretmenin (%4,16) öğrenciler için fırsat eşitliği sağlanmasını, 2 öğretmenin (%4,16) çalışmaların öğrenci yaşantısına uygun olmasını, 1 öğretmenin (%2,08) çalışmaların farklı öğrenci tiplerine hitap etmesini, 1 öğretmenin (%2,08) hazırlık süreci ile ilgili öğrencilere temel bir eğitim verilmesini ve 1 öğretmenin (%2,08) öğrencilerin bilişsel süreçte etkin olmalarının sağlanmasını önerdikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk alt amacı olan “Derse hazırlık bölümlerinde hangi dil becerilerine ilişkin hazırlıklar var? (Okuma, dinleme, konuşma, yazma)” sorusuna ilişkin yapılan Türkçe ders kitabı incelemelerinde toplam 484 maddede dört temel dil becerilere yönelik hazırlık etkinlikleri tespit edilmiştir. Okuma dil becerisinin 162 noktada, dinleme ve izleme dil becerisinin 12 noktada, konuşma dil becerisinin 245 noktada, yazma dil becerisinin ise 65 noktada yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümlerinde özellikle konuşma ve okuma dil becerilerine ağırlık verildiği, dinleme ve izleme dil becerilerine ise oldukça az yer verildiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, konuşma ve okuma etkinliklerinin soru-cevap yöntemi üzerinden yapılması nedeniyle Fidan (2020) ve Çevik ve Güneş (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Derse hazırlık bölümleri öğrencilerin hangi materyalleri kullanmalarını içermektedir?” sorusuna ilişkin yapılan Türkçe ders kitabı incelemelerinde öğrencilerden ağırlıklı olarak defter kullanımı istendiği görülmektedir. Bunun yanında İnternet bağlantısı olan çoklu medya araçları (akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) ve sanal müze gezileri, görsel kullanımı (resim, fotoğraf, grafik, tablo, afiş, poster, broşür vb.), Hacivat ve karagöz maketlerinin kullanıldığı görülmektedir. Fakat öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha fazla çekebilecek olan bu materyaller kullanım yerleri Türkçe ders kitaplarında sınırlı tutulmuştur. Fidan, Sarıaslan ve Yılmaz (2022) yaptıkları çalışmada Türkçe eğitiminde defter kullanımının ve çoklu medya araçlarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ifade etmişlerdir. Fidan, Sarıaslan ve Yılmaz (2022) tarafından elde edilen sonuçlar, bu alt amaçtan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Derse hazırlık bölümlerinde yer alan madde sayıları nedir?” sorusuna ilişkin yapılan Türkçe ders kitabı incelemelerinde toplam 809 maddenin bulunduğu görülmektedir. En yüksek madde sayısı 124 madde ile beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunurken en az madde sayısı ise 82 madde ile sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Madde sayısının sınıflara dağılımına bakıldığında genel olarak sayıların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ile Sarıkaya (2021) tarafından yapılan ve Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlik sayılarının incelendiği çalışmadan elde edilen bulgular madde sayısı bakımından paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Derse hazırlık bölümleri yapı olarak nasıl oluşturulmuştur? (Şekil, görsellik, grafik vs.)” sorusuna ilişkin yapılan Türkçe ders kitabı incelemelerinde derse hazırlık bölümlerinin toplamda 809 maddeden oluştuğu görülmektedir. Şekil ve biçim olarak maddelerin neredeyse tamamını 799 madde ile açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular, soru-cevap şeklinde oluşturulmuştur. Açık uçlu soru biçiminin haricinde ise 4 maddede görsel kullanımına, 2 maddede çağrışım haritasına, 2 maddede boşluk doldurma şablonuna, 1 maddede konuşma yönergesine ve 1 maddede logo kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak ortaokulda kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümlerindeki maddelerin yapı olarak çeşitlilik içermediği ve kullanılan madde biçimleri arasında da sayı olarak dengeli dağılım bulunmadığı sonucu görülmektedir. Hatta bazı ders kitaplarında boşluk doldurma, çağrışım haritası, dil becerilerine yönelik yönergeler, görsel ve logo kullanımı gibi biçimler hiç kullanılmayıp sadece açık uçlu soru biçimine yer verilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan metni işlemeyen önce derse hazırlık aşamasında açık uçlu soru tipinin (klasik soru tipi) kullanılması bulgusu ile Akyol (2001) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “Derse hazırlık bölümlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin araştırmaya gönüllü olarak katılan 34 Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlere ilk olarak öğretmenlere ilk olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme, onları derse güdüleme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterli bulup bulmama noktasında değerlendiriniz.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşlere göre yetersizlik teması, yeterlilik teması ve değişim teması olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan 12 öğretmen Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme noktasında

yetersiz olarak nitelerken 10 öğretmen ise ilgili çalışmaları ilgi ve dikkat çekme noktasında yeterli düzeyde bulmaktadır. Değişim temasında yer alan 12 öğretmen de hazırlık çalışmalarının geliştirilerek sorunlu bulunan kısımların değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek onları derse güdüleme noktasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından yeterli seviyede bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ile Ceylan Horlar (2022) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenlere ikinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmaları, öğrencilerin işlenen konulara yönelik hazırbulunuşluğunu sağlama konusunda size göre ne kadar etkilidir? Yeterli bulup bulmama noktasında değerlendiriniz.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre 3 tema oluşturulmuş ve 16 öğretmen yetersizlik temasında, 10 öğretmen gelişim temasında ve 8 öğretmen ise etkililik temasında yer alacak şekilde görüş bildirmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu derse hazırlık çalışmalarını öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlama noktasında yeterince etkili bulmadıkları görülmektedir. Hazırbulunuşluğu sağlama noktasında bu araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ile Boz (2018, s.69) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenlere üçüncü soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının olumlu yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Öğrenci, ders işlenişi, öğretmen vb. açılardan)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Hazırlık çalışmalarının olumlu yönlerine ilişkin öğretmen cevaplarına bakıldığında en fazla değinilen kodların öğrencilerin motivasyonunu sağlama (%19,04) ve öğrencilere eğlenceli çalışmalar sunma (%28,57) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin motivasyonunu artırma ve onlara eğlenceli etkinlikler sunma noktasında Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık çalışmalarını faydalı buldukları sonucuna ulaşılabilir. Ulaşılan bu bulgu ve sonuçlar ile Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat (2019) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen derse hazırlık aşamasında ortaya çıkan olumlu durumlara ilişkin bulgular benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere dördüncü soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarının olumsuz yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? (Öğrenci, ders işlenişi, öğretmen vb. açısından)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Hazırlık çalışmalarının olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen cevaplarına bakıldığında çalışmalarda soru tipi çeşitliliğinin az olması, çalışmaların metin ve konu ilişkisinden uzak olması, öğrenciye yönelik gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması, dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olması, çalışmaların uzun olması ve öğrencilerin dikkatini çekmemesi, öğrencilerin sahip olduğu imkanları gözetmeme gibi olumsuz yönlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık çalışmalarının özellikle içerik ve öğrenciye görelilik alanlarında Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz bulunduğu ve eleştirildiği sonucuna varılabilir. Ulaşılan bu bulgu ve sonuçlar ile Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat (2019) ve Oğuz ve Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen derse hazırlık aşamasında ortaya çıkan olumsuz durumlara ilişkin bulgular benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere beşinci soru olarak “Hangi dil becerisine yönelik hazırlık çalışmalarını daha faydalı buluyorsunuz? Neden? (Okuma, dinleme, konuşma, yazma)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenler tarafından konuşma becerisinin 20 kez, okuma becerisinin 10 kez, yazma becerisinin 10 kez ve dinleme becerisinin ise 8 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin konuşma dil becerisine yönelik hazırlanan derse hazırlık çalışmalarını daha faydalı buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmada konuşma dil becerisinin ön plana çıkmasına yönelik elde edilen sonuçlar ile Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular birbirleri ile örtüşmektedir.

Öğretmenlere altıncı soru olarak “Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarını yapip yapmama durumunuz nedir? Cevabınız olumsuz ise neden yapmıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Derse hazırlık çalışmalarını 15 öğretmenin yaptığı, 9 öğretmenin genellikle yaptığı, 5 öğretmenin seçerek yaptığı, 3 öğretmenin sahip olunan imkanlara göre yaptığı, 1 öğretmenin yapmadığı ve geriye kalan 1 öğretmenin ise genellikle yapmamayı seçtiği görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık çalışmalarını büyük oranda yapıldığı sonucuna varılabilir. Araştırmadan elde edilen derse hazırlık çalışmalarını kısmen yapan veya hiç yapmayan öğretmenlerin

bu tercihlerinin sebeplerinin neler olduğu konusundaki sonuçlar ile İskender ve Durukan (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenlere yedinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarının haricinde derse hazırlık sürecine yönelik yaptığınız farklı etkinlikler var mı? Varsa bu etkinlikler nelerdir?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. 30 öğretmenin farklı etkinlikleri yapmayı tercih ettiği, 4 öğretmenin ise farklı etkinlikler yapmadığı görülmektedir. Farklı etkinlikler yapan öğretmenler; video izleme, konuşma etkinlikleri, etkinlik hazırlama, araştırma ve sunum yapma gibi etkinlikleri daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık sürecinin verimini artırmak adına Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarının yanında farklı etkinlikleri de yapma gereği duydukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin derslerde kullandığı farklı materyallere ilişkin bu çalışmadan elde edilen bulgular ile Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenlere sekizinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık sürecinin uzunluğu ve kısalığı hakkında neler düşünüyorsunuz? (Öğrenci, öğretmen, ders işleniş vb. açılarına göre değerlendirebilirsiniz.)” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Derse hazırlık çalışmalarını 16 öğretmen uygun uzunlukta, 8 öğretmen konuya göre değişken uzunlukta bulduğu görülmektedir. 8 öğretmen hazırlık çalışmalarının sürecini kısa bulurken 2 öğretmen ise bu süreci uzun bulduğunu ifade etmiştir. Bu bulgulara göre derse hazırlık çalışmalarının sürecine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin süreci uygun uzunlukta bulanlar ve uygun uzunlukta bulmayanlar olarak iki ana gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık sürecine yönelik olumlu değerlendirmelerinin ve Türkçe dersi veriminin artması adına özellikle süreci uygun uzunlukta bulmayan öğretmenlerin eleştirilerinden yola çıkılarak derse hazırlık çalışmalarının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada bazı öğretmenlerin ifade ettiği hazırlık çalışmalarının uygulanma sürecinde zaman sıkıntısı yaşama sorununa ilişkin sonuç ile Oğuz ve Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere dokuzuncu soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarında öğrencilerden farklı materyalleri kullanmalarını istiyor musunuz? İstiyorsanız hangi materyaller kullanılıyor?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 26 öğretmen derse hazırlık sürecinde öğrencilerden farklı materyal kullanmalarını isterken 8 öğretmen ise öğrencilerden farklı materyal kullanımı istememektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık sürecinde ders kitabının içerdiği materyallerden farklı olarak özellikle interaktif materyaller gibi öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilecek farklı materyalleri kullanma gereği duydukları sonucuna ulaşılabilir. Ulaşılan bu sonuçlar ile Göçer ve Akgül (2019) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere onuncu soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarında öğrencilerden istenen hazırlıkları, metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ne kadar ilişkili buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 23 öğretmenin derse hazırlık çalışmalarını işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ilişkili bulduğu görülmektedir. 7 öğretmen hazırlık çalışmalarında öğrencilerden istenen hazırlıkları, işlenen metinlerin içerik ve etkinlikleriyle bağlamsal olarak ilişkisiz bulurken 4 öğretmen ise metinlerin içerik ve etkinlikleri ile hazırlık çalışmaları bağlamının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu için işlenen metin ve konu içerikleri ile hazırlık çalışmalarını bağlam olarak ilişkili buldukları sonucuna varılabilir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar ile Sarıkaya (2019) tarafından yapılan ve Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri incelendiği çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlere on birinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarını, içerisinde bulundukları tema ile bağlamsal olarak ne kadar ilişkili buluyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 24 öğretmenin derse hazırlık çalışmalarını işlenen temaların içerikleriyle bağlamsal olarak ilişkili bulduğu görülmektedir. 3 öğretmen hazırlık çalışmaları ile temaları olarak ilişkisiz bulurken 7 öğretmen ise temalar ile hazırlık çalışmaları bağlamının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu için işlenen temaların içerikleri ile derse hazırlık çalışmalarını bağlam olarak ilişkili buldukları sonucuna

varılabilir. Ulaşılan bu sonuç, içeriğin temalara uygunluğu noktasında Yılmaz ve Korkmaz (2016) ile Tümer ve Canpolat (2022) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere on ikinci soru olarak “Türkçe ders kitaplarında bulunan derse hazırlık çalışmalarına yönelik tavsiyeleriniz nelerdir? Size göre hazırlık süreci nasıl olmalı?” sorusu yöneltilerek görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin hazırlık çalışmalarına ilişkin belirttikleri cevaplar arasında en çok değinilen tavsiyelere bakıldığında 10 öğretmenin içerik çeşitliliğinin sağlaması ve 11 öğretmenin ise çalışmaların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olması konularında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilecek içerik zenginliğine sahip bir derse hazırlık süreci istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin bu araştırmada sunduğu tavsiyeler ile Arslan ve Engin (2019) tarafından yapılan çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ifade ettiği öneriler benzerlik göstermektedir.

Öneriler

- Derse hazırlık çalışmalarının yapısında daha fazla görsel öge kullanılabilir.
- Öğrencilerin bilgiye ulaşma koşulları ve farklı öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak derse hazırlık bölümleri çeşitlendirilebilir.
- Öğrencilerin derse hazırlık sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Derse hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ilgili derse ilişkin akademik başarı, güdülenme ve hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisi konularında çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 08/07/2022

Belge sayı numarası= 2022/304

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(9), 471-479.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26) 169-178.
- Alford, G., Herbert, P., & Frangenheim, E. (2006). Bloom’s taxonomy overview. *Innovative teachers companion* (pp. 176-224). ITC Publications.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67-94.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Journal of Social Sciences and Education*, 1(1), 61-75.
- Ceylan Horlar, Ş. (2022). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crockett, L. (2019). *Future-focused learning: 10 essential shifts of everyday practice*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, M. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki araştırma yönergelerinin niteliksel yönlerinin karşılaştırmalı analizi. *Turkish Studies*, 15(7), 2923-2941.
- Fidan, M., Sariaslan, E. ve Yılmaz, A. (2022). Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 350-368.
- Göçer, A. ve Akgül, O. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil eğitiminde ortam tasarımı ve materyal kullanımı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 837-856.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- İskender, H. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıf düzeyindeki hazırlık çalışmalarını uygulama durumları üzerine bir değerlendirme. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 344-356.
- Kapar Kuvanc, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kükey, H. (2018). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 5. sınıf kesirler konusunda derse hazırlık süreçlerinin lesson study (ders imecesi) modeli kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2018). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı 2018 temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Oğuz, B. ve Aydın, İ. S. (2016). Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 479-508.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 5 6 7 ve 8. sınıf etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 244-261.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

- Tümer, C. Ş. ve Canpolat, Ö. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin yer aldığı temaların uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 83-103.
- Ünal, M. ve Özdemir, Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 13-22.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 33-46.

Extended Abstract

Introduction

A high-quality preparation process for the pertinent field is required to achieve the objectives of increasing academic success and realizing permanent learning at all stages of the educational process. Tokyo Teachers' School of Tsukuba University was founded in 1872 as a result of lesson preparation studies, which was a novel educational approach that involved increasing discussion method involvement in classroom settings and classroom observations (Kükey, 2018, s. 9). The lesson preparation process has evolved and spread throughout time, particularly in the time from World War II to the present.

It is rather critical to discuss the ideal structure for a lesson preparation process that can lead to academic success and to identify its constituent parts. The steps involved in lesson preparation process can be broken down into the following categories: goal and plan, time, resources, inspiration, readiness, structure and content, teacher, and students. The process of lesson preparation can be considered as the first stage in which critical thinking is also provided. This is the first step towards the targeted achievements for any course. In this context, critical thinking and the process of lesson preparation are complementary in terms of context. Because it offers a conducive setting for using the discussion method and generating fresh ideas, the lesson preparation process, one of the fundamental elements of learning environments, is related to Bloom's Taxonomy, which was published in the book titled Classification of Educational Objectives by Benjamin Bloom and his colleagues in 1954.

Four fundamental language skills form the basis of the lesson preparation process for Turkish lessons. Turkish textbooks typically have a structure that instructs students to conduct research for warm-up tasks. Research-based learning is taken as basis for the Turkish warm-up tasks because it is seen as a tool to draw students' attention and focus on the important points related to the subject to be covered. Four fundamental language skills of students are to be developed through these research-based tasks.

The purpose of this study was to evaluate the warm-up parts of Turkish lower secondary school textbooks in terms of structure, content and the views of the teachers. The following sub-objectives of the study were established in accordance with this goal:

1. Which language skills are targeted in the warm-up parts? (Listening, speaking, writing and reading)
2. What materials does the warm-up parts include for use by students?
3. How many items are there in the warm-up parts?
4. What is the structure of the warm-up parts? (Form, visuals, graphics, etc.)
5. What are the views of Turkish language teachers on the warm-up parts?

Method

This study's research process was divided into two stages, namely examining Turkish lower secondary school textbooks and collecting views of Turkish language teachers on warm-up parts. The warm-up parts of the Turkish textbooks were examined using the document analysis method, one of the qualitative research techniques. Warm-up parts in Turkish textbooks were examined using descriptive analysis method. 8 Turkish textbooks used in lower secondary schools were examined. For each of the sub-objectives developed for examining warm-up parts, the researchers produced separate analysis forms. The researchers filled out the comments and index sections of the analysis form while the documents were analysed in accordance with the pertinent sub-objective. The information from these completed forms was coded and categorized in accordance with its content. The findings section includes a tabular presentation of these classifications.

The case study design, one of the qualitative research methodologies, was used for collecting views of Turkish language teachers on warm-up sections of the textbooks. 34 Turkish language teachers of lower secondary school from both public and private institutions affiliated with the Ministry of National Education took part in the study on a voluntary basis. The semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data from the interviews with Turkish language teachers. The researchers and two subject-matter experts examined the answers from the interviews and developed themes and codes accordingly. The percentage of agreement between this theme and the codes was calculated using Miles and Huberman's (2018) formula, and the reliability percentage was found to be 0.84. In addition, codes such as Ö1, Ö2, ... Ö34 were used for each teacher to ensure the confidentiality of the personal information of Turkish language teachers participating in the study. In the relevant sections, direct quotations from the views of the teachers were provided using these codes.

Results and Discussion

Warm-up parts for four basic language skills were determined in a total of 484 items in the Turkish textbook and examined for the first sub-objective. In this context, it was clear that warm-up parts of Turkish textbooks placed a strong emphasis on speaking and reading skills while placing very little emphasis on listening and viewing skills. Given that the speaking and reading activities were conducted using the question-answer method, the research's findings corroborated those of studies by Fidan (2020) and Çevik and Güneş (2017).

In the analysis of the Turkish textbooks related to the second sub-objective, it was noticeable that students were primarily asked to use notebooks. Additionally, it could be observed that visual aids like Hacivat and Karagöz models were used, along with multimedia devices with an internet connection (such as a smartphone, tablet, computer, etc.) and virtual museum visits. The findings of this study and those of the research by Fidan, Sariaslan and Yılmaz (2022) were mutually supportive. In their study, Fidan, Sariaslan, and Yılmaz (2022) noted the benefits of multimedia tools for students as well as the use of notebooks in Turkish language education.

Third sub-goal was found out to be covered by a total of 809 items as a result of examining the Turkish textbooks. Upon examining the distribution of the number of items into the classes revealed that numbers were typically close to one another. The findings from this study and those from Sarıkaya's (2021), which dealt with the number of activities in Turkish textbooks, revealed parallelism in terms of the number of items.

Nearly all of the warm-up parts in Turkish textbooks were open-ended questions with 799 items upon examining the fourth sub-goal. In addition to the open-ended question format, it was clear that 4 items used visuals, 2 items used connotation maps, 2 items used fill-in-the-blank forms, 1 item used a speech instruction, and 1 item used a logo. Based on these findings, it could be seen that the warm-up tasks in Turkish lower secondary school textbooks did not have a variety of item forms or a balanced distribution of item numbers. The finding of this study on the use of open-ended question type (conventional question type) in the warm-up stage for the lesson before processing the text and the findings of the study conducted by Akyol (2001) supported each other.

The views of 34 Turkish language teachers who took part in the study for the fifth sub-objective regarding warm-up parts in Turkish textbooks were solicited. In light of the foregoing, it could be said that the majority of Turkish language teachers who took part in the research desired warm-up parts with rich content that could engage students' interest and attention. The suggestions put forth by the teachers in this study and those made by the Turkish language teachers who took part in Arslan and Engin's study (2019) were comparable.



Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Nesil ŞENTÜRK GÜLHAN**
Yakup BURAK***

Öz

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören 342 okul öncesi dönem çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği”, “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönem çocuklarda öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arttıkça, erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinde yaşanan sorunların da arttığı görülmüştür. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü riskini, demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, sosyo-ekonomik durum) %5, erken okuryazarlık becerilerinin %53, yürütücü işlev becerilerinin ise % 68 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık, yürütücü işlevler

Investigation of the Relationship Between Early Symptoms of Learning Disability of Preschool Children and Early Literacy and Executive Functioning Skills

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between early symptoms of learning disabilities and early literacy and executive functioning skills of preschool children. The sample group of the study, which was designed as a relational survey model, consisted of 342 preschool children studying in independent preschools and kindergartens affiliated to primary schools in the Başakşehir and Küçükçekmece districts under Istanbul Provincial Directorate of National Education (DNE). The study used “Specific Learning Disorder Screening Scale”, “Childhood Executive Functions Inventory”, and “Early Literacy Skills Assessment Teacher Questionnaire” as data collection tools. Pearson correlation coefficient and hierarchical regression analysis was used to analyse the data in the study. The results obtained from the research findings revealed that the more early symptoms of learning disability risk occurred in preschool children, the more problems in early literacy and executive functioning skills occurred. Furthermore, the risk of learning disabilities in preschool children was determined to be explained by demographic

* Bu makale, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Edirne, nesilsenturk@trakya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3139-0569

*** Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Edirne, yakupburak@trakya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0640-4749

variables (age, gender, previous preschool education, and socio-economic status) at the rate of 5%, early literacy skills 53%, and executive function skills 68%.

Keywords: Preschool period, learning disability, executive functions, early literacy

Giriş

Okul öncesi dönem, doğum anından itibaren başlayıp zorunlu eğitim çağına kadar süren ve bireyin ileriki yaşamını büyük derecede etkileyen en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğun yaşadığı deneyimler ile kazandığı bilgi ve beceriler çocuğun gelişimini destekler nitelikte olmalıdır (Kuru-Turaşlı, 2015). Okul öncesi eğitim, çocukları ilkökula hazırlayan, evdeki eğitimini ve gelişimini destekleyen, dil ve sosyal beceri açısından çocuklar arasında oluşabilecek farkı azaltmayı amaçlayan bir programdır (Aslanargun ve Tapan, 2011). Okul öncesi dönemde öğrenilen bilgi ve beceriler çocuğun gelecek yaşamına temel oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar, öğrenmeye karşı oldukça isteklidir ve bu dönem öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir (Yörükoğlu, 2003). Öğrenme; bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda kendisinde kalıcı davranış değişikliği meydana gelmesi ile oluşur (Gür, 2013; Senemoğlu, 2003). Bu bağlamda öğrenmenin çocuğun çevre ile etkileşimi sonucu oluştuğu söylenebilir. Bazı çocuklar çeşitli nedenlerden dolayı zekâsında bir gerilik olmamasına rağmen öğrenmede zorluk yaşarlar. Bu çocukların büyük bir bölümünü de öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar oluşturmaktadır (Dinç, 2022).

Öğrenme güçlüğü, herhangi bir zekâ geriliği olmaksızın okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik ve mantık becerisini kazanmada önemli düzeyde güçlük yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Bender, 2019; Korkmazlar, 2008; Öztürk, 2019; Taşlıbeyaz, 2021). Normal gelişim gösteren çocuklar gelişim alanlarına uygun yeni beceriler kazanırken akranlarını ve yetişkinlerini örnek alırlar. Öğrenme güçlüğü riski olan çocukların ise bu becerileri kazanabilmeleri için çok yönlü uyarılar sunulması gerekir (Gümüşçü-Tuş, 1996). Okul öncesi dönemde çocuklar tanı almasa da öğrenme güçlüğü belirtileri gösterebilir. Örneğin Özdemir (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü erken belirtilerini; dil becerileri, motor beceriler, erken akademik ve kavramsal beceriler, algısal beceriler, dikkat ve bellek alanına yönelik becerilerde yaşanan güçlükler olarak değerlendirmiştir. Benzer bir biçimde Aslan (2015) erken dönemde öğrenme güçlüğü belirtilerini; uzaysal-zamansal, işitsel, görsel, dokunsal süreçlerde ve denge ile motor kontrolünde sorunlar şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Açıkgoz (2019) çalışmasında okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocuklarda sıklıkla renk, sayı ve şekil kavramı, zaman ve yön kavramı, algı, bellek, dikkat, ince ve kaba motor gelişimi, dil ve iletişim, sosyal-duygusal ve organizasyon becerilerinde sorunlar yaşandığını tespit edilmiştir. Bu sorunları ilkökula geçişlerde hafifletmek amacıyla okul öncesi dönemde uygun müdahalelerin nitelikli bir biçimde sunulması ve kademeler arası geçişlerde ilkökul kademesindeki öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ardından bu kademede öğrenme güçlüğüünün erken tanılanması, öğrenme güçlüğü olan çocuklara destek eğitim hizmetlerinin sağlanması için oldukça önemlidir (Aslan, 2015). Aynı zamanda çocukların erken tanı alması ve eğitime vakit kaybetmeden başlanması halinde çocukların akranlarına yetişebildiği ve var olan potansiyellerini en iyi şekilde gösterebildiği söylenebilir (Korkmazlar, 2008).

Öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar, okul öncesi dönemde belirlenebilir ve uygun müdahale programları ile desteklenirse öğrenme güçlüğü ile tanılanma olasılıkları büyük ölçüde azalmaktadır. Öğrenme güçlüğüünün erken belirtilerine yönelik uygulanan müdahale programlarının, çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemeye yönelik kaba motor, ince motor, dikkat, dil, sosyal ve erken okuryazarlık gibi becerilerin geliştirilmesine ve ileriki süreçte akademik becerilerin gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Doğan, 2012).

Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların okul öncesi dönemde yetersizlik yaşadıkları en önemli alanlardan biri erken okuryazarlık becerileridir (Ergül vd., 2022; Ron vd., 2003; Scarborough, 2002; Shaywitz vd., 2008). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okul öncesi dönemde kazanması beklenen ve okuma yazma öğrenme sürecinde gerekli olan önkoşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Genel olarak öğrenme güçlüğüünün erken okuryazarlık (sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini

anlama) ve yürütücü işlev becerilerinin (bilişsel esneklik, ketleyici kontrol, çalışan bellek) alt becerileri üzerinde etkisinin olduğu ve öğrenme güçlüğü riskinin erken dönemde tespit edilip uygun müdahale programları geliştirildiğinde çocukların akademik anlamda normal gelişim gösteren akranlarından geride kalmadığı görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü'nün önemli bir göstergesi olan bir diğer kavram ise yürütücü işlevlerdir. Yürütücü işlevler kavramı, kişinin düşüncelerini ve davranışlarını düzenleyen kontrol süreci olarak tanımlanmıştır (Miyake ve Friedman, 2012). Yürütücü işlev becerileri, doğuştan olmayan sonradan kazanılan becerilerdir. Çocukların var olan yürütücü işlev potansiyelleri ile gelişim hızları ilerledikçe yürütücü işlevleri de gelişmektedir. Bu beceriler öğrenme ve gelişim için oldukça önemlidir. Bazı çocuklarda bu beceriler akranlarına göre daha zayıftır ve bu çocuklar daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Center on the Developing Child, 2011).

Okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerilerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile anlamlı düzeyde ilişkisi olmasından dolayı öğrenme güçlüğü'nün ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Çünkü yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların önemli bir kısmında DEHB'in de olduğu, bu yetersizlik türünün de eşlik ettiğini belirtmektedir (Brossard-Racine, vd., 2011; Langmaid vd., 2014; Mattison ve Mayes, 2012; Turgut vd., 2010). Mattison ve Mayes'in (2012) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde de problemler yaşadığı görülmektedir. Bununla beraber yine yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların motor beceri performanslarının da oldukça düşük olduğuna vurgu yapılmaktadır (Graham, vd., 2016; Köse, 2018; Mattison ve Mayes, 2012). Mayes vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü ve DEHB olan her iki gruptaki öğrencilerin yürütücü işlev becerileri ile motor becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. "Öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikle yazma bozukluğu (disgrafi) alanındaki ve yürütücü işlev becerilerindeki yetersizlikler arasındaki pozitif ilişki (Holland, 2014) düşünüldüğünde okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinde yetersizlik gösteren çocukların ilkökulda öğrenme güçlüğü'nün birçok belirtisini gösterme olasılığını arttırdığı söylenebilir. Nitekim Chu vd. (2019) tarafından yürütülen çocukların okul öncesinden ilkökula kadar takip edildiği boylamsal bir araştırmada yürütücü işlev becerilerinde zayıflık olan öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğü de yaşadıkları belirlenmiştir. Çünkü matematik öğrenme güçlüğü gösteren çocukların çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik becerilerinde de yetersizlik gösterdiklerine yönelik önemli araştırmalar bulunmaktadır (Clark vd., 2010; Geary vd., 2012; Murphy vd., 2007; Passolunghi ve Siegel, 2004). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin ne derecede öğrenme güçlüğü erken belirtilerini etkilediğini belirlemenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bilgi vd., 2020; Burak ve Masanoğlu, 2021; Türköz vd., 2021).

Öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine eşlik eden yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik literatür bilgisine yer verilmiştir. Ancak öğrenme güçlüğü'nün yaş, cinsiyet veya daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarının da yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerileri incelenirken göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir. Bu değişkenlerin öğrenme güçlüğü septomlarını hafifletmede rolü olabilir. Örneğin öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama becerisinin yaşa göre incelendiği bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama becerisinin yaş seviyelerinin altında olduğu, dinlediğini anlama veya okuduğunu anlama performanslarının yaşa bağlı olarak değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir (Gökdemir, 2020; Sarıpınar ve Erden, 2010). Yine öğrenme güçlüğü olan çocukların kısa süreli bellek performansları ile yaş seviyeleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Karabaş-Aydın, 2023). Diğer bir değişken olan çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde okul öncesi eğitim almayan çocukların belirtilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Çetin-Kazak, 2019). Öğrenme güçlüğü belirtisi olan çocukların okul öncesi eğitimi öğrenme güçlüğüne yönelik belirti şiddetinin daha az göze çarpmasına neden olabilir. Yani daha sonraki kademelerde öğrenme güçlüğü belirtilerinin göze çarpmamasına etki edebilir. Diğer bir değişken olan öğrenme güçlüğü riski olan çocukların cinsiyetlerine göre farklılık olup olmama durumları değerlendirildiğinde kimi çalışmalar farklılık tespit ederken kimi çalışmalarda herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Örneğin bir araştırmada çocukların sözel dil performansı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (Çınar, 2023; Temiz, 2002). Fakat farklı araştırmalarda ise cinsiyete göre öğrenme güçlüğünün dağılımına bakıldığında erkek çocuklarında kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bingöl, 2003; Çetin-Kazak, 2019; DSM-5, 2013; Korkmazlar-Oral, 2003; Rutter vd., 2004). Bu durum öğrenme güçlüğünün cinsiyet açısından değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni açısından henüz bir netlik olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürdeki bu üç değişken -yaş, cinsiyet ve daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu- göz önünde bulundurularak okul öncesi dönem çocukların yürütücü işlev ve erken okuryazarlık becerilerinin öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerine etkisinin olup olmadığı, etkisi varsa ne tür bir etkisi olduğunun incelenmesi önemli görülmüştür.

Yukarıda yer alan gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü erken belirtisi gösteren okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi daha sonraki aşamada öğrenme güçlüğü erken belirtilerini gösteren çocuklar için uygun eğitim programlarının hazırlanmasında önemli bir referans kaynak olacağı düşünülmektedir. Çünkü Türkiye’de bu konuya yönelik uygun eğitim programlarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’deki literatür incelendiğinde müdahale öncesi ön tarama çalışmalarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Bilgi vd., 2020; Burak ve Masanoğlu, 2021; Türköz vd., 2021). Öğrenme güçlüğü erken belirtileri, işitsel bellek, görsel bellek, motor koordinasyon, dil, organizasyon, zaman algısı alanlarında güçlükler olarak belirtilmiştir (Aslan, 2015). Erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinin de bunun gibi pek çok alanda kendisini gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini anlamlı olmaktadır. Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin bilgilerin edinilmesi ve daha sonra Türkiye’de yapılacak olan konu ile ilgili araştırmalara örnek olması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırma ile okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu doğrultuda çeşitli önerilerin sunulabilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi dönem çocukların;

1. Öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrenme güçlüğü erken belirtilerini erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri hangi düzeyde (yordamakta) açıklamaktadır?
3. Öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) ile cinsiyeti, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve sosyo-ekonomik durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenme güçlüğü erken belirtileri (öğretmen ve ebeveyn formu) ile yaşı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki veya daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi ve bu değişkenler arasındaki tutarlılığı değerlendirmeyi amaçlayan tarama modelidir (Şata, 2020). Bu tarama modelinde, “Değişkenler birlikte değişiyor mu? Değişiyor ise bu değişim nasıl gerçekleşiyor?” sorularının cevapları saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2022).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi okul öncesi kurumlarında 5-6 yaş (60-72 ay) aralığında bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak çalışmanın örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Başakşehir ve Küçükçekmece ilçelerinden rastgele gruplar seçilmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerine gönüllü katılım onam formu verilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okullar tabakalandırılmıştır. Yapılan bu tabakalandırmanın ardından verilerin elde edileceği okullar belirlenmiştir. Çocukların ebeveynlerinden de izin alınarak gönüllü olan ebeveynlerin çocuklarının araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

Bu çalışmaya toplam 358 okul öncesi dönem çocuğun ebeveyni ve öğretmeni gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş, araştırma formlarını doldurmuştur. Veri analizini gerçekleştirmeden önce 10 çocuğun yaşı istenen ay aralığında olmadığı (60-72 ay), 3 çocuğun kaynaştırma raporu aldığı, 3 çocuğun ise yabancı uyruklu olması sebebiyle veri setinden çıkartılmış, toplam 342 okul öncesi dönem çocuğun yanıtları veri setine dâhil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı hizmet veren bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören 342 okul öncesi dönem çocuk oluşturmaktadır.

Çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Bilgileri

Değişkenler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	169	49.4	342
	Erkek	173	50.6	
Daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu	Evet	79	23.1	342
	Hayır	263	76.9	
Okul öncesi eğitim alma yılı	1 yıl	37	10.8	79
	2 yıl	27	7.9	
	3 yıl ve üstü	15	4.4	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	72	21.1	342
	1 kardeş	117	34.2	
	2 kardeş	87	25.4	
	3 kardeş	51	14.9	
	4 ve üstü kardeş	15	4.4	
Doğum sırası	İlk çocuk	170	49.7	342
	Ortanca çocuk	47	13.7	
	Son çocuk	125	36.5	
Aile birliktelik durumu	Anne baba evli, birlikte yaşıyor	321	93.9	342
	Anne baba boşandı, ayrı yaşıyor	18	5.3	
	Anne/Baba öldü	3	0.9	
Ailelerin kendilerini tanımladıkları sosyo-ekonomik durum (SED)	Alt SED	58	17.0	342
	Orta SED	274	80.1	
	Üst SED	10	2.9	
Anne öğrenim durumu	Okuryazar değil	9	2.6	342
	İlkokul mezunu	71	20.8	
	Ortaokul mezunu	74	21.6	
	Lise mezunu	113	33.0	
	Üniversite mezunu	64	18.7	
	Lisansüstü mezunu	11	3.2	
Baba öğrenim durumu	Okuryazar değil	7	2.0	342
	İlkokul mezunu	65	19.0	

	Ortaokul mezunu	70	20.5	
	Lise mezunu	116	33.9	
	Üniversite mezunu	72	21.1	
	Lisansüstü mezunu	11	3.2	
	Kayıp Veri	1	.3	
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	67	19.6	342
	Çalışmıyor	275	80.4	
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	330	96.5	340
	Çalışmıyor	10	2.9	
	Kayıp Veri	2	0.6	
Ailede öğrenme güçlüğü tanısı olma durumu	Evet	26	7.6	342
	Hayır	316	92.4	

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen toplam 342 okul öncesi dönem çocuğun cinsiyetlerinin %49,4'ünün kız ve %50,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Bu çocukların %23,1'i daha önce okul öncesi eğitimi aldığı, %76,9'unun ise okul öncesi eğitimi almadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan 79 çocuğun %10.8' 1 yıl, %7.9'u 2 yıl, %4.4'ünün 3 yıl ve üstü eğitim aldığı görülmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 342 okul öncesi dönem çocuğun %21,1'nin tek çocuk, %34,2'sinin 1 kardeş, %25,4'ünün 2 kardeş, %14,9'unun 3 kardeş ve %4,4'ünün 4 ve üstü kardeş olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların %49,7'sinin ilk çocuk, %13,7'sinin ortanca çocuk, %36,5'inin ise son çocuk olduğu görülmüştür. Çocukların, aile durumlarına bakıldığında %93,9'unun anne babasının evli ve birlikte yaşadığı, %5,3'ünün anne babasının boşanıp ayrı yaşadığı, %0,9'unun ise anne veya babasının öldüğü görülmektedir. Çocukların ailelerinin %17'sinin kendilerini alt sosyo-ekonomik durumda tanımladıkları, %80,1'inin kendilerini orta sosyo-ekonomik durumda tanımladıkları, %2,9'unun ise kendilerini üst sosyo-ekonomik durumda tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 1'e göre araştırmaya dâhil edilen toplam 342 okul öncesi dönem çocuğun anne öğrenim durumu, %2,6'sının okur-yazar olmadığı, %20,8'inin ilkökul mezunu, %21,6'sının ortaokul mezunu, %33'ünün lise mezunu, %18,7'sinin üniversite mezunu, %3,2'sinin lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların baba öğrenim durumu, %2'sinin okur-yazar olmadığı, %19'unun ilkökul mezunu, %20,5'inin ortaokul mezunu, %33,9'unun lise mezunu, %21,1'inin üniversite mezunu, %3,2'sinin lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) mezunu olduğu, %0,3'ünün ise anne babası ayrı olduğu, annenin baba hakkında bilgi vermediği ve kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 342 okul öncesi dönem çocuğun annelerinin %19,6'sının çalıştığı, %80,4'ünün çalışmadığı görülmektedir. Çocukların babalarının %96,5'inin çalıştığı, %2,9'unun çalışmadığı, %0,6'sının babanın vefat etmesi ve annenin baba hakkında bilgisi vermek istememesi sebeplerinden kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir. Çocukların ailesinde %7,6'sının öğrenme güçlüğü tanısı olduğu, %92,4'ünün öğrenme güçlüğü tanısı olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların yaş, anne yaşı ve baba yaşına ilişkin frekans, minimum-maximum değer, ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş, Anne Yaşı Ve Baba Yaşına İlişkin Frekans, Min, Max, Ortalama Ve Standart Sapma Bilgileri

Değişkenler	n	min	max	$\bar{x}$	ss
Çocuk Yaşı (Ay)	342	60	72	66.13	3.810
Anne yaşı (Yıl)	341	23	53	33.26	5.624
Baba yaşı (Yıl)	340	27	54	36.51	5.696

Tablo 2'ye göre okul öncesi dönem çocukların yaşları (ay), ortalama ($\bar{x}$ =66,13; ss= 3,810) olduğu ve yaşlarının 60 ve 72 ay arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların, anne yaşları, ortalama

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

($\bar{x}=33,26$; $ss= 5,624$) olduğu ve anne yaşlarının 23 ile 53 arasında değiştiği, 1 çocuğun ise annesi vefat ettiği için kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir. Çocukların, baba yaşları, ortalama ($\bar{x}=36,51$; $ss= 5,696$) olduğu ve baba yaşlarının 27 ile 54 arasında değiştiği, bir çocuğun babasının vefat etmesi, bir çocuğun ise anne babası ayrı olduğu için annenin baba bilgisi vermek istememesi sebebiyle iki verinin kayıp veri olarak işlendiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu, Oral (2017) tarafından geliştirilen Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) Öğretmen ve Ebeveyn Formları, Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) Öğretmen Formu ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu'nda anketi dolduran kişinin çocuğa yakınlık derecesi, okul öncesi dönem çocuklarının yaş, cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu, okul öncesi kurumuna devam süresi, kardeş sayısı, kardeş sırası (doğum sırası), anne-baba birliktelik durumu, anne/baba yaşı, ebeveynlerinin ortalama gelir düzeyini nasıl tanımladığı, anne/baba öğrenim durumu, anne/baba çalışma durumu, ailesinde öğrenme güçlüğü tanısı olan bir yakının olma durumu değişkenlerine yer verilmiştir.

Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ)

Oral (2017) tarafından geliştirilen Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ) okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü risklerini taramak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracı hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından doldurulabilecek biçimde hazırlanmıştır. ÖBTÖ için yapılan faktör analizi sonucunda 48 maddeden oluşan ölçekten iki madde çıkarılmıştır. ÖBTÖ 46 maddeden oluşmakta ve yapılan faktör analizi sonucunda beş alt boyutunun olduğu tespit edilmiştir. Bunlar: İletişim becerileri, motor beceriler, kişilik özelliği, kavramsal beceriler ve okuma yazmaya hazırlık becerileri şeklindedir. Ölçme aracı 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. ÖBTÖ'de yer alan maddelere "Evet", "Hayır", "Bazen" ve "Bilmiyorum" şeklinde yanıt verilmektedir. ÖBTÖ'de maddeler "Evet=4, Bazen=3, Hayır=2, Bilmiyorum=1" şeklinde puanlanmaktadır. Bu ölçme aracında çocuk ne kadar yüksek puan alırsa öğrenme güçlüğü risk durumu o kadar artmaktadır. Ölçme aracının öğretmen formu için Cronbach α değerinin .952, ebeveyn formu için Cronbach α değerinin ise .94 olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçme aracında alınabilecek en yüksek puan 184, en düşük puan ise 46'dır. Ölçme aracının ebeveyn veya öğretmen tarafından doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmektedir (Oral, 2017). Bu araştırmada her iki form için iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve ebeveyn formu için toplam Cronbach α değeri .925 ve öğretmen formu için .957 olarak bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ÖBTÖ ölçme aracının hem öğretmen formu hem de ebeveyn formu toplam puanlarının bu araştırma için kabul edilebilir düzeyde olduğu, kullanılmasının güvenilir olduğu söylenebilir.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)

İlk olarak Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilmiş olup bu ölçme aracı ile 4-12 yaş arasındaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin incelemesi amaçlanmıştır. Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. ÇDYİE Türkçe Formu olarak isimlendirilen bu ölçme aracının amacı, 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmasıdır. ÇDYİE, 48-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmesi nedeniyle önemlidir. ÇDYİE, 24 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçeklerden Çalışan Bellek 13 madde, Ketleyici Kontrol ise 11 madde içermektedir. Ölçek, ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipindedir. Öğretmen veya ebeveyn, verilen ifadeleri okur ve çocuk için ne kadar doğru ise ifadelerden sonra yer alan rakamlardan (1'den 5'e kadar) birini daire içine alarak belirtir (1: Kesinlikle doğru değil, 5: Kesinlikle doğru). Ölçek 5-10 dakikada doldurulabilir. Ölçme aracının güvenilirliğinin

belirlenmesi amacıyla iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış, Çalışan Bellek için 0.89 ve Ketleyici Kontrol için 0.85 olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple ölçme aracının Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020). Bu ölçekte tüm maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek sonucunda yüksek puan alan çocuğun yürütücü işlev becerileri ile ilgili zorluk yaşadığı söylenebilir. Dolayısıyla, envanterden düşük puan alan çocukların daha yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip olduğu yorumu yapılabilir (Thorell ve Nyberg, 2008; Arslan-Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020). Bu çalışmada ölçeğin orijinal puanlamasına sadık kalınmıştır. Yani her iki alt boyut için de ne kadar yüksek puan alınırsa yürütücü işlev becerilerinde o kadar problem yaşandığı söylenebilir. Bu araştırmada her iki alt ölçek için iç tutarlılık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve Çalışan Bellek için 0.97 ve Ketleyici Kontrol için 0.95 ve toplam puan için 0.98 olarak bulunmuştur.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi

Bu anket Şentürk-Gülhan (2023) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebileceği 11 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı 1=Çok kötü, 5=çok iyi olmak üzere 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçme aracından alınan yüksek puan okul öncesi dönem çocuğunun erken okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu, düşük puan ise erken okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçme aracından alınan minimum puan 11, maksimum puan ise 55'tir. Ölçme aracında herhangi bir ters puanlanan soru bulunmamaktadır. Ölçme aracı için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi'nde (AFA) tüm maddelerin tek boyutta ölçme aracına yüklendiği tespit edilmiştir. Yapılan AFA'ya göre verilerin uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleri göz önünde bulundurulmuş, KMO değerinin 0.95 olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapı geçerliği için yapılan Bartlett Küresellik Testi sonucunun da ($\chi^2(55)=5605,553$, $p=0.000$) anlamlı olduğu bulunmuştur. AFA'ya göre 11 maddenin, .86-.94 aralığında yüklendiği bu durum ölçme aracında yer alan değerlerin geçerli olduğunu göstermektedir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi'nin kriter geçerliğinin belirlenmesi için ÖBTÖ Okuma Yazmaya Hazırlık Alt Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır Bu doğrultuda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi puanları ile ÖBTÖ Okuma Yazmaya Hazırlık alt boyut puanları arasında ($r=-.666$, $p<0.01$) negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki bu ölçme aracının kriter geçerliği açısından oldukça anlamlı bir bulgu kabul edilmiştir. Ayrıca ölçme aracının ekolojik geçerliğinin belirlenmesi için ÖBTÖ Okuma Yazmaya Hazırlık Alt Ölçeği Ebeveyn Formu kullanılmıştır Bu doğrultuda Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi puanları ile ÖBTÖ Okuma Yazmaya Hazırlık alt boyut puanları arasında ($r=-.340$, $p<0.01$) negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki bu ölçme aracının ekolojik geçerliği açısından oldukça anlamlı bir bulgu olarak kabul edilebilir. Ölçme aracının güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan analizlerde iç tutarlılık katsayısının .98 olduğu tespit edilmiştir (Şentürk-Gülhan, 2023).

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İstanbul ili okul öncesi kurumlarında 5-6 yaş (60-72 ay) aralığında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerine Demografik Bilgi Formu ve Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ), öğretmenlerine ise Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği (ÖBTÖ), Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi verilmiş ve her bir aracı çocuklara uygun olarak doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin normalliği test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı, çarpıklık değerinin -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu, basıklık değerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001; Pizarro vd., 2002) bu nedenle çalışmada parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon katsayısı, Hiyerarşik Regresyon analizi ve Bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi dönem çocuklarının Öğretmen Formu Özgül Öğrenme Bozukluğu Tarama Ölçeği toplam puanları ile ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmaması ve bir ilişki varsa bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. ÖBTÖ Öğretmen Formu ve ÖBTÖ Ebeveyn Formu değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır (Soper, 2021). Korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların .70 ve 1.00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ve .70 değerleri arasında yer alması orta düzeyde, .00 ve .30 değerleri arasında yer alması ise düşük düzeyde ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017; Statstutor, 2020).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem çocuklarının ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarının, cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, erken okuryazarlık becerileri, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerini ne kadar yordadığını tespit etmek amacıyla hiyerarşik regresyon testi kullanılmıştır (Soper, 2021). Cinsiyet değişkeninin kategorik bir değişken olması sebebiyle analizi gerçekleştirmeden önce yapay bir değişken olarak 1=kız, 2=erkek olarak tekrar kodlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin SED düzeylerinin belirlenmesi için ebeveynlerin kendilerini tanımladıkları alt, orta ve üst SED kategorisi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu kategorik olmayan veriye dönüştürülmüş, t skorları alınmış, bu skorların ortalaması hesaplanarak ebeveynlerin SED değerleri belirlenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında (Bağımlı değişken olarak ÖBTÖ Öğretmen Formu kullanılmış) cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, SED değişkenleri analize dâhil edilmiştir. Analizin ikinci adımında Erken Okuryazarlık değişkenleri dâhil edilmiştir. Analizin üçüncü adımında Çalışan Bellek ve Ketleyici Kontrol değişkenleri dâhil 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 27.05.2021

Belge sayı numarası= E29563864-050.04.04-62161

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yönelik yapılandırılan araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam ve alt boyut puanları ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Öncesi Dönem Çocukların ÖBTÖ Öğretmen Ve Ebeveyn Formu İle ÇDYİE Ve Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Formu Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 ÖBTÖ Öğretmen Formu	r	-								
	p	-								
2 ÖBTÖ Ebeveyn Formu	r	.569**								
	p	.000								
3 ÇDYİE Çalışan Bellek	r	.805**	.448**							
	p	.000	.000							

4 ÇDYİE Ketleyici Kontrol	r	.700**	.336**	.858**																
	p	.000	.000	.000																
5 ÇDYİE Toplam	r	.786**	.412**	.970**	.956**															
	p	.000	.000	.000	.000															
6 Erken Okuryazarlık	r	-.723**	-.489**	-.770**	-.623**	-.730**														
Becerileri Değerlendirme	p	.000	.000	.000	.000	.000														
7 Cinsiyet	r	.161**	.061	.127*	.181**	.157**	-.135*													
	p	.003	.262	.018	.001	.004	.013													
8 Daha önce okul öncesi	r	.013	.064	.085	.049	.071	-.089	-.028												
eğitimi alma durumu	p	.813	.237	.116	.369	.189	.100	.602												
9 Yaş (ay)	r	-.051	-.013	-.080	-.005	-.048	.118*	.060	-.120*											
	p	.349	.817	.139	.920	.376	.029	.266	.027											
10 Sosyoekonomik	r	-.136*	-.179**	-.158**	-.133*	-.152**	.188**	.005	-.274**	-.061	-									
durum (SED)	p	.012	.001	.003	.014	.005	.000	.924	.000	.258	-									
	x	106.20	109.92	28.92	25.12	54.05	39.52	-	-	66.13	49.98									
	ss	16.700	14.707	12.185	10.077	21.462	9.764	-	-	3.810	7.664									
	Çarpıklık	1.894	1.592	.796	.578	.655	-.291	-	-	-.078	-.327									
	Basıklık	3.645	3.638	.571	.200	.507	-.135	-	-	-1.081	-.434									
	α	0.93	0.96	0.97	0.95	0.98	0.98	-	-	-	-									

*p<.05, **p<.01 N:342; 1=kız, 2=Erkek, 1=daha önce okul öncesi eğitimi almış 2= daha önce okul öncesi eğitimi almamış

Okul öncesi dönem çocuklarının ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları ile ÇDYİE Öğretmen Formu toplam puanları ($r=.728$; $p<0.01$), Çalışan Bellek ($r=.732$; $p<0.01$) ve Ketleyici Kontrol ($r=.669$; $p<0.01$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile ÇDYİE Öğretmen Formu toplam puanları ($r=.390$; $p<0.01$), Çalışan Bellek ($r=.423$; $p<0.01$) ve Ketleyici Kontrol ($r=.337$; $p<0.01$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma durumu, ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durum), erken okuryazarlık, çalışan bellek ve ketleyici kontrol değişkenlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Öncesi Dönem Çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu Toplam Puanlarının Erken Okuryazarlık, Çalışan Bellek Ve Ketleyici Kontrol Değişkenlerinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

	R	R ²	R ² (ΔR ²) Değişikliği	F	P	B	Std Hata	β	t	p
Standart						137.899	18.649		7.394	.000
I Adım	.225	.050	.039	4.472	.002**					
Cinsiyet						5.526	1.774	.166	3.115	.002**
Yaş						-.324	.236	-.074	-1.373	.171
Okul öncesi eğitimi alma durumu						-1.283	2.207	-.032	-.581	.562
SED						-.327	.121	-.150	-2.703	.007**
II Adım	.728	.531	.524	75.950	.000**					
Erken Okuryazarlık						-1.231	.066	-.720	-18.538	.000**
III adım	.826	.682	.675	102.197	.000**					
Çalışan Bellek						.767	.102	.560	7.498	.000**
Ketleyici Kontrol						.088	.102	.053	.867	.387

*p<.05, **p<.01; N=342

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4'te regresyon analizine birinci adımda giren cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durumu değişkelerinin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarına ilişkin istatistiki bilgiler görülmektedir ($R^2=.050$; $\Delta R^2=.039$; $F=4.472$; $p=0.002$). Birinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının %5'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca hiyerarşik regresyon katsayılarının anlamlılığı cinsiyet ($\beta=.116$; $p<.01$) ve SED'in ($\beta=-.150$; $p<.01$) değişkenlerinin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının (bağımlı değişken) yordayıcısı olduğu ancak yaş ($\beta=-.074$; $p>.05$) ve okul öncesi eğitimi alma durumu ($\beta=-.032$; $p>.05$) değişkenlerinin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4'e göre analize ikinci adımda giren erken okuryazarlık değişkeni ile ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R^2=.531$, $\Delta R^2=.524$, $F=75.950$; $p=.000$). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %53'ünü açıkladığını göstermektedir. Ayrıca hiyerarşik regresyon katsayılarının anlamlılığı erken okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=-.720$; $p<.01$).

Tablo 4 incelendiğinde analize üçüncü adımda giren çalışan bellek değişkeni ile ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ($R^2=.682$, $\Delta R^2=.675$, $F=102.197$; $p=.000$), ketleyici kontrol değişkeni ile ise ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Üçüncü adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %68'ini açıkladığını göstermektedir. Ayrıca hiyerarşik regresyon katsayılarının anlamlılığı çalışan bellek değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının (bağımlı değişken) yordayıcısı olduğu ($\beta=-.560$; $p<.01$) ancak ketleyici kontrol değişkeninin ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının yordayıcısı olmadığı ($\beta=-.053$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönem Çocukların ÖBTÖ Ebeveyn Formu Toplam Puanlarının Erken Okuryazarlık, Çalışan Bellek Ve Ketleyici Kontrol Değişkenlerinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

	R	R ²	R ² (ΔR^2) Değişikliği	F	p	B	Std Hata	β	t	p
Standart						129.742	16.540		7.844	.000
I Adım	.192	.037	.025	3.224	.013*					
Cinsiyet						1.870	1.574	.064	1.188	.236
Yaş						-.099	.209	-.026	-.471	.638
Okul öncesi eğitimi alma durumu						.497	1.957	.014	.254	.800
SED						-.340	.107	-.177	-3.171	.002**
II Adım	.499	.249	.238	22.251	.000**					
Erken Okuryazarlık						-.720	.074	-.478	-9.735	.000**
III adım	.516	.266	.250	17.270	.000**					
Çalışan Bellek						.366	.137	.303	2.673	.008**
Ketleyici Kontrol						-.209	.136	-.143	-1.535	.126

* $p<.05$, ** $p<.01$, n=342

Tablo 5 incelendiğinde regresyon analizine birinci adımda giren cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin kendisini tanımladığı sosyo-ekonomik durumu değişkelerinin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarına ilişkin istatistik bilgileri görülmektedir ($R^2=.037$; $\Delta R^2=.025$; $F=3.224$; $p=.013$). Birinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %4'ünü açıkladığını göstermektedir. Ayrıca hiyerarşik regresyon katsayılarının anlamlılığına sadece ailenin SED'in değişkeninin anlamlı

düzeyde yordayıcısı olduğu ($\beta = -.177$; $p < .01$), ancak cinsiyet ($\beta = -.064$; $p > .05$), yaş ($\beta = -.026$; $p > .05$) ve okul öncesi eğitimi alma durumunun ($\beta = .014$; $p > .05$) değişkenlerin anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Tablo 5'e göre analize ikinci adımda giren erken okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki içine olduğu görülmektedir ($R^2 = .249$, $\Delta R^2 = .238$, $F = 22.251$; $p = .000$). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %25'ini açıkladığını göstermektedir. Ayrıca hiyerarşik regresyon katsayılarının erken okuryazarlık değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($\beta = -.478$; $p < .01$).

Tablo 5 incelendiğinde analize üçüncü adımda giren çalışan bellek değişkeni ile ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ($R^2 = .266$, $\Delta R^2 = .250$, $F = 17.270$; $p = .000$), ketleyici kontrol değişkeni ile ise ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Üçüncü adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanları) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %27'sini açıkladığını göstermektedir. Ayrıca hiyerarşik regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre çalışan bellek değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının (bağımlı değişken) yordayıcısı olduğu ($\beta = .366$; $p < .01$) ancak ketleyici kontrol değişkeninin ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarının yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir ($\beta = -.209$; $p > .05$).

Tablo 6.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Cinsiyetine Göre ÖBTÖ Öğretmen Ve Ebeveyn Formu Toplam Puanlarına İlişkin Standart Sapma, Ortalama ve T- Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	d
ÖBTÖ Öğretmen Formu	Kız	169	103.479	14.724	-3.022	329.405	.003**	0.33
	Erkek	173	108.861	18.077				
ÖBTÖ Ebeveyn Formu	Kız	169	109.017	14.396	-1.123	340	.262	-
	Erkek	173	110.803	14.994				

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetine göre ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarında ($t_{(329,405)} = -3.022$; $p < 0.01$) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ancak ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında ($t_{(340)} = -1.123$; $p > 0.05$) herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri cinsiyete bağlı olarak öğretmen formunda anlamlı farklılık gösterirken, ebeveyn formunda herhangi bir farklılık görülmediği söylenebilir. Araştırmaya dâhil edilen kız ($\bar{x}_{(Kız)} = 103.479$; $ss = 14.724$) okul öncesi dönem çocuklarının ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının, erkek ($\bar{x}_{(Erkek)} = 108.861$; $ss = 18.077$) okul öncesi dönem çocuklarının ÖBTÖ Öğretmen Formu puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Göre ÖBTÖ Öğretmen Ve Ebeveyn Formu Toplam Puanlarına İlişkin Standart Sapma, Ortalama ve T- Testi Sonuçları

Daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
ÖBTÖ-ÖF Toplam	Evet	79	105.810	17.614	-.237	340	.813
	Hayır	263	106.319	16.449			
ÖBTÖ-EF Toplam	Evet	79	108.202	14.450	-1.185	340	.237
	Hayır	263	110.437	14.772			

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Okul öncesi dönem çocuklarının daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre hem ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarında ($t_{(340)} = -.237$; $p > 0.05$) hem de ÖBTÖ Ebeveyn Formu toplam puanlarında ($t_{(340)} = -1.185$; $p > 0.05$) anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarında öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arttıkça erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinde yaşanan güçlüklerin de arttığı görülmüş yani öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki düzeyinin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre erken okuryazarlık becerilerinin, öğrenme güçlüğü erken belirtilerini öğretmen formunda %53, ebeveyn formunda ise %25 düzeyinde açıkladığı görülmüştür. Bu duruma göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerini açıklamada erken okuryazarlık becerilerinin oldukça yüksek bir rolünün olduğu söylenebilir. Yürütücü işlev becerileri ile öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasındaki ilişkinin düzeyi incelendiğinde, öğretmen formunun bu ilişkiyi %53'ten %68'e, ebeveyn formunun ise %25'ten %27'ye çıkardığı bulunmuştur. Bu duruma göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerini açıklamada yürütücü işlev bozukluğunun önemli derecede bir rolünün olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin bulguları incelendiğinde, ÖBTÖ Öğretmen Formu'nun Ebeveyn Formu'na göre bu becerileri daha yüksek düzeyde açıkladığı görülmektedir. Araştırmaya bağımsız değişken olarak giren ÖBTÖ Ebeveyn Formu bulguları Öğretmen Formu'ndan daha düşük çıksa da sonuçların oldukça anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin ne denli güçlü olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, ulaşılan sonuca benzer çalışmaların olduğu görülmüş, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların, daha önceki dönemde erken okuryazarlık becerilerinde de yetersizlikler yaşadığı saptanmıştır. Özellikle bu çocukların sesbilgisel farkındalık ve cümle sözcük çözümlemede zorlandıkları tespit edilmiştir (Hook vd., 2001; Jenkins, vd., 2003). Benzer bir çalışma olarak Demirtaş (2017), sesbilgisel farkındalık becerilerini oluşturan alt becerilerin çoğunda disleksili çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda sesbilgisel farkındalık eğitiminin erken dönemlerde verilmesinin çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Mohammed, 2014).

Öğrenme güçlüğü, bireyin okuma becerisinin gelişimini de oldukça etkilemektedir (Yılmaz, 2021). Silverman (2003) bireyin okuma becerisinin etkilenmesinin sebebinin sesbilgisel yetersizlik ve beyin bilgiyi işleme evrelerindeki eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski görülen çocukların, ilkökula başladıklarında normal gelişim gösteren akranlarından geri kalmasını önlemek amacıyla erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Laçın, 2020). Öğrenme güçlüğü riski bulunan çocuklar en kısa sürede tespit edilip geciktirilmeden değerlendirilmeli ve müdahale edilmelidir (Akçin, 2016). Ancak okul öncesi dönemde çocuklar öğrenme güçlüğü tanısı almamaktadır. Bu sebeple Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile işbirliği içinde bir değerlendirme süreci başlatılamamaktadır. Çünkü okul öncesi dönemde fark edilen birtakım yetersizlikler, çocukların gelişim farklılıklarından dolayı ortaya çıkabilmektedir (Babür, 2018). Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuklar çok iyi gözlemlenmeli ve öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinin devamlılığı tespit edildiği takdirde geç kalınmadan değerlendirme yapılmalı, herhangi bir tanı konulmasa bile sınıf içerisinde uygun öğretimsel uyarılma ve uygun müdahale programları sunulmalıdır. Uygun müdahalenin çocuğun ileriki yaşantısında görülebilecek semptomların daha hafif geçmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Smith ve Strick, 2010). Tüm bu araştırmalara paralel olarak okul öncesi dönem çocuklarda erken okuryazarlık becerilerindeki eksikliklerin, öğrenme güçlüğü'nün ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri olan çocuklar okul öncesi dönemde tespit edilip uygun öğrenme ortamları hazırlanmadan ve yine uygun müdahale programları uygulanmadan ilkökula geçtikleri takdirde özellikle ilk okuma yazma sürecinde akranlarına göre oldukça zorlanmaktadır (Badian, 1995; Doak, 2021; Lyon, 1998; Shaul ve Nevo, 2015).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile yürütücü işlev becerilerinin çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutları arasında öğretmen formunda pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki, ebeveyn formunda ise pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani okul öncesi dönem çocuklarında öğrenme güçlüğü riski erken belirtisi gösteren çocukların, yürütücü işlev becerilerinde de sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. İlgili literatür

incelendiğinde, ulaşılan sonuca benzer şekilde öğrenme güçlüğü olan çocukların, yürütücü işlev becerilerinde sorun yaşadığı görülmektedir (Burak ve Masanoğlu, 2021; Sarı-Gökten ve Saday-Duman, 2020). Balıkçı ve Görgün (2021) çalışmalarında, yürütücü işlev becerilerine yönelik müdahale yöntemlerinin, öğrenme güçlüğü görülen çocukların sergiledikleri akademik becerilere olumlu olarak yansıdığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile yürütücü işlev becerileri, akademik başarı ile ilişkilidir (Espy vd., 2004; McClelland vd., 2007) ve yürütücü işlev becerileri iyi olan çocukların akademik başarısının daha iyi olduğu görülmektedir (Vitiello ve Greenfield, 2017; Vrantidis, 2016; Willoughby vd., 2012; Zelazo vd., 2003). Öğrenme güçlüğüne ağırlıklı olarak akademik başarıyı etkilediği (Güngörmüş-Özkardeş, 2013) düşünüldüğünde okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerilerinin akademik başarı ile ilişkisinin olmasından dolayı öğrenme güçlüğüne ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Bu durum bu çalışmayı doğrular niteliktedir.

Çocuklarda DEHB ve öğrenme güçlüğüne birlikte görülme sıklığı oldukça yüksektir (Oral ve Karakurt, 2020). Yapılan araştırmalarda DEHB görülen çocukların, yürütücü işlevlerin özellikle ketleyici kontrol alt boyutunda yetersizlik yaşadığı, bu alt boyutun DEHB'in önemli bir tanı belirtisi olabileceği vurgulanmıştır (Mattison ve Mayes, 2012; Schoemaker, vd., 2012; Willcutt, vd., 2005). Bununla beraber Rohrer-Baumgartner vd. (2014) 1181 okul öncesi dönem çocuk ile yaptıkları çalışmada DEHB belirtileri ile Stanford Binet 5 (SB-5) zekâ ölçeği puanları ve işleyen bellek alt testi puanı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani DEHB görülen çocukların yürütücü işlev becerilerinin, normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşük olduğu, bu tanı grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinde oldukça düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sebeple DEHB belirtileri açıklanırken "yürütücü işlevler" kavramının ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (Öner, Öner ve Aysev, 2003). Goldberg ve diğerleri (2005) çalışmalarında DEHB tanısı olan bireylerde yürütücü işlevlerin alt boyutu olan çalışma belleğinde işlev kayıpları olduğunu vurgulamıştır. Lawrence vd. (2004) ise yaptıkları çalışmada, DEHB görülen çocuklarda günlük yaşam aktiviteleri ve nöropsikolojik testler sırasında yürütücü işlev bozuklukları gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Barkley (1997) ve Brown (2005) çalışmalarında DEHB'in yürütücü işlev bozukluğu olduğunu belirtmiştir. Barkley (1997) tarafından DEHB ile yürütücü işlev becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamak için yürütücü işlev modeli ortaya atılmıştır. Barkley (1997) tarafından geliştirilen yürütücü işlev modelinde, DEHB'de temel olarak davranışsal ketlemede ve bununla ilişkili dört yürütücü işlev (çalışma belleği, duygudurum/ motivasyon/ uyarılmanın düzenlenmesi, konuşmanın içselleştirilmesi ve yeniden yapılandırma) alanında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Davranışsal ketleme, herhangi bir olay karşısında harekete geçmeden önce davranışı ketlemeyi, bozucu olabilecek dürtüleri denetleyebilmeyi içermektedir. Çalışma belleği, gerekli olan bilgileri o an orada olmasa da zihinde tutabilme görevini gerçekleştirir. Duygudurum/motivasyon/uyarılmanın düzenlenmesi, duyguları, motivasyonu, uyarılmışlık düzeyini kontrol etme olanağı sağlar. Bireyin eğilimlerini kontrol edip dizginleyebilmesini, hedeflerine ulaşabilmede içsel motivasyonunu oluşturmalarını, uygun sosyal davranışta bulunabilmesini sağlar. Konuşmanın içselleştirilmesi, öğrenilmiş davranışın düzenlenmesine, kuralların içselleştirilip uygulanmasına olanak sağlar. Yeniden yapılandırma ise analiz ve sentezi kullanarak yeni hedefler gerçekleştirmeyi sağlamaktadır. DEHB'in yürütücü işlev bozukluğu olduğunu dile getiren bir diğer isim Brown (2005) DEHB ile yürütücü işlev becerileri arasında önemli ilişki olduğunu belirtilerek bu konuya yönelik yürütücü işlev modelini ortaya koymuştur. Brown (2005) yürütücü işlev modelinde DEHB'de altı yürütücü işlev alanında (harekete geçme, odaklanma, çaba, duygu, bellek ve eylem) eksiklikler olduğunu öne sürmektedir. Tüm bu araştırmalara paralel olarak okul öncesi dönem çocuklarında yürütücü işlev becerilerinin hem DEHB hem de motor becerilerle bu denli ilişkisinin olmasından dolayı öğrenme güçlüğüne ön belirtisi olabileceği söylenebilir. Oral ve Karakurt (2020) çalışmasında DEHB ve öğrenme güçlüğüne birlikte görülme sıklığının oldukça fazla olduğunu vurgulamaktadır. DuPaul vd. (2013) ise öğrenme güçlüğü görülen çocukların yaklaşık olarak %45'inde DEHB de görüldüğünü belirtmiştir. Bu durum da yürütücü işlevlerin öğrenme güçlüğüne ön belirtisi olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak ilgili literatürde öğrenme güçlüğü ile DEHB arasında bu denli yüksek düzeyde ilişkinin olması ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaygın bir biçimde dikkat sorunlarının olması (Brook ve Boaz, 2005; DuPaul vd., 2013; Khademi, 2016; National Center for Learning Disabilities-NCLD, 2014; Oral ve Karakurt,

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

2020) öğrenme güçlüğü ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi oldukça anlamlı kılmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerini geliştiren çalışmalara önem verilmelidir.

Bu çalışma İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesinde resmi ilkokula bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ve araştırmada toplanan veriler ÖBTÖ, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Öğretmen Anketi ve ÇDYİE ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetine göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinde öğretmen formunda anlamlı farklılık görülürken, ebeveyn formunda herhangi bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem kız çocuklarının ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarının, okul öncesi dönem erkek çocukların ÖBTÖ Öğretmen Formu toplam puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi dönemde erkek çocukların, kız çocuklarına göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğüne erkeklerde kızlara oranla 3/2 oranında daha yaygın olduğu görülmüştür (DSM-5, 2013; Korkmazlar, 1994; Korkmazlar-Oral, 2003; Tayyar, 1996).

Okul öncesi dönem çocukların yaşına göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Yani okul öncesi dönem çocukların, yaşlarına göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer alt amacına yönelik olarak çocukların kendilerini tanımladıkları ortalama gelir düzeyine göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen Formu ve Ebeveyn Formu'nda anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Yani okul öncesi dönem çocukların kendilerini tanımladıkları ortalama gelir düzeyine göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt amacına yönelik olarak okul öncesi dönem çocuklarının daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri incelendiğinde ÖBTÖ Öğretmen ve Ebeveyn Formu toplam puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Yani okul öncesi dönem çocuklarının daha önce herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmeme durumuna göre öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerinde hem öğretmen hem ebeveyn formunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ve bu süreçte kullanılan uygulamalara ilişkin yaşanan bilgi yetersizlikleri, öğretmen-çocuk-veli iletişimde yaşanan eksiklikler, sınıf içinde kullanılan materyalleri uzaktan eğitim sürecine adapte edememe, fırsat eşitsizlikleri olabilir. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların yaşadığı odaklanma problemleri, dersi takip etmede güçlükler, motor becerilerin gelişmesinde etkin rol oynamaması, veli desteğinin eksikliği gibi durumlar, Covid-19 salgınının okul öncesi eğitim üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler olarak gösterilebilir (Aktan-Acar vd., 2021). İnan (2020) çalışmasında, Covid-19 salgını sürecinde yüz yüze eğitim sürecinde de bazı ailelerin çocukları okula göndermeye çekindiklerini, bazı ailelerin ise işlerini kaybettikleri için maddi sıkıntılar çektiğini bu sebeple çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderemediklerini belirtmiştir. Bu durum da eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturmuştur. Ayrıca çocukların aldıkları okul öncesi eğitim yalnızca öğrenme güçlüğü belirtilerini hafifletebilir, tamamen ortadan kaldıramaz. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümü, Covid-19 salgınında çocukların eğitiminde yaşanan aksaklıkların, çocukların gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini ve okul öncesi eğitimin yararını düşürdüğünü belirtmiştir (Aral-Kadan, 2021; Tunca ve Bay, 2022). Bu dönemde öğrenme güçlüğü riski görülen çocuklara uygun olarak daha nitelikli uyaran hazırlanması, sınıfta uygun ortamlar düzenlenmesi ve yine çocuğa uygun müdahale programlarının uygulanması çocuklarda görülen belirtileri en aza indirebilir.

Sonuç olarak demografik değişkenler, öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri için önemli bir ölçüt değildir. Ancak bu değişkenler, öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocukların belirtilerini hafifletebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, ileride yapılacak olan araştırmalara ve uygulamalara ilişkin şu öneriler sunulabilir:

- Öğrenme güçlüğü riskini erken dönemde azaltacak çalışmalar geliştirilebilir.

- Öğrenme güçlüğü riski erken belirtileri olan çocuklar okul öncesi dönemde tespit edilip uygun öğrenme ortamları hazırlanması ve yine uygun müdahale programları uygulanması önerilebilir.
- Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin öğrenme güçlüğü erken belirtilerini önemli derecede yordadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü erken dönemi için hazırlanacak olan bir müdahale programında erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerine yönelik etkinliklere ağırlıklı yer verilmesi önerilebilir.
- Yaş, cinsiyet ve daha önce okul öncesi eğitimi alma durumu gibi değişkenlerin, öğrenme güçlüğü riski erken belirtilerine etkisinin henüz netlik kazanmadığı, bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu değişkenlerin öğrenme güçlüğüne etkisine yönelik mete-analiz çalışması yapılabileceği önerilebilir. Bununla birlikte başka bir araştırmada bu konuda boylamsal araştırmalar yürütülebilir.
- Öğrenme güçlüğü ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ve öğrenme güçlüğü ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konudaki çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma başka illerde de yapılabilir.
- İleride yapılacak araştırmalarda bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için katılımcı sayısının artırılması önerilebilir.
- Bu çalışmada Covid-19 salgınından dolayı çocukların erken okuryazarlık becerileri yüz yüze ölçülememiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğrenciler ile birebir yüz yüze çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki boylamsal çalışma yapılarak çocuklar ilköğretim birinci sınıfa geçtiklerinde tekrar incelenebilir.
- Bu çalışma için kullanılan ölçme aracında yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik alt boyutu yer almamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı bir ölçme aracı kullanılarak bu alt boyut da araştırmaya dâhil edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı
Karar tarihi= 27.05.2021
Belge sayı numarası= E29563864-050.04.04-62161

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40’tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçin, N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 331-368) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Aktan-Acar, E., Erbaş, Y.H., & Eryaman, M.Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıkoğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54.
- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Arslan-Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri Türkçe formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi* (Sözlü bildiri), 11-13 Mayıs 2015 Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslanargun, E., & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-25.
- Balıkçı, Ö. S., & Görgün, B. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yürütücü işlevlerine yönelik uygulanan müdahalelerin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 642-662.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull*, 121, 65- 94.
- Bender, W. N. (2019). Öğrenme güçlüğü'nün değişen tanımları. H. Sarı (Çev. Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (s. 3-43) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilgi, A. D., Aslan, D., & Açıkgöz, G. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): Adolescents perspective. *Patient Educ Couns*, 58, 187-191.
- Brossard-Racine, M., Majnemer, A., Shevell, M., & Snider, L. (2011). Handwriting capacity in children newly diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2927-2934.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. New Haven: Yale University Press.
- Burak, Y., & Masanoğlu, A. (2021). Yürütücü işlev becerilerinde problem yaşayan okul öncesi dönem çocuklarında özel gereksinimli olma riskinin değerlendirilmesi. H. Asutay, S. Sakarya-Maden, L. Vural, F. Gürbüz & G. Kurum (Ed), *Ölçülebilir eğitim: Demireli Yaşar Ergin'e Armağan*. Çanakkele: Paradigma Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Center on the Developing Child – CDC. (2011, February). Building the Brain's "Air Traffic Control" system: How early experiences shape the development of executive function. Proceedings of national forum on Early Childhood Policy and Programs, [Working Paper, n. 11], Harvard University, Cambridge, MA. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

- Çetin-Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Chu, F. W., Hoard, M. K., Nugent, L., Scofield, J. E., & Geary, D. C. (2019). Preschool deficits in cardinal knowledge and executive function contribute to longer-term mathematical learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 188, 104668.
- Çınar, B. M. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dil gelişimin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Clark, C. A. C., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46, 1176-1191.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- V (DSM-5), Tanı ölçütleri başvuru kitabı (Çev. Köroğlu, E.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Dinç, V. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Doak, L. (2021). 'To start talking phonics is crazy': how parents understand 'literacy' in the lives of children with learning disabilities. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DuPaul, G.J., Gormley, M.J. ve Laracy, S.D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *J Learn Disabil*, 46, 43-51.
- Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K., & Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve Matthew Etkisi: Boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 939-966.
- Espy, K. A., McDiarmid, M. M., Cwik, M. F., Stalets, M. M., Hamby, A., ve Senn, T. E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., ve Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 206-223.
- Gökdemir, M. (2020). *Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Goldberg MC, Mostofsky SH, Cutting LE, Mahone EM, Astor BC, Denckla MB et al. (2005) Subtle executive impairment in children with autism and children with ADHD. *J Autism Dev Disord*, 35, 279-293.
- Graham, S., Collins, A.A., ve Rigby-Wills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: a metaanalysis. *Exceptional Children*. 83(2), 199-218.
- Gümüşçü-Tuş, Ş. (1996). *Down sendromlu bebeklerin eğitiminde kullanılan ev programlarının bebeğin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 30(2), 123-153.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasını önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E (2010). *Multivariate Data Analysis A Global Perspective*, Pearson, 7th Edition, Global Edition.

- Holland, J.L. (2014). Train the brain to hear: Understanding and treating auditory processing disorder, dyslexia, dysgraphia, dyspraxia, short term memory, executive function, comprehension, and ADD/ADHD. Universal-Publishers.
- Hook, P. E., Macaruso, P., ve Jones, S. (2001). Efficacy of Fast For Word training on facilitating acquisition of reading skills by children with reading difficulties A longitudinal study. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 73-96.
- İnan, H.Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim*, 47(1), 831-849.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., ve Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading 98 fluency. *Journal of educational psychology*, 95(4), 719.
- Karabaş-Aydın, M. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının ve bilişsel becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (37. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khademi M, RajeziSafahani S, Noorbakhsh S, Panaghi L, DavariAshtianil R, Razjouyan K, Salamatbakhsh N. (2016) Knowledge and attitude of primary school teachers in Tehran/Iran towards ADHD and SLD. *Global Journal of Health Science*, 8, 141-151.
- Korkmazlar, Ü. (1994). *Özel öğrenme bozukluğu*. İstanbul: Taç Ofset Yayınları
- Korkmazlar, Ü. (2008). *Özel öğrenme güçlüğü konferansı*. İstanbul.
- Kormazlar-Oral, Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. (Ed. A. Kulaksızoğlu). *Farklı gelişen çocuklar içinde* (s.147-171). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Köse, B. (2018). *Bruininks-oseretsky motor yeterlik testi 2 kısa formunun Türkçe uyarlaması ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda geçerlilik ve güvenilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuru-Turaşlı, N. (2015). Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara
- Langmaid, R.A., Papadopoulos, N., Johnson, B.P., Phillips, J.G., ve Rinehart, N.J. (2014). Handwriting in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 18(6), 1-7.
- Lawrence, V., Houghton, S., Douglas, G., Durkin, K., Whiting, K., ve Tannock, R. (2004). Executive function and ADHD: A comparison of children's performance during neuropsychological testing and real-world activities. *J Atten Disord*, 7, 137-149.
- Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. *Their World*, January, 1-10.
- Mattison, R.E. ve Mayes, S.D. (2012). Relationships between learning disability, executive function, and psychopathology in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 16(2), 138-146.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., ve Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 1, 113-137.
- Miyake, A., ve Friedman, N.P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Curr Dir Psychol Sci*. 21(1), 8-14.
- Mohammed, F. O. (2014). The Use of Phonological Awareness Skills in Teaching Phonetics and Phonology for University Students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*. 19(1), 101-116.
- Murphy, M. M., Mazzocco, M. M. M., Hanich, L. B. ve Early, M. C. (2007). Cognitive characteristics of children with mathematics learning disability (MLD) vary as a function of the cut off criterion used to define MLD. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 458-478.
- National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2014). The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues. New York: National Center for Learning Disabilities Inc.

- Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 12(3), 97-99.
- Oral, E. (2017). *60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Oral, M., ve Karakurt, N. (2020). Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(1), 20-26.
- Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi Afyonkarahisar örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Passolunghi, M. C., ve Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 348–367.
- Pizarro, J., Guerrero, E. ve Galindo, P.L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing* 48(1-4), 155-173.
- Rohrer-Baumgartner, N., Zeiner, P., Egeland, J., Gustavson, K., Skogan, A. H., Reichborn-Kjennerud, T., ve Aase, H. (2014). Does IQ influence associations between ADHD symptoms and other cognitive functions in young preschoolers? *Behavioral and Brain Functions*, 10(16), 1-11.
- Ron Nelson, J., Benner, G. J., ve Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 255-267.
- Rutter, M., Caspi, A., Ferguson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., ve Carrol, J. (2004). "Sex differences in 106 developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies", *Journal of the American Medical Association*, 291, 2007-2012.
- Sarı-Gökten, E., ve Saday-Duman, N. (2020). Şemsiye bir bozukluk: Özgül öğrenme bozukluğu. *Turkish Journal of Child Adolescent Mental Health*, 27(3), 126- 33.
- Sarıpınar, E.G., Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşalmotor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (65), 56-66.
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. (Ed. E. Oğuz), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 81-83). Ankara: Eğiten Kitap.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press
- Schoemaker, K., Mulder, H., Deković, M. ve Matthys, W. (2012). Executive Functions in Preschool Children with Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 457-471.
- Senemoğlu, N. (2003). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Şentürk-Gülhan, N. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Shaul, S. ve Nevo, E. (2015). Different speed of processing levels in childhood and their contribution to early literacy and reading abilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 193-203.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. ve Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451 475.
- Silverman, L.K. (2003). Gifted children with learning disabilities. (Ed. Nicholas Colangelo ve Gary Davis). *Handbook of gifted education içinde* (pp. 533- 545).
- Smith, C. ve Strick, L. (2010). Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood. New York: Free Press.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- Soper, D.S. (2021). *A-priori Sample Size Calculator for Multiple Regression* [Software]. Erişim adresi: <https://www.danielsoper.com/statcalc> 19.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Statstutor. (2020). Pearson's correlation. Statutor: <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf> adresinden 11.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001) *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Taşlıbeyaz, H. F. (2021). *Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tayyar, C. (1996). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (Gisd-a testi) ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Thorell, L.B., ve Nyberg, L. (2008). The Childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536–552.
- Tunca, Ü. ve Bay, N. (2022). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 80-98.
- Turgut, S., Erden, G., ve Karakaş, S. (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG Bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13-25.
- Türköz, H. K., Burak, Y., ve Sert, C. (2021, Nisan). Okul öncesi dönem çocuklarında öğrenme güçlüğü belirtisine yönelik Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların betimsel açıdan incelenmesi. *Balkan Summit IV. International Social Sciences Congress* tarihinde çevrimiçi sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Vitiello, V. E., ve Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1–9.
- Vrantsidis, D.M. (2016). *Parental influences on executive functions in early childhood: Differential effects of harsh and sensitive parenting* (Unpublished Master of Science). University of Alberta, Canada.
- Whitehurst, G.J., ve Lonigan, C.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263- 290.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the Executive Function Theory of ADHD: A Meta-Analytic Review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336-1346.
- Willoughby, M. T., Wirth, R. J., Blair, C. B., & Family Life Project Investigators. (2012). Executive function in early childhood: Longitudinal measurement invariance and developmental change. *Psychological Assessment*, 24(2), 418–431.
- Yılmaz, N.S. (2021). *60-93 aylık çocuklarda gelişimsel özelliklerin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi: İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood: VI. The development of executive function: Cognitive complexity and control--revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 93–119.

Extended Abstract

Introduction

Learning disabilities are defined as significant difficulty in acquiring the skills of reading, writing, listening, speaking, math, and logic without any mental deficiencies. Preschool children may show signs of learning disabilities even without a diagnosis. Early literacy and executive functioning skills are two important areas where children with learning disabilities experience deficiencies in the preschool period. In general, observations suggest that learning disabilities have an impact on early literacy and executive functioning skills, and when the risk of learning disabilities is identified early and appropriate intervention programs are developed, children do not lag behind their peers with normal academic development. The evaluation of early literacy and executive functioning skills of preschool children with early signs of learning disabilities is thought to be an important reference source in the preparation of appropriate educational programs for children with early signs of learning disabilities. It is because there is a need to prepare appropriate training programs for this issue in Türkiye. An examination of the literature in Türkiye revealed that pre-intervention pre-screening studies were limited. Early symptoms of learning disabilities include difficulties in auditory memory, visual memory, motor coordination, language, organization and time perception. Considering that early literacy and executive functioning skills manifest themselves in many other areas, it is meaningful to examine the relationship between learning disabilities and early literacy and executive functioning skills. This study is significant in terms of obtaining information on whether early symptoms of learning disabilities affect early literacy and executive functioning skills of preschool children and setting an example for future studies to be conducted in Türkiye. For this reason, this study aims to examine the relationship between early symptoms of learning disabilities and early literacy and executive functioning skills of preschool children and to provide various suggestions in this direction.

Method

The population of the study consisted of preschool children between the ages of 5 and 6 in the official preschool institutions in Başakşehir and Küçükçekmece affiliated to the Istanbul Provincial DNE in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The sample group of the study was formed after obtaining the necessary permissions to conduct the research. The sample group of the study was selected from the Başakşehir and Küçükçekmece districts of the Istanbul province. In this context, voluntary consent forms were given to the parents and teachers of children attending preschool institutions affiliated to the Ministry of National Education. While forming the sample group of the study, schools representing lower, middle, and upper socioeconomic levels were stratified. After this stratification, the schools where the data would be obtained were determined. Permission was also obtained from the parents of the children and thus, the children of the parents who volunteered were able to participate in the study. A total of 342 preschool children participated in the study. Of these children, 169 were females and 173 were males. Children's ages ranged between 60 and 72 months ($\bar{x}=66.13$ $ss=3.81$).

The data collection tools used in the study were the Teacher and Parent Form of the Specific Learning Disorder Screening Scale, the Teacher Form of the Childhood Executive Functions Inventory, and the Early Literacy Skills Assessment Teacher Questionnaire. Pearson correlation coefficient and Hierarchical Regression analysis techniques were used to analyse the research data.

Conclusion and Discussion

According to the results obtained from the research findings, observations suggested that the more early symptoms of learning disability risk increased in preschool children, the more problems in early literacy and executive functioning skills also increased. At the same time, according to the hierarchical regression analysis, in the teacher form, age, gender, previous preschool education, and socio-economic status explained the risk of learning disabilities of preschool children by 5% in the first stage, early literacy skills by 53% in the second stage, and executive function skills by 68% in the third stage. Similarly, according to the learning disability parent form, age, gender, previous

preschool education, and socio-economic status explained 4% in the first stage, early literacy skills explained 25% in the second stage, and executive functioning skills explained 27% in the third stage. Accordingly, one can say that executive functions and early literacy have an important role in explaining the early symptoms of learning disability risk. An examination of the literature revealed that there were studies similar to the results reached, and it was found that children diagnosed with learning disabilities also had inadequacies in early literacy skills in the previous period. Children at risk of learning disabilities in the preschool period need to develop early literacy skills to prevent them from falling behind their peers with normal development when they start primary school. Children at risk of learning disabilities should be identified as soon as possible and assessed and should receive intervention without delay. However, preschool children are not diagnosed with learning disabilities. This is because some of the deficiencies discovered in the preschool period may arise due to the developmental differences of children. For this reason, children should be observed very well in the preschool period and if early signs of a learning disability risk are found to persist, an assessment should be made without delay, and appropriate instructional adaptation and appropriate intervention programs should be offered in the classroom even if there is no diagnosis. It is thought that an appropriate intervention will contribute to milder symptoms that may be seen in the child's future life. In parallel with these studies, one can say that deficiencies in early literacy skills in preschool children may be a preliminary symptom of learning disabilities. Finally, children with learning disabilities have problems with executive functioning skills. The fact that there is such a high level of correlation between learning disabilities and ADHD and that children with learning disabilities commonly have attention problems makes the relationship between learning disabilities and executive functions quite significant. For this reason, there should be an emphasis on studies that develop executive functioning skills in the preschool period.



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Yazılarının Dilsel Özellikleri*

Sümeyye KONUK**
Yusuf KARAKAHAMAN***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarındaki ölçülebilir dil özelliklerinin bir resmini elde etmeye çalışmaktır. Araştırmada; Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Almanca öğretmenlik programlarında okuyan 162 öğrenciye ait 162 metin, 2.111 cümle ve 26.766 sözcükten oluşan bir derlemenin incelemesi yapılmıştır. Kullanılan yöntem kesitsel tarama desenidir. Metinlerdeki dil özelliklerini görmek için çok boyutlu bir çerçeve kullanılmıştır. Üstsöylem, cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metnin paragraf yapısı inceleme boyutlarını oluşturmaktadır. Genel olarak metin niteliğini değerlendirmek için metin güçlüğü hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre metinlerin güçlük düzeyi %51,23 oranıyla “orta güçlük” ve %37,65 oranıyla “zor” düzeyinde ağırlık göstermektedir. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazdığı metinler Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğrencilerine oranla “zor” ve “çok zor” düzeyinde daha fazladır. Üstsöylem belirleyicilerinin sözcükler içindeki oranı %4,55’tir. Bu oran içinde en yüksek payı %3,18 ile kendini anma üstsöylemi almaktadır. Metinlerde, %3,95 oranında etkileşimsel %0,61 oranında etkileşimli üstsöylem belirleyiciler kullanılmıştır. Bağlaçların sözcükler içindeki oranı %7,44’tür. Metinlerde, en çok sıralama bağlaçları, onu takiben açıklama, sebep, sonuç, üsteleme, zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları kullanılmıştır. Metinlerde en sık kullanılan cümle türü %34,96 ile basit, %27,52 ile girişik birleşik cümledir. Metinlerde 8 farklı düşünceyi geliştirme yolu kullanılmıştır, en fazla kullanılanlar %51,06 ile örnekleme, %18,09 ile karşılaştırma ve %13,56 ile tanımlamadır. Metinlerdeki noktalama yanlışlarının oranı %0,63 iken yazım yanlışlarının oranı %0,81’dir. Noktalamadaki yanlışlar sırasıyla en çok nokta, virgül ve kesme işareti kullanımında bulunmaktadır. Yazım yanlışlarında en yüksek payı sırasıyla büyük harflerin kullanıldığı yerler ve sözcüklerin yazılışı almaktadır. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı başlık ve paragraflı metin yapısı hususuna dikkat etmemiştir. Sonuç olarak bu çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarının niteliğinin belirlenmesinde fikir vermektedir. Her bir dil özelliğine ilişkin sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, öğretmen adayları, üstsöylem belirleyicileri, okunabilirlik, bağlaçlar, cümle türü, dış-yapı

Linguistic Properties in Academic Essays of Educational Faculty Students

Abstract

The main aim of this study was to obtain a picture of quantifiable linguistic properties in the academic writings of educational faculty students. In the study, a corpus consisting of 162 texts, 2,111 sentences and 26,766 words of 162 students who studied in Turkish, Social Sciences, English, and German Teaching Departments was analyzed. The method used was cross-sectional screening. A multi-dimensional framework was used in order to determine linguistic properties in the texts.

* Bu çalışma 1919B012106855 proje numarası ile TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, sumeyyekonuk@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0896-0711>

*** Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, yusufkarakahraman@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-1746>

Dimensions of the research consisted of metadiscourse, sentence types, connectors (transitions), ways of expanding ideas, spelling, punctuation and paragraph structure of the text. In order to evaluate the quality of the text in general, text difficulty was calculated. According to the results of the study, the texts were mostly “moderately difficult” by 51.23% and “difficult” by 37.65%. The texts written by Foreign Languages Department students were found to be more at the level of “difficult” and “very difficult” compared to the texts of Turkish and Social Sciences students. The rate of metadiscourse markers in words was determined as 4.55%. The highest percentage in this rate was self-mentions with a rate of 3.18%. In the texts, interactional metadiscourse markers with a rate of 3.95% and interactive metadiscourse markers with a rate of 0.61% were used. The rate of conjunctions among the words was 7.44%. The most used conjunction type used in the texts was coordinate conjunctions, which was followed by explanatory, cause, result, addition, and contrasting sentence connectors. The sentence type used mostly in the texts was simple sentence by 34.96% and compound sentence by 27.52%. In the texts, 8 different ways of expanding ideas were used, and the ones used mostly were exemplifying by 51.06%, comparison by 18.09% and describing by 13.56%. While the rate of punctuation errors in the texts was 0.63%, the rate of spelling mistakes was 0.81%. Punctuations mistakes were found to be in the use of full stop, comma, and apostrophe, respectively. The highest rate in spelling mistakes was found in the use of capital letters and misspelled words. Almost half of the teacher candidates did not pay attention to writing a title and paragraph structure of the text. As a result, this study gave an idea in determining the quality of academic writings of educational faculty students. Results regarding each linguistics properties were discussed in line with the literature.

Keywords: Academic writing, teacher candidates, metadiscourse markers, readability, conjunctions, sentence types, mechanics

Giriş

Bu çalışma akademik yazı alanı içinde çerçevelenmektedir. Akademik yazıların daha çok akademik ve bilimsel kurumlarda kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Akademik yazımda ana odak noktası, yazarın eleştirel muhakemesiyle bilgilerin açık ve doğru bir şekilde sunulmasıdır. Akademik yazılar temelde fikirleri, bilgileri ve araştırmaları daha geniş akademik topluluklara ileten bir türdür. Bu türü iki alt dala ayırmak mümkündür. Bunlardan birincisi okullarda ve üniversitelerde araştırma ödevlerini içeren öğrenci akademik yazıları; ikincisi akademik bir dergide veya kitapta yayımlanması amaçlanan bilim insanlarının akademik yazılarıdır. Akademik yazı alt türleri, acemi yazar olarak kabul edilen öğrenciler tarafından yazılanlar (basit ders ödevlerinden lisansüstü tezlere kadar) ve ayrıca dergi makaleleri gibi uzman akademik yazarlar tarafından yazılanlar olarak sınıflandırılabilir (Imani ve Habil, 2014; Tarnopolsky, 2005). Her iki akademik yazı türünün de (öğrenci ve uzman) üslup, içerik, kanıtlanabilirlik gibi konularda ortaklaşan dilsel özellikleri bulunmaktadır. Oshima ve Hogue (2007)’ya göre akademik yazılar, lise ve üniversite derslerinde kullanılan yazı türüdür ve özenli bir şekilde kaleme alınan resmi yazılardır. Johns (1997), akademik yazıyı, akademi içerisindeki öğrencilerinin düşünce metni çözümlemeleri, röportajlar, katılımcı gözlemler yoluyla kendini yansıtmaya becerisi edinmeleri ve kendi okuryazarlık süreçlerini keşfetmeleri olarak ifade eder. Böylece öğrenciler kendi akademik disiplin alanlarında okuryazarlığın doğasına yönelik araştırmaya nasıl katılabileceklerini anlayabilirler. Oshima ve Hogue (2007) akademik yazı alanı içinde, günlük hayatta yer alan siyasetten benzinin maliyetine kadar herhangi bir konuda bir görüş ifade etmeyi, onu resmi bir üslupla desteklemeyi ve ayrıntılandırmayı gerektiren görüş yazılarını (*opinion essay*) öne çıkarır. Uluslararası kabul gören IELTS sınavındaki akademik yazma testinde katılımcılardan benzer bir uygulama yapmaları istenmektedir. İki bölümden oluşan akademik yazma sınavının ikinci bölümde katılımcılara, tartışmaya açık bir konu verilerek bu konuya dayalı bir görüş oluşturup mantıklı argümanlarla destekleyecekleri 250 sözcükten oluşan bir görüş yazısı yazmaları istenir.

Çeşitli türlerde araştırma ödevlerini içeren akademik yazılar üretmek üniversite öğrencilerinin sıklıkla karşılaştıkları bir görevdir. Ancak araştırma yapmak ve yapılanları yazılı olarak ifade edebilmek karmaşık bir iştir. Akademisyenler öğrencilerden ciddi bir üslupla kendi fikirlerini ifade etmesini ve kendi görüşlerini destekleyebilmesini beklerler (Oshima ve Hogue, 2007). Çoğu zaman öğrenciler yeterli yazma becerisine sahip olamamakta ve hocalarının beklentilerini karşılama noktasında zorlanabilmektedir. Bu bağlamda akademik yazma becerisinin akademik başarıyı etkilemesi

kaçınılmazdır. Öğretmenlik doğası gereği araştırma ve araştırmaları raporlama faaliyetlerinin sıkça yapıldığı ve aynı performansın öğrencilerden de beklendiği bir meslektir. Öğretmen adaylarının üniversite sonrasındaki mesleki geleceklerinde akademik yazılar yazmaları ve akademik yazmayı öğrencilerine öğretmeleri gerekir. Bayat (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleriyle akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Güncel araştırmalar öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Bayat, 2014; Seyedi, 2019). Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde akademik yazma araştırmalarının yapılması bir gerekliliktir.

Bu araştırmada, çözümleme çerçevesini oluşturan ulamları belirlemek için öğrencilere okul ve akademi içindeki akademik yazmayı öğretmek üzere tasarlanmış iki akademik yazma kitabı (Oshima ve Hogue, 2007; Savage ve Shafeil, 2006) incelenmiştir. Kitaplardaki “cümle türleri (*sentence structure*), bağlaçlar (*conjunctions*), düşünceyi geliştirme yolları (*developing supporting details*), yazım (*spelling*), noktalama (*punctuation*), paragraf yapısı (*essay organization -three parts of an essay*)” gibi ölçülebilir özellikler birer inceleme konusu haline getirilmiştir. Bunun yanı sıra alanyazın taranmış ve akademik yazı alanı içinde üstsöylem ve metin güçlüğü hususlarının araştırmalara konu olduğu görülmüştür. Akademik yazım alanyazınında önemli bir yer kaplayan üstsöylem (Hyland ve Hse, 2004), ulamlara dâhil edilmiştir. Ayrıca öğrencilere ait akademik yazıların okunabilirliğini inceleme fikri yeni yeni araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Avila, Lavadia, Sagun ve Miraña, 2020; Kouachi, 2021). Yenilikçi bir yaklaşım olarak bu husus da ulamlara eklenmiştir. Bu bağlamda okunabilirlik, üstsöylem, cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metin yapısı araştırmada incelenen dil özellikleridir. Bu özelliklerin ortak noktası sayısal olarak ölçülebilir olmasıdır.

Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Katılımcıların yazdıkları metinlerin güçlük düzeyleri hangi seviyededir?
2. Katılımcıların yazdıkları metinlerde kullandıkları üstsöylem belirleyicileri nelerdir?
3. Katılımcıların yazı yazarken kullandıkları cümle türleri nelerdir?
4. Katılımcıların yazı yazarken kullandıkları bağlaçlar nelerdir ve hangi işlevlerde kullanmıştır?
5. Katılımcılar yazı yazarken hangi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmıştır?
6. Katılımcıların yazı yazarken dış yapı unsurlarını (noktalama, yazım, başlık, paragraf yapısı, kâğıt düzeni) kullanım durumları nasıldır?

Uluslararası düzeyde akademik yazma becerisinde cümle türlerine ilişkin araştırmalar oldukça yaygındır. Oshima ve Hogue (2007) cümle türlerine (*simple sentences, compound sentences, complex sentences, compound-complex sentences*), İngilizce akademik yazma öğretimi kitaplarında önemli bir bölüm ayırmıştır. Demirezen (2019) İngilizce akademik yazmada dört temel cümle türünün öğrencilerin akademik yazma becerileri geliştirmek için çok önemli olduğuna dikkat çeker. Saragih ve Hutajulu (2020) akademik yazmada, kadın ve erkek akademisyenlerin dergi makalelerinin özetlerinde kullandıkları cümle türlerini çözümlemiştir. Sonuç olarak yazarlar hem kadınların hem de erkeklerin İngilizcedeki dört temel cümle çeşidini kullandığını, cümle türü seçiminde kadınlar ve erkekler arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Saragih ve Hutajulu, 2020). BBC haber makalelerindeki cümle kalıpları inceleyen başka bir araştırma en sık kullanılan türün karmaşık cümle olduğunu ortaya koymaktadır (Andriani ve Bram, 2021). Farklı bir araştırma ise IELTS’deki akademik yazma görevlerinde basit cümle kullanımının sınav puanına negatif etki ettiğini ortaya koymaktadır (Tran ve Truong, 2021). Alanyazına bakıldığında İngilizce akademik yazımda cümle türlerine ilişkin geniş bir derlem bulunduğu ve araştırmalarla da oluşmaya devam ettiği görülmektedir.

Akademik yazma öğretimi kitaplarında bağlaç kullanımı hususu cümle türlerinin öğretimi ile eşzamanlı verilmektedir. Akademik yazmada, cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkileri gösteren, cümleleri ve fikirleri birbirine bağlayan sözcükler bağlaçlardır (Oshima ve Hogue, 2007). Akademik yazmada bağlaçların sıklığı ve uyumu, metnin sınırlarını anlamada, anlam kurmada okuyucuya yardımcı olur ve metnin niteliğini değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Chanyoo, 2018; Qasim, Shah ve Sibtain, 2021). İngilizce akademik yazmada bağlaçlar (*connecting devices*), Oshima ve Hogue (2007) tarafından cümle bağlacı (*sentence connectors*), birleştirme bağlacı (*coordinating conjunctions*), yan cümle bağlacı (*subordinating conjunctions*) olarak, Halliday ve Hasan (1976) tarafından ekleyici (*additive*), çeliştirici (*adversative*), nedensel (*causal*) ve zamansal sıralayıcı (*temporal*) olarak

sınıflandırılmıştır. Bağlaç sınıflamaları her dilin kendine özgüdür. Bağlaçların akademik yazmadaki yerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Zhao (2017) İngilizce akademik yazımda bağlaç kullanımında ana dili kullanıcılarının, ikinci dil kullanıcılarından daha avantajlı olup olmadığını incelemiş, birçok niteliksel farklılığa rağmen bu avantajlı olma durumunun düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Qasim, Shah ve Sibtain (2021), İngilizce akademik yazmada, ikinci dil kullanıcılarının bağlaçlar yoluyla akademik metin bağlantısı mekaniklerinde ulaşmada zorlandığı sonucuna ulaşırken Zhao (2017), yetkin bir yazar olabilmek için hem ana dili kullanıcılarının hem de ikinci dil kullanıcılarının akademik yazı türüne aşina olması gerekliliğinin altını çizmektedir. İngilizce akademik yazmada cümle türlerinde olduğu gibi bağlaçlar hususunda araştırmalarla geniş bir derlem oluşmuş gibi görünmektedir. Öyle ki sadece akademik yazmada “*although*” bağlacının yerini görmek için bile araştırmaya rastlamak mümkündür (Spycher, 2007). Bu durum Türkçe akademik yazımda bağlaçlar hususunda araştırmaların genişletilmesine işaret etmektedir.

Düşünceyi geliştirme yolları akademik söylemin bir parçasıdır. Akademik yazımda, metindeki bilgilerin örnekler, alıntılar, istatistikler, gerekçeler, kanıtlar ve özetler yoluyla verilmesi destekleyici ayrıntılardır (*developing supporting details*) (Oshima ve Hogue, 2007; Savage ve Shafeil, 2006). Düşünceyi geliştirme yolları anlatılmak istenen konuyu daha etkili ve doğru bir şekilde anlatmaya yarar. Türkçe alanyazında, bilgilendirici, tartışmacı, ikna edici yazmada düşünceyi geliştirme yollarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Kana ve Şener (2021) bilgilendirici metin yazmada düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmayı, metnin niteliğini değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak belirlemişlerdir. Tanımlama, sayısal verilerden yararlanma, örnekleme, alıntı yapma, tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yolları akademik söylem veya yazıların bulunduğu her ortamda bulunmaktadır. Tiryaki (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerindeki düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının 203 kez gerekçelendirme 99 kez çürütme amacıyla düşünceyi geliştirme yollarını kullandığını tespit etmiştir. Gökçe ve Çelebi (2015) Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yollarını incelemiş altmış beş metinden ellisinde düşünceyi geliştirme yollarının kullanıldığını tespit etmiştir. Düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı ve özellikleri Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında çeşitli kademelerde öğretilmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında 7. sınıfta okumakta olan bir öğrencinin dinleme/ izleme becerisi bağlamında düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmesine yönelik kazanımlar bulunmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu kazanımlar sarmal bir şekilde öğrencilere farklı alt başlıklarla tekrar sunulmaktadır. 7. sınıfta yazma becerisi başlığı altında öğrencilerin yazdıkları metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları istenmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu sarmal döngü aynı sınıf kademelerinde farklı becerilerde olduğu gibi üst sınıflara geçişlerde de devam etmektedir. 8. sınıf düzeyinde dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileri bağlamında düşünceyi geliştirme yollarını kullandıran kazanımlar bulunmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Programda, sadece anlatım becerilerinde değil anlama becerilerinde de düşünceyi geliştirme yollarının fark edilmesine yönelik kazanımların bulunması ve bunların pratiğe dökülmesi için ortam oluşturulması tavsiye edilmektedir. Akademik anlatımda düşünceyi geliştirme yolları önemli bir etkiye sahiptir. Düşünceyi geliştirme yollarını hem bilen hem de öğreten konumda olan öğretmenlerin eğitiminde bu husus önemlidir.

Akademik metinlerde, birey kendisini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmek metnin dış yapı unsurlarına dikkat etmelidir. Yazım kuralları, iletiyi doğru anlamak için dil kullanıcısı olan kişiler tarafından uyulması gereken kurallar vasıtasıyla ifadenin yanlışsız yazılmasıdır (Acar, 2011). “Dili belirli kurallar doğrultusunda yazıya geçirme işine yazım (imlâ) denir.” (Bağcı, 2011, s. 695). Yazım kurallarına uymak ve noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanmak anlatımda oldukça önemlidir (Uludağ, 2002). Yazı okuyucuya ulaştıktan sonra düzeltilme imkânı yoktur (Kemiksiz, 2020). Bu bağlamda akademik anlatımda bu kurallar hayati işlev görür. Şentürk (2009) tarafından kullanılan planlı yazma puanlama ve değerlendirme ölçeğinde düşünceyi geliştirme yolları, yazım ve noktalama kuralları, kâğıt düzeni, başlık birer ölçüt olarak belirlenmiştir. Hamzadayı ve Dölek (2022) tarafından hazırlanan bilgilendirici metinlerin başarımını değerlendirme ölçeğinde yazım ve noktalama, geçiş ve bağlantı ifadeleri, başlık, kâğıt düzeni ölçütleri bulunmaktadır. Arıcı (2008) sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının %68,6’lık kısmının yazılı anlatımda yazım yanlışları yaptığını tespit etmiştir. Calp (2019) Türkçe

öğretmeni adaylarının raporlarında, en fazla yanlış kullanım sıklık değerinin noktalama işaretlerinde olduğunu tespit etmiştir. Yazılı anlatım kuralları dilin doğru kullanılması ve ulaştırılmak istenen mesajın sorunsuz bir şekilde aktarılması açısından önemlidir. Bu sebeple akademik yazı yazarken metnin dış yapı unsurlarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Üstsöylem, akademik metinleri anlamak ve anlamlandırmak açısından büyük önem taşır. Akademik metinlerde yazar, metnin anlamlandırılması, takip edilmesi ve okuyucunun metne dâhil edilmesi amacıyla üstsöylem (*metadiscourse*) öğelerini kullanır (Tarcan, 2019). Üstsöylem, metin üreticisinin anlatmak istediği konunun alıcı tarafından anlamlandırabilmesi için en verimli katkının nasıl yapılabileceğine odaklanır (Şen, 2021). Üstsöylem belirleyicileri, okuyucunun anlama ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak, düzenlemek ve yönlendirmek için kullanılan sözcük veya sözcük gruplarıdır (Karapınar ve Küçükavşar, 2021). Üstsöylem belirleyicileri, yazarın veya okuyucunun sorumluluk derecesini azaltmak ve anlamı güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Üstsöylem belirleyicileri, yazar ve okur arasında köprü görevi yapan sözcük veya sözcük öbekleridir (Karapınar ve Küçükavşar, 2021). Yazar okuyucu arasındaki ilişkiyi inşa etmeye ve anlatılanları daha etkili bir biçimde anlatmaya yarar. Bu bağlamda, anlam yoğunluğuna sahip akademik metinlerde, üstsöylem belirleyicileri daha farkında ve kasıtlı kullanmak gerekir. Üstsöylem alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve konuşma becerisi alanına yönelik yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan araştırmalar özetle bu paragrafın devamında anlatılmaktadır. Özbek (1998) konuşma dilinde kullanılan üstsöylem belirleyicilerini tespit etmeyi amaçlamış ve bir iki dakikalık bir söylem belirleyicisinin bile iletişimi derinden etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Esmer (2009) konuşmada ki'nin işlevlerinin ezgiyle desteklenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Yine Esmer (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerinde bulunan üstsöylem belirleyicilerinin nasıllığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin yazdığı metinleri incelemiş, öğrencilerin metinlerde üstsöylem belirleyicilerini etkin bir şekilde kullanamadıklarını görmüştür. Karapınar ve Küçükavşar (2021) iki dilli ve tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini incelemiştir, tek dillilerin, iki dillilere göre anlamlı derecede daha fazla üstsöylem belirleyici kullandığını görmüştür. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) uluslararası öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini bildiri özet metinlerinde yeterli ve etkin bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Soyşekerci, Öztürk ve İşeri (2022) dilbilim ve genel dilbilim alanında yazılmış lisansüstü tezlerin sonuç bölümlerinde üstsöylem belirleyicilerinin betimlemesini yapmıştır. Görüldüğü üzere üstsöylem belirleyiciler akademik metinlerin anlatımında önemli bir işleve sahiptir. Pek çok araştırmada ölçüt olarak kullanılan bir üstsöylem sınıflamasını Hyland ortaya koymuştur. Hyland ve Hse (2004) üstsöylem belirleyicileri okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olan etkileşimli üstsöylem belirleyiciler ve okuyucuyu metne dâhil eden etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri olarak iki ana başlık altında değerlendirir. Farahani (2019), 6,968,089 sözcükten oluşan İngilizce akademik metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerin etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerden daha yaygın kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Hyland ve Hse (2004) biyoloji, elektrik mühendisliği, bilişim, işletme, kamu yönetimi ve uygulamalı dil bilim alanlarından 4 milyon kelimelik 240 yüksek lisans tezinin analizine dayanarak bir üstsöylem analizi yapmıştır. Araştırmada, uygulamalı dilbilim alanı haricinde diğer bilim alanlarında etkileşimli üstsöylemlerin, etkileşimsel üstsöylemlerden daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır (Hyland ve Hse, 2004). Benzer bir şekilde Kan (2006) akademik metinlerde, Türkçe Eğitimi alanında Edebiyat alanına göre etkileşimsel üstsöylemin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır (Kan, 2016). Tarcan (2019) tarih, felsefe, sosyoloji, psikoloji, turizm, eğitim bilimleri ve dilbilim alanlarındaki 145.448 sözcükten oluşan derlemi incelemiş ve üstsöylem belirleyicisi kullanımının genel görünümünü ortaya koymuştur. Araştırma, akademik metinlerde en çok sorumluluk belirleyicileri, tanıtlayıcılar ve bağlayıcılar kullanıldığını göstermektedir (Tarcan, 2019). Öğretmen adaylarının akademik anlatımda söylem belirleyicileri kullanım durumları tespit etmek mevcut araştırmanın amaçlarından biridir.

Metinlerin güçlük düzeyleri farklı olduğundan bazı metinler kolayca okunurken bazılarının okunması zordur. Akademik yazımda da metnin genel niteliğini değerlendirmek için okunabilirliği bir ölçüt olarak kullanan araştırmalar bulunmaktadır (Avila, Lavadia, Sagun ve Miraña, 2020; Kouachi, 2021). Bir metnin okur tarafından kolay veya zor olarak nitelendirilmesi okunabilirlikle ilgilidir

(Ateşman, 1997). Özellikle okunabilirlikle ilgili yapılan çalışmalar akademik ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin daha zor olduğunu göstermektedir (Bağcı ve Ünal, 2013; Şimşek ve Çinpolat, 2021). Örneğin Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin okunabilirlik seviyeleri zor düzeyinde yığılırken öyküleyici metinler kolay kategorisinde yığılma göstermektedir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007). Aslında okunabilirlik dille ilgili bir kavramdır ve belirli düzeydeki bir metnin okuyucu tarafından anlamlandırılmasıdır (Solmaz, 2009). Metinlerin belirli düzeydeki bir okuyucuya uygun olup olmadığını saptamak için okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Okunabilirlik formülleri metnin yapısal özelliklerini temel alarak, metinleri sınıflandırmayı amaçlayan araçlardır (Çetinkaya, 2010). Okunabilirlik, genellikle metinleri sayısal verilerle ortalama sözcük uzunluklarının, cümle uzunluklarının oranlarıyla metnin zorluk derecesine açıklık getirmeyi hedefler (Şakiroğlu, 2020). Okunabilirliğin hesaplanması amacıyla farklı dillere ait birçok formül bulunmaktadır. Türkçeye uygun ilk okunabilirlik formülünü Ateşman (1997) Türkçeye uyarlamıştır. Sonrasında Çetinkaya ve Uzun tarafından 2010 yılında geliştirilen yeni bir formül ortaya çıkmıştır. Çetinkaya formülünü kullanan çeşitli yayınların ortaokul ve lise düzeyindeki kitaplardaki metinlerin güçlük düzeyini incelediği görülmüştür. Örneğin Lise 1 fizik ders kitabının okunabilirliğini inceleyen bir araştırma, ders kitabının okunmasında öğrencilerin zorluklar yaşayabileceğini ve kitabın küçük yaş grupları için zorlayıcı olabileceğini ortaya koymaktadır (Tekbıyık, 2006). Bir çalışmada ortaokul düzeyinde bulunan öykülerin okunabilirlik puanları hesaplanmış ve metinlerin orta güçlükte, kolay ve çok kolay düzeyinde olduğu görülmüştür (Şakiroğlu, 2020). Bağcı ve Ünal (2013) İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunabilirlik seviyelerinin çoğunluğunun orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Baki (2019) Türkçe dersi 8. sınıf kitabında bulunan 22 adet okuma metninin orta güçlükten, çok kolay ve kolaya doğru bir sıra takip ettiğini, bu durumun öğretimin kolaydan zora ilkesiyle çeliştiği ve ayrıca bazı metinlerin sınıf seviyesinin üzerinde bazılarında ise altında olduğunu ortaya koymaktadır. Bora ve Arslan (2021) sınıf seviyeleri arttığı halde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin zorluk düzeyinin artmadığını tespit etmiştir. Bozlak (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin okunabilirlik açısından sınıf seviyesine uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Farklı bir araştırma, Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların okunabilirlik düzeylerinin sınıflar arasında büyük bir değişime uğramadığı ve metinlerin okunabilirlik seviyelerinin kolay olduğunu göstermektedir (Zorbaz, 2007). Okunabilirlikle ilgili araştırmaların pek çoğu belirli bir eğitim seviyesi için hazırlanmış metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığını incelemektedir. Ateşman (1997) ve Çetinkaya (2010) okunabilirlik formülleri Türkçe alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır. Okunabilirlik formüllerini karşılaştıran araştırmaların sonuçları da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Okur ve Arı (2013), Türkçe ders kitaplarındaki metinleri farklı okunabilirlik formülleriyle incemiş her iki formülde metin türlerine göre elde edilen sonuçların değiştiğini ortaya koymuştur. Güder ve Bilgen (2021) ise Matematik korsanları hikâye setinin okunabilirlik düzeyini iki farklı okunabilirlik formülüne göre incelemiş çıkan sonuçların tutarlı olduğunu tespit etmiştir. Okunabilirlik formüllerinin güvenilirliğine ilişkin araştırmalar devam etmektedir.

Bu çalışma, çok boyutlu bir çerçeve kullanarak akademik metinlerdeki dil özelliklerini taramıştır. Akademisyenlere kıyasla acemi yazarlar olarak kabul edilen eğitim fakültesindeki üniversite öğrencilerin akademik metinlerinin dil özelliklerini ortaya koyduğundan keşfedici bir yapısı bulunmaktadır. Araştırma, acemi yazarlar tarafından oluşturulan akademik metinlerindeki metin güçlüğü, üstsöylem, bağlaç, cümle yapısı, metin dış yapısı gibi hususların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği programlarında okuyan öğrencilerin akademik yazılarının dilsel özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir tarama çalışmasıdır. Tarama deseni bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013). Alanyazın taramasında, İngilizce akademik yazım yayınlarının çoğunun akademik yazının dil özelliklerine ilişkin geniş bir derleme katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının

Türkçe akademik yazım alanı içindeki dil özelliklerine ilişkin bir derlem oluşması ve bu derleme katkı sağlamak üzere bu araştırmada tarama deseni tercih edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, tekil tarama modeli tercih edilmiştir. Tekil tarama modelinde ilgilenilen olay madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve durumlara ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar, 2009). Bu bağlamda mevcut araştırmada cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama, metin yapısı ve okunabilirlik, üstsöylem şeklindeki akademik yazının dil özellikleri ayrı ayrı betimlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde okuyan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde eğitim alan, çeşitli sınıf kademelerinde bulunan 162 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu kolay ulaşılabilir (Baltacı, 2018) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Katılımcıların Özellikleri

	<i>f</i> (frekans değeri)	% (Yüzdelik değerleri)
Cinsiyet		
Kadın	101	%62,35
Erkek	61	%37,65
Uyruk	<i>f</i>	%
Türkiye Cumhuriyeti	150	%92,59
Uluslararası	12	%7,41
Anabilim Dalı	<i>f</i>	%
İngilizce Eğitimi	67	% 41,36
Türkçe Eğitimi	38	% 23,46
Sosyal Bilimler Eğitimi	35	% 21,60
Almanca Eğitimi	22	% 13,58
Toplam	162	%100
Sınıf düzeyi	<i>f</i>	%
4. Sınıf	3	% 1,85
3. Sınıf	39	% 24,07
2. Sınıf	43	% 26,54
1. Sınıf	77	% 47,53
Toplam	162	%100

Araştırma grubu ana dili eğitimi, yabancı dil eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğretmen adaylarının kaleme almış oldukları görüş yazılarıdır. Görüş yazılarının (*opinion essay*) konuları, Oshima ve Hogue’un (2007) kitaplarında belirtilen özelliklere göre kurgulanmış ve ayrıca konular için uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılara beş konu verilmiş ve bunlardan birini seçmeleri veya istedikleri bir konu hakkında görüş yazısı yazmaları istenmiştir. Akademik metinler ön hazırlık gerektiren düşünceye ve araştırmaya dayalı türler olduğundan metin konuları iki hafta önceden sanal sınıflarda katılımcılara duyurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler 2021-2022 akademik yılı güz döneminde, yüz yüze sınıf ortamlarında toplanmıştır. Tarama desenine göre eşit şartlarda veri toplama süreci oluşturmak, kontrol dışı durumları önlemek için yüz yüze veri toplama süreci tercih edilmiştir. Ayrıca veriler tek seferde toplanarak kesitsel bir

tarama (Creswell, 2013), yapılmıştır. Metin yazma uygulaması için her öğretmenlik grubunda yapılan uygulama toplam 60 dakika sürmüştür. Uygulama altı farklı sınıfta yürütülmüştür. Veriler çeşitli gruplardaki öğretmen adaylarının almış oldukları Türk Dili 1, Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Yazma Becerileri II, Yazma Becerileri dersleri kapsamında toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözülmesi metin değerlendirme formu yoluyla yapılmıştır. Bu form sekiz ana başlıktan oluşan hacimli bir defterdir. Defterdeki başlıkları okunabilirlik, üstsöylem, bağlaçlar, cümle türleri, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metin yapısı oluşturmaktadır. Verilerin çözülmesinde nicel verilerin çıkarımsal olarak ifade edildiği betimsel çözümleme takip edilmiştir (Creswell, 2013). Her bir başlığa ilişkin sıklık değerleri Excel formlarına aktarılmıştır. Bu sıklık değerleri için Excel’de yüzde hesaplama formülleri yazılmış ve nicel veriler betimsel olarak tablolarda sunulmuştur.

Veri çözümleme süreci on üç oturum sürmüştür. Bu bölümde, değerlendirme formu defteri ile yapılan on üç oturumluk veri çözümleme süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Birinci ve ikinci oturumlarda metinlerin güçlük derecelerini belirlemek amacıyla Ateşman (1997) tarafından hazırlanan Türkçe okunabilirlik formülü kullanılarak katılımcıların yazdıkları yazıların okunabilirlik seviyeleri ölçülmüştür (bk. Tablo 2). Bu çalışmanın esas aldığı formül Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülüdür. Çetinkaya (2010) okunabilirlik formülü daha güncel olmakta birlikte ortaokul ve lise öğrencileri göz önünde bulundurularak hazırlandığından mevcut araştırmada ise üniversite öğrencileri ile çalışıldığından tercih edilmemiştir. Çetinkaya’nın (2010) okunabilirlik formülü, okunabilirlik düzeylerini 3 kategori altında ele almaktadır. Bu kategorilere karşılık gelen eğitim düzeyleri 5. sınıftan 12. sınıfa kadar sıralanmaktadır (0-34 puan: Engelli düzey (10., 11 ve 12. sınıf) / 35-50 puan: Eğitsel okuma (8. ve 9. sınıf) / 51+: Bağımsız okuma (5., 6. ve 7. sınıf)). Bu araştırmanın alanyazın bölümünde de yer aldığı üzere Çetinkaya formülünü kullanan çeşitli yayınların ortaokul ve lise düzeyindeki kitaplardaki metinlerin güçlük düzeyini incelediği görülmüştür. Ateşman’ın (1997) çalışmasında okunabilirlik ölçüsü nerede kullanılır sorusuna: “Değişik ölçümler sonucu elde edilen okunabilirlik ölçüsü değişik amaçlarla kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin kompozisyon ve ödevlerinin değerlendirilmesinde, yazın yapıtlarına ait üslup özelliklerinin çözülmesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil düzeylerinin belirlenmesinde ya da metin üretiminde...” cevabı verilmiştir (Ateşman, 1997, s.72). Bu cevaptan yola çıkılarak mevcut çalışmada bu formül kullanılmıştır (bk. Tablo 2).

Tablo 2.

Ateşman’ın Okunabilirlik Formülü Ateşman (1997)

Formül	Okunabilirlik puanı = 198.825 - 40.175 x X1 - 2.610 x X2 X1 = hece olarak ortalama sözcük uzunluğu X2 = sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu		
Türkçe için (hece olarak) sözcük ve (sözcük olarak) cümle ortalamaları	Hece olarak (sözcük uzunluğu)	Sözcük olarak (cümle uzunluğu)	
	En kolay metin	2.2	4
	En zor metin	3.0	30
Okunabilirlik puanına göre metnin okunabilirlik düzeyleri	Okunabilirlik düzeyi	Okunabilirlik puan aralıkları	
	Çok kolay	90-100	
	Kolay	70-89	
	Orta Güçlükte	50-69	
	Zor	30-49	
	Çok zor	1-29	

Üçüncü ve dördüncü oturumlarda katılımcıların kullandıkları üstsöylem belirleyicileri ve bu belirleyicilerinin kullanım sıklıkları Tarcan (2019) tarafından hazırlanan doktora tezinde sunulan Hyland'ın üstsöylem kuramı belirleyicileri listesi ölçüt alınarak tespit edilmiştir (bk. Tablo 3).

Tablo 3.

Hyland'ın Üstsöylem Kuramı (Tarcan, 2019)

Ulam	İşlev	Örnekler
Etkileşimli	Okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olur	Araçlar
Bağlayıcılar	Ana tümceler arasındaki ilişkileri ifade eder.	Yani; ama; böylece; ve
Çerçeve belirleyiciler	Söylem eylemlerine, dizilerine ve sahnelerine gönderimde bulunur.	Sonunda, sonuç olarak, amacım
Metiniçi belirleyiciler	Metnin bir diğer bölümündeki bilgiye gönderimde bulunur.	Yukarıdaki gibi, bakınız şekil 1.1, 2. Bölümde
Tanıtlayıcılar	Diğer metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunur.	A'ya göre, B..... şeklinde açıklar.
Kod çözümleyiciler	Önermesel anlamları ayrıntılandırır.	Şöyle ki, örneğin, gibi başka bir deyişle
Etkileşimsel	Okuyucuyu metne dâhil eder.	Araçları
Kaçınsamalar	Sorumluluğu ve açık diyalogları kısıtlar.	Belki, olası, mümkün, yaklaşık olarak, olabilir
Vurgulayıcılar	Kesinliği ya da yakın diyalogları güçlendirir.	Aslında; kesinlikle; açıktır.
Tutum belirleyicileri	Önermeye yazarın tutumunu gösterir.	Maalesef, katılıyorum, beklendiği üzere
Kendini anma	Yazar(lar)a olan açık gönderim	Ben; biz; benim; bizim
Bilgi açısından sorumluluk belirleyicileri	Okuyucuyla olan ilişkiyi açıkça inşa eder	Not; düşünün; göreceksiniz

Beşinci ve altıncı oturumlarda yazılar TDK'nin web sayfasında yer alan yazım ve noktalama kuralları esas alınarak değerlendirilmiş ve yapılan yanlışlar belirlenerek sıklık değerleri oluşturulmuştur. Yedinci ve sekizinci oturumlarda Korkmaz (2003) tarafından hazırlanan "Türkiye Türkçesi Grameri" isimli eserde yer alan sınıflandırma ve dağılımlar esas alınarak bağlaçların kullanım alanları ve kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada, bağlayıcılar değil yalnızca bağlaçlar ele alınmıştır. Dokuzuncu ve onuncu oturumlarda yazılar sayfa düzeni, paragraf oluşturma ve başlık kullanımı bağlamında değerlendirilmiştir. On birinci oturumda yazılarda kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. On ikinci oturumda önceki oturumlarda değerlendirme defterine alınan notların kontrol edilmesi ve verilerin düzenlenmesi işlemleri yapılmıştır. On üçüncü oturumda veriler Microsoft Excel programına aktarılmış ve yüzde hesaplama formülleri yazılarak incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için metin konularının belirlenmesi hususunda uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda katılımcılara yazma konularıyla ilgili bir yönerge verilmiştir. Doğru veri elde edebilmek için çalışmaya katılan 177 katılımcıdan sadece 162'sinin görüş yazısı incelemeye alınmıştır. Bunun sebebi bazı katılımcıların yazılarının okunaklı olmaması ve kâğıtlarda yer alması gereken bazı bölümlerin bulunmamasıdır. On üç oturumluk veri analizi sürecine geçmeden önce katılımcıların yazdıkları yazıların dâhil edilmesi ve hariç tutulması konusunda araştırmacılar arasında görüş birliği oluşturulmuştur. Veri çözümleme süreci araya zaman konarak on üç oturuma yayılmış ve metinler aşama aşama incelenmiştir. Bu incelemeler süresince uzman görüşü alınmış ve elde edilen veriler analiz bitiminden sonra excel formlarına aktarılmıştır.

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

Çalışma, araştırma ve yayın etiğine uygun biçimde yürütülmüş, aşağıda bilgileri verilen kuruldaki etik kurul izni alınmıştır.

Kurul adı = Trakya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 25.05.2022

Belge sayı numarası= E-29563864-050.04.04-26109

Bulgular

Mevcut araştırmanın bulguları her bir araştırma sorusunun cevabını verecek şekilde alt başlıklarla sunulmuştur.

Okunabilirlik

Araştırma derleminde 26.766 sözcükten oluşan 162 metin bulunmaktadır.

Tablo 4.

Kullanılan Sözcük Sayısı

	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü(YDEB)	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (TSBEB)	Toplam
Sözcük sayısı	13923	12843	26.766
%	%52,02	%47,98	%100

Metinlerde kullanılan sözcüklerin %52,02’si YDE bölümü öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Tablo 5’te metinlerin güçlük düzeyleri bulunmaktadır.

Tablo 5.

Metinlerin Okunabilirlik Puanları

	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (YDEB)	%	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (TSBEB)	%	Toplam	%
Kolay 89-70	5	%3,09	6	%3,70	11	%6,79
Orta güçlükte 69-50	42	%25,93	41	%25,31	83	%51,23
Zor 49-30	38	%23,46	23	%14,20	61	%37,65
Çok zor 29-0	4	%2,47	3	%1,85	7	% 4,32
Toplam	89	%54,94	73	%45,06	162	%100

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların %51,23 oranında orta güçlükte, %37,65 oranında zor düzeyinde metinler yazdığı görülmektedir. Bunu takiben %6,79 kolay ve %4,32 oranında çok zor düzeyinde metinler yazmışlardır. Araştırma derleminde “çok kolay” (90-100) düzeyinde metin

bulunmamaktadır. YDE bölümü öğrencileri TSBE bölümü öğrencilerine kıyasla zor düzeyinde daha fazla metin üretmişlerdir.

Okunabilirlik açısından katılımcıların metinlerin ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına göre özellikleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Metinlerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunluklarını Gösteren Tablo

	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü(YDEB)	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (TSBEB)
Sözcük uzunluğu ortalaması	2,80	2,85
Cümle uzunluğu ortalaması	13,60	11,95

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yazdıkları metinlerin ortalama sözcük uzunluklarının en zor metin olarak nitelendirilen 3,0 oranına yakın olduğu görülmektedir.

Üstsöylem Belirleyicileri

Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde 1.220 üst söylem belirleyici bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamındaki derlem değerlendirildiğinde okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olan etkileşimli üstsöylem belirleyici sıklığı %0,61 olarak hesaplanmıştır (bk. Tablo 7).

Tablo 7.

Etkileşimli Üstsöylem Kullanımı

Etkileşimli üstsöylem belirleyicileri	Toplam sözcük sayısı içindeki etkileşimli belirleyici frekansı	%
a) Bağlayıcılar	93	%0,35
b) Çerçeve belirleyiciler	34	%0,13
c) Kod çözümleyiciler	32	%0,12
d) Tanıtlayıcılar	4	%0,01
Toplam etkileşimli belirleyici sıklığı	163	%0,61
Toplam sözcük sayısı	26766	

Tablo 7'de toplam sözcük sayısı içinde 163 etkileşimli üstsöylem belirleyicisi kullanılmıştır. En yüksek kullanımın %0,35 ile metinde yazılanlar arasındaki bağlantıları yorumlama konusunda okuyucuya yardımcı olan bağlayıcılarda; en düşük kullanımın ise %0,01 oranıyla anlatılan konunun başka bir kaynakta da geçtiğini söylemek amacıyla kullanılan tanıtlayıcılarda olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yazılan metinlerde metniçi belirleyiciler bulunamamıştır.

Bu çalışma kapsamındaki derlem içerisinde okuyucuyu metne dâhil eden etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin sıklığı %3,95 olarak hesaplanmıştır (bk. Tablo 8).

Tablo 8.

Etkileşimsel Üstsöylem Kullanımı

Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri	Toplam sözcük sayısı içindeki etkileşimsel belirleyici frekansı	%
1. Kendini anma	852	%3,18
2. Tutum belirleyicileri	73	%0,27
3. Kaçınsamalar	66	%0,25
4. Vurgulayıcılar	66	%0,25
Toplam etkileşimli belirleyici sıklığı	1057	%3,95
Toplam sözcük sayısı	26766	

Tablo 8’de görüldüğü üzere toplam sözcük sayısı içerisinde 1057 adet etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi kullanılmıştır. Etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinde en yüksek oran %3,18 ile yazarın kendisini metinde açıkça belirtip belirtmediğini gösteren kendini anma kategorisindedir. En düşük oranlar ise %0,25 ile kaçınınsamalar ve vurgulayıcılarda bulunmaktadır. Metinlerde bilgi açısından sorumluluk belirleyiciler tespit edilememiştir.

Bağlaçlar

Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde 1.942 bağlaç bulunmaktadır. Metinlerdeki bağlaçların dağılımı incelendiğinde %43,98 oranla sıralama bağlaçlarının birinci, %31,47 ile cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçların ikinci, %19 ile pekiştirme bağlaçlarının üçüncü, %4,12 ile denkleştirme-karşılaştırma bağlaçlarının dördüncü, %1,34 ile daha başka işlevlerde kullanılan cümle bağlayıcılarının beşinci ve %0,10 ile nöbetleşme bağlaçlarının sonuncu sırada olduğu görülmektedir (bk. Tablo 9.).

Tablo 9.

Bağlaçların Kullanım Durumları

	f	%
1) Sıralama bağlaçları	854	%43,98
2) Cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçlar	611	%31,46
a) Açıklama bildiren cümle bağlayıcıları	312	%16,07
b) Sebep bildiren cümle bağlayıcıları	34	%1,75
c) Sonuç bildiren cümle bağlayıcıları	84	%4,33
d) Üsteleme bildiren cümle bağlayıcıları	89	%4,58
e) Zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları	92	%4,74
3) Pekiştirme bağlaçları	369	%19
4) Denkleştirme-karşılaştırma seçme bağlaçları	80	%4,12
5) Daha başka işlevlerde kullanılan cümle bağlayıcıları	26	%1,34
6) Nöbetleşme bağlaçları	2	%0,10
Bağlaçların genel toplamı	1942	%100

Metinlerde en yoğun kullanılan bağlaç grubu sıralama bağlaçları olmuştur.

Cümle Türleri

Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde 2.111 cümle bulunmaktadır. Cümle türlerinin dağılımına bakıldığında öğrencilerin görüş yazılarında en çok basit cümle, en az şartlı birleşik cümle kurdukları görülmektedir (bk. Tablo 10.).

Tablo 10.

Kullanılan Cümle Türlerinin Bölümlere Göre Dağılımı

	f	%
Basit cümle	738	%34,96
Girişik birleşik cümle	581	%27,52
Bağlı cümle	371	%17,57
Sıralı cümle	296	%14,02
İç içe birleşik cümle	30	%1,42
Eksilteli cümle	29	%1,37
Devrik cümle	28	%1,33
Ki’li birleşik cümle	19	%0,90
Şartlı birleşik cümle	19	%0,90
Toplam	2.111	%100

Basit cümle, girişik birleşik cümle, bağlı cümle ve sıralı cümle öğrencilerin en çok kullandıkları cümle türleri olmuştur.

Düşünceyi Geliştirme Yolları

Tablo 11 metinlerdeki kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının dağılımını göstermektedir. Öğrenciler, 162 metinde, 8 farklı düşünceyi geliştirme yolunu 376 defa kullanmıştır.

Tablo 11.

Düşünceyi Geliştirme Yollarının Bölümlere Göre Dağılımı

	f	%
Örnekleme	192	%51,06
Karşılaştırma	68	%18,09
Tanımlama	51	%13,56
Sayısal verilerden yararlanma	31	%8,24
Retorik soru	21	%5,59
Tanık gösterme	9	%2,39
Alıntı yapma	3	%0,80
Benzetme	1	%0,27
Toplam	376	%100

Öğrenciler %51,06 oranıyla en çok örnekleme yolunu tercih etmiştir. Bunu takiben ikinci sırada %18,09 ile karşılaştırma, üçüncü sırada %13,56 ile tanımlama, dördüncü sırada %8,24 ile sayısal verilerden yararlanma yolunu kullanmışlardır.

Dış Yapı (Noktalama)

Noktalama kuralları hususunda, 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde, 171 yanlış tespit edilmiştir. Sözcük sayısına oranla noktalama yanlışlarının yüzdesi %0,63'tür.

Tablo 12.

Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Yapılan Yanlışların Dağılımı

	f	%
Nokta	69	%40,35
Virgül	45	%26,32
Kesme işareti	34	%19,88
Kısa çizgi	6	%3,51
Noktalı virgül	5	%2,92
Soru işareti	4	%2,34
Tırnak işareti	4	%2,34
İki nokta	4	%2,34
Toplam	171	%100

Tablo 12'ye göre noktalama işaretlerinde %40,35'lik oranla nokta kullanımı hususundaki yanlışların birinci sırada olduğunu görülmektedir. Katılımcıların noktalama işaretlerindeki yanlışlarının %86,55'i sırasıyla nokta, virgül ve kesme işareti kullanımında bulunmaktadır.

Dış Yapı (Yazım)

Yazım kuralları hususunda 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde, 218 yanlış tespit edilmiştir. Sözcük sayısına oranla yazım yanlışlarının oranı %0,81'dir.

Tablo 13.

Yazım Kurallarının Kullanımında Yapılan Yanlışların Dağılımı

	f	%
Büyük harflerin kullanıldığı yerler	91	%41,74
Sözcüklerin yazılışı	69	%31,65
Bağlaç olan da, de'nin yazılışı	14	%6,42
Hece yapısı ve satır sonuna sığmayan sözcükler	12	%5,50
Bağlaç olan ki'nin yazılışı	8	%3,67
Düzeltilme işareti	8	%3,67
Bulunma durumu eki -da/ -de / -ta / -te'nin yazılışı	7	%3,21
Ayrı yazılan birleşik sözcükler	2	%0,92
Alıntı sözcüklerin yazılışı	2	%0,92
Büyük ünlü uyumu	1	%0,46
Yabancı özel adların yazılışı	1	%0,46
İkilemelerin yazılışı	1	%0,46
Bitişik yazılan birleşik sözcükler	1	%0,46
Sayıların yazılışı	1	%0,46
Toplam	218	%100

Yazım kuralları hususundaki yanlışların başında %41,74 oranıyla büyük harflerin kullanıldığı yerler gelmektedir. İkinci sırada %31,65 ile sözcüklerin yazılışı yer almaktadır. Üçüncü sırada %6,42 ile bağlaç olan da, de'nin yazılışı, dördüncü sırada %5,50 ile hece yapısı ve satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazılışı gelmektedir. Bu yanlışlar yazım yanlışlarının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Dış Yapı (Başlık, Paragraf Yapısı, Kâğıt düzeni)

Tablo 14'te metinlerde başlık kullanımı, paragraf yapısı ve kâğıt düzenine ilişkin sıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 14.

Metin Yapısına İlişkin Özelliklerin Kullanım Durumu

	f	%
Yazıda başlık kullanılmamıştır.	84	%51,85
Yazıda başlık kullanılmıştır.	78	%48,15
Kâğıt düzeni vardır.	112	%69,14
Kâğıt düzeni yoktur.	50	%30,86
Giriş gelişme sonuç paragrafları mevcuttur.	95	%58,64
Giriş gelişme sonuç paragrafları mevcut değildir.	67	%41,36

Metinlerin %51,85'inde başlık bulunmamaktadır. Kâğıt düzenine uyulmayan metin oranı %30,86'dır. Paragraf yapısına bulunmayan metin oranı %41,36'dır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik yazılarındaki ölçülebilir dilsel özelliklerin bir resmini elde etmeye çalışmaktır. Dilsel özellikleri görmek için sekiz ölçüt kullanılmıştır. Öğrencilerin genel metin niteliğini değerlendirmek için metin güçlüğü hesaplanmıştır. 162 metin ve 26.766 sözcükten oluşan bu derlemin sonuçları eğitim fakültesi öğrencilerin akademik yazılarında okunabilirlik, üstsöylem, cümle türleri, bağlaçlar, düşünceyi geliştirme yolları, yazım, noktalama ve metnin paragraf yapısı bağlamında mevcut durumunu betimlemeyi sağlamıştır. Bu ölçütler akademik yazının niteliğinin belirlenmesinde fikir vermesi bakımından önemlidir. Araştırmaya konu olan her bir dil özelliğine ilişkin sonuçlar alanyazın ışığında tartışılarak aşağıda sunulmuştur.

Okunabilirlik (metnin güçlük düzeyi). Araştırma sonuçlarına göre incelenen metinlerin güçlük düzeyi %51,23 oranıyla “orta güçlük” ve %37,65 oranıyla “zor” düzeyinde ağırlık göstermektedir. YDE bölümü öğrencilerinin yazdığı metinler TSBE bölümü öğrencilerine oranla “zor” ve “çok zor” düzeyinde daha fazladır. Okunabilirlik bağlamında yapılan çalışmalara bakıldığında, alanyazın taramasında da değinildiği gibi araştırmalar genellikle okuma kitabı ve ders kitaplarındaki metinlerin güçlük düzeylerinin ölçümü üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalardan farklı olarak Temur (2002) ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yazdığı metinlerle Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik seviyelerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya göre ders kitaplarındaki metinlerin güçlük düzeyleri öğrenci kompozisyonlarının üzerinde olmakla birlikte beşinci sınıf öğrenci metinleri 77,3 okunabilirlik puanıyla kolay, ders kitapları 65,2 okunabilirlik puanıyla orta güçlük düzeyinde bulunmaktadır. Mevcut araştırmadaki metinlerin büyük bir bölümü orta güçlükte ve zor düzeyindedir. Temur (2002) araştırmasında, beşinci sınıf öğrencileriyle çalışıldığından mevcut araştırmadaki üniversite öğrencilerin metinlerinin güçlük düzeyinin onlardan daha yüksek olması olası bir sonuçtur. Ayrıca mevcut araştırmada, üretilen metinlerin %88’inin orta güçlük düzeyi ve üzerinde olması akademik anlatım bağlamında öğrencilerin beklenen düzeyi yakaladığını göstermektedir. Akademik metinler, birden çok anlam katmanına sahip olduğundan edebi metinlere göre güçlük düzeyi daha yüksektir (Coleman ve Pimentel, 2012). Ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler ile hikâye edici metinleri güçlük düzeyi bakımından karşılaştıran pek çok makale bulunmaktadır (Bağcı ve Ünal, 2013; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Şimşek ve Çinpolat, 2021). Gelecek araştırmalarda, öğretmen adaylarının akademik metinleri ve hikâye edici metinlerinin güçlük düzeylerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

Üstsöylem. Üstsöylem belirleyicilerinin sözcükler içindeki oranı %4,55’tir. Bu oran içinde en yüksek payı %3,18 ile kendini anma üstsöylemi oluşturmaktadır. Kendini anma “ben, biz, benim, bizim” gibi yazarın kendisine açık gönderimidir (Tarcan, 2019). Akademik söylem bağlamında yazarın kendine atıf yapması gerekli olmakla birlikte, bu yoğunlukta olması yazarın metindeki fikirlerini değil, kendisini vurgulamasına neden olabilir. Nitekim Önel (2020) Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kendini anma belirleyicilerinin kullanılmadığını, ilişki belirleyicilerin %1,22, vurgulayıcıların %24,92, kaçınımların %34,81 ve tutum belirleyicilerin %39,05 oranında kullanıldığını ortaya koymaktadır. Uygulamalı dilbilim alanındaki akademik yazılarda en çok kaçınımlar en az tutum belirleyiciler kullanılmıştır, bununla birlikte kendini anma da tutum belirleyicilere yakın bir oranla oldukça az kullanılmıştır (Hyland ve Hse, 2004). Mevcut araştırmanın sonuçları ile karşılaştırınca uzmanların yazdığı akademik metinler ve öğrenci akademik metinleri kendini anma üstsöylemi bağlamında farklılaşmaktadır. Metinlerde kullanılan diğer üstsöylem belirleyiciler sırasıyla bağlayıcılar (%0,35), tutum belirleyiciler (%0,27), kaçınımlar (%0,25), vurgulayıcılar (%0,25), çerçeve belirleyiciler (%0,13), kod çözümleyiciler (%0,12), tanıtlayıcılar (%0,01). Alanyazında da değinildiği gibi üstsöylem belirleyiciler etkileşimli ve etkileşimsel olarak ikiye ayrılır. Etkileşimli üstsöylem belirleyicileri, okuyucuyu metin boyunca yönlendirmeye yardımcı olurken, etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri ise okuyucuyu metne dâhil eder (Tarcan, 2019). Mevcut araştırmada, katılımcılar %3,95 oranında etkileşimsel %0,61 oranında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini kullanmıştır. Kan (2016) akademik metinlerde, Türkçe Eğitimi alanında Edebiyat alanına göre etkileşimsel üstsöylemin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Hyland ve Hse (2004) biyoloji, elektrik mühendisliği, bilişim, işletme, kamu yönetimi ve uygulamalı dil bilim alanlarından 4 milyon kelimelik 240 yüksek lisans tezinin analizinde sadece uygulamalı dilbilim alanındaki akademik yazılarda etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin etkileşimli üstsöylem belirleyicilerine göre daha fazla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde Tarcan (2019) pek çok bilim alanı içinde eğitim bilimleri alanında etkileşimsel üstsöylemlerin etkileşimli üstsöylemlerden daha çok kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, eğitim fakültesindeki öğrencilere ait akademik metinlerin, uygulamalı dil bilim ve eğitim bilimleri alanındaki uzmanların yazdığı akademik metinlerle benzeştiği görülmektedir. Öğrenciler üstsöylem belirleyicileri, okuru metin boyunca yönlendirme işleviyle kullanmak yerine daha çok okuyucuyu metne dâhil etme işleviyle kullanmışlardır.

Bağlaçlar. Bağlaçların sözcükler içindeki oranı %7,44’tür. Metinlerde, en çok %43,98 ile sıralama bağlaçları, onu takiben %31,42 oranıyla açıklama, sebep, sonuç, üsteleme, zıtlık bildiren cümle bağlayıcıları ve %19 ile pekiştirme bağlaçları kullanılmıştır. Bağlaçlar, akademik söylemin birbiriyle

ilişkilendirilmesi ve anlatılmak istenen düşüncenin bir bütün halinde okuyucuya sunulması amacıyla yazarın yararlandığı öğelerdendir. İngilizce akademik yazım alanında farklı bağlaç sınıflamalarını kullanan araştırmalar bulunmakla birlikte (Halliday ve Hasan, 1976; Oshima ve Hogue, 2007; Zhao, 2017) bunları Türkçe metinlerdeki bağlaç sınıflamaları ile karşılaştırmak diller arası yapısal farklılardan dolayı pek mümkün değildir. Ancak Kurtul (2011) araştırmasında, bağlaçların tek tek kendisini İngilizce metinlerde ve Türkçe metinlerde karşılaştırmıştır. Araştırmacı ana dili Türkçe olan ve yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilere kanıtlayıcı metinler yazdırmıştır. Öğrencilerin İngilizcede en çok %40 oranı ile “and” bağlacını, Türkçe de ise %31 oranıyla “ve” bağlacını kullandığını ortaya koymuştur. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçları uyumludur. Türkçe alanyazına bakıldığında, öykülerde (Baytekin, 2022), romanlarda (Kaplan, 2022) bağlaçların kullanımına ilişkin çalışmaların olduğu görülmüş ancak Türkçe akademik metinlerde bağlaç kullanımına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Arıcı'nın (2021) çalışması, Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımdaki yanlışlarının %11,02'sinin bağlaçların yanlış kullanılması olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma, öğrenci akademik yazılarında bağlaçların sınıflamasına göre bağlaçların kullanım sıklığı ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda, Türkçe akademik yazılarda bağlaçların uygun, yetersiz ve hatalı kullanımları daha derinlemesine incelenebilir, öğrenci yazıları ile uzmanların yazıları bağlaç kullanımı hususunda karşılaştırılabilir. Bu bağlamda Türkçe akademik metinlerde bağlaçların ne şekilde kullanıldığına ilişkin yeni araştırmaların ortaya koyulması bir ihtiyaç gibi görünmektedir.

Cümle türleri. Metinlerde en sık kullanılan cümle türü %34,96 ile basit, %27,52 ile girişik birleşik cümle, %17,57 ile bağlı cümle ve %14,02 ile sıralı cümle olmuştur. Ernawati (2014) üniversite öğrencilerinin İngilizce akademik metinlerinde sırasıyla en çok basit cümle, bileşik cümle, karmaşık cümle, bileşik – karmaşık cümle kullandığını gözlemlemiştir. Saragih ve Hutajulu (2020) akademisyenlerin dergi makalelerinin özetlerinde kullandıkları cümle türlerini incelemiş ve kullandıkları cümlelerin yarısının basit cümleler olduğunu ortaya koymuştur. Akademik yazıda basit cümle kullanımı bağlamında bu üç araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe alanyazına bakıldığında romanlarda cümle türlerini inceleyen araştırmalar (Demir, 2019; Okumuş, 2018; Ünsal, 2010) bulunmakta ancak Türkçe akademik metinlere ilişkin böyle bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Akademik metinler anlam yoğunluğu içerdiğinden daha çok basit cümle türü kullanımına ilişkin tavsiyeler (Konuk, 2019) olmakla birlikte Türkçe akademik metinlerde cümle türü kullanımına yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Düşünceyi geliştirme yolları. 162 metinde, 8 farklı düşünceyi geliştirme yolu kullanmıştır. Bu düşünceyi geliştirme yolları içinden en fazla %51,06 ile örnekleme, %18,09 ile karşılaştırma, %13,56 ile tanımlama, %8,24 sayısal verilerden yararlanma, %5,59 retorik soru kullanma, %2,39 tanık gösterme, %0,80 alıntı yapma ve son olarak %0,27 ile benzetme kullanılmıştır. Akademik anlatımda en sık gördüğümüz düşünceyi geliştirme yolları alıntı yapma, tanık gösterme, kaynak gösterme, sayısal veri kullanma iken mevcut araştırmada bu yolların ağırlıklı olarak kullanılmadığı görülmektedir. Alanyazında, öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerde düşünceyi geliştirme yollarının kullanımına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Tiryaki (2017) Türkçe öğretmen adaylarının tartışmacı metinlerini taramış, katılımcıların %38,91 açıklama, %23,15 örnekleme, karşılaştırma %15,27, benzetme %12,31, zıtlıklardan yararlanma %6,89, tanık gösterme %3,44 oranında kullandığını tespit etmiştir. Temizkan (2015) öğretmen adaylarının bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumlarını incelemiş, katılımcıların en fazla %34,25 ile karşılaştırma en az %0,25 ile benzetme yolunu kullandıklarını tespit edilmiştir. Mevcut araştırma ve bahsi geçen bu iki araştırma en sık kullanılan düşünceyi geliştirme yolları bakımından farklılık göstermektedir. Gökçe ve Çelebi (2015) öğretmen adaylarının en sık açıklama ve örnekleme yöntemini en az benzetme, sayısal verilerden yararlanma, zıtlık ve tanık gösterme yollarını kullandığını tespit etmiştir. Bu araştırma ile mevcut araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Bununla birlikte akademik metinlerde daha sık kullanılması beklenen alıntı yapma, tanık gösterme, kaynak gösterme, sayısal veri kullanma gibi yolların ağırlıklı olarak kullanılabilesidir. Gelecek araştırmalarda öğrenci akademik metinleri ile uzmanların yazdığı akademik metinlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yolları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Dış yapı (noktalama ve yazım). Toplam 26.766 sözcükten oluşan 162 metinde noktalama yanlışlarının oranı %0,63 iken yazım yanlışlarının oranı %0,81'dir. Noktalama işaretlerindeki yanlışların

%86,55'i sırasıyla nokta, virgül ve kesme işareti kullanımında bulunmaktadır. Yazım yanlışlarının %73,39'u sırasıyla büyük harflerin kullanıldığı yerler ve sözcüklerin yazılışında bulunmaktadır. Güner Yıldız (2018) özel eğitim öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında, en sık büyük-küçük harf kullanımı, virgül kullanımı ve özne tümleç eksikliğinden kaynaklı yanlışlar yaptığını tespit edilmiştir. Dumanlı Kadızade (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının yazım yanlışlarını kategorilere ayırmış ve en fazla yanlış yapılan kategorilerin birleşik sözcükler, "de" bağlacı, büyük harf kullanımı olduğunu tespit etmiştir. Tanrıkulu (2017) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında sözcüklerin yazılışında yanlışlıklar olduğunu tespit etmiştir. Yazım ve noktalama yanlışları hususunda bu dört araştırmanın sonucu birbirini desteklemektedir. Kemiksiz (2020) hece yapısı ve satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazılışının öğretmen adaylarının en az yanlış yaptığı kural olarak tespit etmiştir. Mevcut araştırmada oransal olarak dördüncü sırada bulunan bu yanlış kategorisindeki sıklığın Kemiksiz'in (2020) çalışmanın sonucuna bakılarak yüksek olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretmenlik dallarını birbiri ile karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır. Kemiksiz (2020) çalışmasında üç farklı öğretmenlik dalını karşılaştırmış, yazım yanlışlarının %40'ının sosyal bilgiler, %33'ünün ilköğretim matematik, %27'sinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yaptığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Baki ve Karakuş (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının %52,63 Türkçe öğretmeni adaylarının %64,28 oranında yazım kuralları konusunda problem yaşadığını tespit edilmiştir. Baki ve Karakuş'un çalışması ile benzer bir sonuca Arıcı da (2021) ulaşmıştır. Arıcı (2021) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yaptığı yazılı anlatım yanlışlarını incelemiş sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, noktalama ve yazım kuralları konusunda öğretmen adaylarının bölüm fark etmeksizin becerilerini geliştirmeleri gerektiği görülmekte bu durum Türkçe öğretmeni adayları için daha acil gibi durmaktadır.

Dış yapı (başlık, paragraf yapısı, kâğıt düzeni). Mevcut araştırmada, katılımcıların başlık kullanmama oranları %48,15'tir. Metinlerin %30,76'sında kâğıt düzeni bulunmamaktadır. Ayrıca giriş, gelişme ve sonuç paragrafları bulunmayan metin oranı %41,36'dır. Öğretmen adaylarının neredeyse yarısı başlık ve paragraflı metin yapısı hususuna dikkat etmemiştir. Arıcı (2008) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında başlık kullanımı hususunda adayların sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları ile Arıcı'nın araştırmasının sonuçları birbiri ile örtüşmektedir. Şentürk (2009) sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazarken yazma konusunu başlık olarak kullandıklarını, metnin başlığını metinden bağımsız gördüklerini ve metin başlığına yeterli önemi vermeme anlayışının öğrencilerin çoğu kez başlıksız metin yazmalarına sebep olduğunu tespit etmiştir. Ortaokul öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında böyle bir benzerlik olması düşündürücüdür. Çelik (2010) ortaokul öğrencilerinin % 76,7'si "Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur." kazanımına uygun hareket ettiğini tespit etmiştir. Çelik'in araştırma sonucuna göre başlık kullanımı açısından lisans düzeyindeki katılımcıların ortaokul düzeyindeki katılımcılara göre daha başarısız olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin de metin yapısı ve yazım kuralları konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Şentürk (2009) ve ayrıca Kana ve Şener (2021) ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazarken en çok giriş gelişme ve sonuç paragraflarını yazmada zorlandıkları tespit etmiştir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının %41,36'lık kısmının giriş, gelişme ve sonuç paragrafı oluşturamadığı tespit edilmiştir. Demir (2019) tarafından ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada "Kâğıt ve sayfa düzenine uyar." başlığına %60 gibi bir oranda uyulduğu ve "Yazım ve noktalama kurallarına uyar." başlığına %39 gibi düşük bir düzeyde uyulduğu tespit edilmiştir. Akademik yazmada metin yapısı, yazım ve noktalama en temelde yer alır. Hem öğrencilerin hem öğretmen adaylarının bu hususlarda kendilerinin geliştirmeleri gerektiği görülmektedir.

Akademik metinler, pek çok dil özelliğine sahiptir. Özetle bu araştırma, akademik metinlerde bulunan bazı özelliklerin betimlemesini nicel olarak sunmaktadır. İleri araştırmalarda, Türkçe akademik metinlerde olması gereken özellikler üzerine ölçme araçları geliştirilebilir. Bu çalışma, akademik yazı alt türleri içinde acemi yazar olarak kabul edilen öğrenci yazılarını değerlendirmek için geliştirilecek ölçme

araçları için temel oluşturabilecek niteliktedir. Mevcut çalışma 26.766 sözcükten oluşan 162 metne ait öğrenci metinlerindeki akademik dilin sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde ölçülebilir dil özellikleriyle sınırlıdır. Akademik yazıların niteliğinin ölçülmesinde sözcük ve cümle özellikleri oldukça önemlidir (Langan, 2002) ancak yeterli değildir. Ayrıca çalışma kesitsel bir taramanın sonuçlarını sunmaktadır. Bu çalışmanın sınırlılıklarını aşmak için akademik dili farklı açılardan ele alan gelecek araştırmaların yapılması önerilir.

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 = Trakya Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 25.05.2022
Belge sayı numarası= E-29563864-050.04.04-261091

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların makaleye katkı oranları 1. yazar %60, 2. yazar %40'tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma 1919B012106855 proje numarası ile TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir. Teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Acar, Ü. (2011). *Özel Servergazi lisesinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını kullanma oranlarının kıyaslanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Andriani, E., & Bram, B. (2021). Syntactic analysis of sentence patterns and types of BBC news articles. *Lingua*, 16(1), 25-34.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, B. (2021). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım hataları. *Temel Eğitim*, 3(2), 42-50.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe’de okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Avila, E. C., Lavadia, M. K. S., Sagun, R. D., & Miraña, A. E (2020). Readability analysis of college student’s written outputs using Grammarly Premium and Flesch Kincaide Tools. Virtual Conference on Engineering, Science and Technology (ViCEST). Erişim adresi: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1933/1/012120/pdf>
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6(1). 693-706
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 30-46.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-169.
- Baytekin, S. (2022). *Simin-i Danişver'in İntihab isimli eserinin ilk sekiz öyküsünün bağlaçlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Bozlak, Ü. G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 209-234.
- Calp, M. (2019) Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin gözlem raporlarında kullandıkları cümle yapıları ile dil ve yazım yanlışları üzerine bir durum çalışması. *SETSCI Conference Proceedings*, 4(4), 21-41.
- Chanyoo, N. (2018). Cohesive devices and academic writing quality of thai undergraduate students. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 994-1001.
- Coleman, D., & Pimentel, S. (2012). Revised publishers' criteria for the Common Core State Standards in English language arts and literacy, grades 3–12 Achieve. Erişim adresi: https://education.alaska.gov/AKStandards/ela/PublishersCriteria_Literacy_3-12.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (F. Güngör, çev.). Ankara, Eğiten Kitap.
- Çelik, M. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir, E. (2019). *Sabahattin Ali'nin "İçimizdeki Şeytan" adlı romanındaki birleşik cümle türlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demirezen, M. (2019). Identification of sentence types for writing skill in teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 98-110.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazım kurallarını uygulama becerileri üzerine değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(21), 527 – 537.
- Ernawati, A. (2014). An analysis types of sentences used by the students' essay writing at the third semester of IAIN Tulungagung in the 2013/2014 academic years. Tulungagung: (Thesis) IAIN Tulungagung.
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 216-228.
- Esmer, E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1, 1-16.
- Farahani, M. V. (2019). Metadiscourse in academic English texts: A corpus-based probe into British academic written English corpus. *Kalbu Studijos/Sstudies Abaout Languages*, 34, 56-73.
- Gökçe, B., & Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşüncüyü geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-30.
- Güder, O., & Bilgen, M. (2021). Matematik korsanları hikâye setinin okunabilirlik düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 273-301.
- Güner Yıldız, N. (2018). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Türkçe kullanım hataları: Cümleye küçük harfle başlayan öğretmen olur mu? *HAYEF: Journal Of Education*, 15, 85-96.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Hyland, K., & Hse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Imani, A., & Habil, H. (2014). Lexical features of academic writing. *LSP International Journal* 1(1), 41-50.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context devoloping academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kan, M. O. (2016). The use of interactional metadiscourse: A comparison of articles on Turkish education and literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 16(5), 1639-1648.
- Kaplan, A. (2022). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın romanlarında bağlaçlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karapınar, Y., & Küçükavşar, A. (2021). Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 911-930.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 35-55.
- Konuk, S. (2019). Eylem araştırmasında raporlaştırma. A.S. Saracaloğlu ve A.K. Eranıl (Ed.). *Eğitimde eylem araştırmaları içinde* (s. 363-400). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kouachi, R. (2021). *A Corpus-Based study of the lexical density and readability of student's academic writings* (Thesis). Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi.
- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizcedeki bağlaçların yazılı metinlerde kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 3899-3923.
- Langan, J. (2002). *English skills with readings*. New York: McGraw-Hill.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye kurulu Başkanlığı.
- Okumuş, G. (2018). *Mehmet Rauf'un "Eylül" adlı romanında cümlelerin bağlanış şekilleri ve cümle türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson Education.
- Önel, M. A. (2020). *Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin betimlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özbek, N. (1998). Türkçede söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-47.
- Qasim, H. M., Shah M. I., & Sibtain, M. (2021). Locus of conjunctions in academic writing: A corpus-driven approach to developing writing among efl learners. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 5(2), 432-443.
- Saragih, W., & Hutajulu, C. (2020). Types of sentences used by male and female writers in journal article abstracts. *LingLit Journal Scientific Journal for Linguistics and Literature*, 1(1), 1-11.
- Savage, A., & Shafeil, M. (2006). *Effective academic writing: The one paragraph*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Seyedi, G. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Soyşekerci, G., Aydın Öztürk, E., & İşeri, K. (2022). Lisansüstü tezlerin sonuç bölümlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 766-794.
- Spycher, P. (2007). Academic writing of adolescent English learners: Learning to use “although”. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 238-254.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime–cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: Tanım, modeller, çözümlemeler çerçevesinde bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 275-299.
- Şener, G. E., & Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, Y., & Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 233-250.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 129-143.
- Tarcan, Ö. (2019) *Sosyal bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarnopolsky, O. (2005). Creative EFL writing as a means of intensifying English writing skill acquisition: A Ukrainian experience. *TESL Canada Journal*, 23(1). 76-88.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik 1 ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(14), 441-446.
- Temizkan, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 13-32.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde gerekçelendirmede kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1035-1045.
- Tran, T. T., & Truong, D. M. D. (2021). The influence of single-clause sentences on IELTS writing task 2 band score. *International Journal of TESOL & Education*, 2(1), 23-39.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ünsal, H. (2010). *Sinekli Bakkal romanının cümle türlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zhao, J. (2017). Native speaker advantage in academic writing? Conjunctive realizations in EAP writing by four groups of writers. *Ampersand*, 4, 47-57.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime–cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

Extended Abstract

Introduction

This study was limited to academic writing field. Academic writing subtypes can be categorized as those written by students who are considered novice writers (ranging from simple course assignments to postgraduate theses) and those written by expert academic writers such as journal articles (Imani & Habil, 2014; Tarnopolsky, 2005). Both academic writing types have common linguistic properties such as style, content, and provability. Oshima and Hogue (2007) define academic writings

as a writing type used in high school and university courses and describe them as formal writing that is carefully written. In the study, in order to obtain categories, two academic writing books designed to teach students academic writing in school and academic environments (Oshima and Hogue, 2007; Savage and Shafeil, 2006) were analyzed. Quantifiable properties in the books such as “sentence structures, conjunctions, expanding ideas, spelling rules, punctuation rules, and essay organization – three parts of an essay” were each considered an area of analysis. In addition, the literature was reviewed, and it was seen that the issues of metadiscourse and text difficulty were covered by the research in academic writing field. Metadiscourse, which occupies a significant place in academic writing literature (Hyland and Hse, 2004), was included in the categories. Moreover, the idea of examining the readability of students’ academic writings has recently been the subject of academic research (Avila, Lavadia, Sagun and Miraña, 2020; Kouachi, 2021). This issue was also added as an innovative approach to the categories. In this context, readability, metadiscourse, sentence structures, expanding ideas, spelling rules, punctuation rules, and essay organization are linguistic properties analyzed within the scope of the study. The common point of these properties was that they were numerically quantifiable and measurable.

Answers to the following research questions were sought in the study:

1. What are the difficulty levels of the essays written by the participants?
2. What are the metadiscourse markers that the participants used in the essays they wrote?
3. What are the sentence structures that the participants used in their essays?
4. What are the functions of the conjunctions used by the participants in their essays?
5. What idea expansion methods did the participants use in their essays?
6. What is the status of participants regarding the use of mechanics (punctuation, spelling, title, paragraph structure, organization) in their essays?

This study screened linguistic properties in academic texts by using a multidimensional framework. The study had an exploratory nature as it revealed the linguistic properties of academic texts written by university students, who are considered novice writers compared to academicians. The study will contribute to better understanding issues such as text difficulty, metadiscourse, conjunctions, sentence structures, and mechanics in academic texts created by novice writers.

Method

In the study, cross-sectional screening method was used. In addition, singular screening model was preferred in the study. In singular screening model, variables belonging to units and situations such as the event of interest, material, individual, group, institution, subject etc. are separately described (Karasar, 2009). In this context, linguistic properties of academic writing such as sentence structures, conjunctions, supporting ideas, spelling, punctuation, text structure and readability, and metadiscourse were separately described in the present study. The study group consisted of 162 students studying in Turkish, Social Sciences, English and German Teaching programs. The data collection tool used in the study was the opinion essays written by the teacher candidates. The analysis of the data was performed with text analysis form. This form was a voluminous notebook consisting of eight main headings. Data analysis process lasted 13 sessions.

Result and Discussion

The results of this compilation consisting of 162 texts and 26,766 words enabled the description of the present situation in the context of readability, metadiscourse, sentence structures, conjunctions, developing ideas, spelling, punctuation and paragraph structure of the text in the academic essays written by educational faculty students. These criteria are important in terms of providing an idea in the determination of the nature of the academic essay. Results regarding each linguistic property examined in the study were discussed in light of the relevant literature and presented below.

Readability (difficulty level of the text): According to the results of the study, the weighted difficulty levels of the analyzed texts were “moderately difficult” by 51.23% and “difficult” by 37.65%. The essays written by FL (Foreign Language) department students were more in terms of “difficult”

and “very difficult” levels compared to the essays written by TSS (Turkish and Social Sciences) department students. When the studies conducted in the field of readability are examined, it is seen that as mentioned in the literature review section, studies mostly focus on the measurement of difficulty levels of texts in reading books and course books. 88% of the texts produced having moderate difficulty level and above indicated that the students achieved the expected level in terms of academic discourse. As academic texts have more than one semantic layers, their difficulty levels are higher compared to literary texts (Coleman and Pimentel, 2012). There are many articles comparing the informative and narrative texts in course books in terms of difficulty level (Bağcı and Ünal, 2013; Çiftçi, Çeçen and Melanlıoğlu, 2007; Şimşek and Çinpolat, 2021). In future research, studies that compare the difficulty levels of academic and narratives written by teacher candidates can be conducted.

Metadiscourse: The rate of metadiscourse markers in words was found to be 4.55%. In this rate, the highest ratio was the self-mention metadiscourse. Self-mention is the writer’s direct reference to himself/herself such as “I, we, my, our” (Tarcan, 2019). Although the writer’s reference to himself/herself might be required in academic discourse, its intensive use may cause the writer to emphasize himself/herself rather than his/her ideas in the text. In fact, Önel (2020) demonstrated in his study that self-mention markers were not used in master’s degree theses written in the field of Turkish teaching. In academic texts written in applied linguistics field, hedges have been used the most, while attitude markers have been used the least, and self-mention has been used at quite a low rate, close to the rate of attitude markers (Hyland and Hse, 2004). When compared with the results of the present study, academic texts written by experts and those written by students differ in the context of self-mention metadiscourse marker. In the present study, the participants used interactional metadiscourse markers by 3.95%, while they used interactive metadiscourse markers by 0.61%. In the analysis of 240 master’s theses including 4 million words in the fields of biology, electrical engineering, informatics, business, public administration and applied linguistics, Hyland and Hse (2004) demonstrated that interactional metadiscourse markers were used more than interactive metadiscourse markers only in academic texts in applied linguistics field. Similarly, Tarcan (2019) showed that among many fields of science, interactional metadiscourse markers were used more in the field of educational sciences compared to interactive metadiscourse markers. In this context, academic texts written by educational faculty students were similar to academic texts written by experts in applied linguistics and educational sciences. The students mostly used metadiscourse markers in order to engage the reader in the text rather than guiding the reader throughout the text.

Conjunctions: The rate of conjunctions among words was determined to be 7.44%. The highest rate of conjunctions in the text belonged to coordinate conjunctions, followed by explanatory, cause, result, addition, and contrast conjunctions with a rate of 31.42%, and emphasis conjunctions by 19%. When the Turkish literature was reviewed, it was seen that there were studies conducted on the use of conjunctions in short stories (Baytekin, 2022) and novels (Kaplan, 2022), but no studies conducted on the use of conjunctions in academic texts were encountered. In the study conducted by Arıcı (2022), it was shown that 11.02 % of the incorrect usages of Turkish teacher candidates in written texts were related to incorrect use of conjunctions. The present study was limited to usage frequency of conjunctions in students’ academic texts according to the categorization of conjunctions. In future studies, appropriate, inadequate and incorrect usages of conjunctions in Turkish academic texts can be analyzed in depth, and student texts and expert texts can be compared in terms of conjunction use.

Sentence types: The sentence types used mostly in the texts were simple sentences by 34.96%, complex-compound sentences by 27.52%, subordinate clauses by 17.57%, and compound sentences by 14.02%. Ernawati (2014) determined that university students used simple sentences, compound sentences, complex sentences, and complex-compound sentences mostly in English academic texts, respectively. Saragih and Hutajulu (2020) examined sentence types used by academicians in journal article abstracts and demonstrated that half of the sentences used were simple sentences. The results of these three studies are consistent in the context of use of simple sentences in academic writing.

Ways of expanding ideas: 8 different idea expansion methods were used in 162 texts. The highest rate in these idea expansion methods was the exemplification by 51.06%, comparison by 18.08%, description by 13.56%, use of numerical data by 8.24%, use of rhetorical questions by 5.59%,

provision of evidence by 2.39%, quotation by 0.80, and use of analogy by 0.27%. Gökçe and Çelebi (2015) determined that teacher candidates used explanation and exemplification method mostly and used use of analogy, use of numerical data, contrast, and provision of evidence methods the least. The results of this study and the present study support one another. On the other hand, it is expected from writers to employ quotation, inclusion of witness, indication of source, and use of numerical data more frequently in academic texts. In future research, students' academic texts can be analyzed in comparison to the academic texts written by experts in terms of ideas expanding methods.

Mechanics (punctuation and spelling): In 162 texts consisting of 26,766 words, the rate of punctuation mistakes was 0.63%, and the rate of spelling mistakes was 0.81%. 86.55% of the mistakes in punctuations included the use of full stop, comma, and apostrophe. 73.39% of spelling mistakes were related to the use of capital letters and spelling of the words. Güner Yıldız (2018) determined that the most frequent mistakes in the essays written by special education teacher candidates were use of upper-case and lower-case letters, use of commas, and subject complement mistakes. Dumanlı Kadizade (2015) categorized spelling mistakes of Turkish teacher candidates and found that the most frequent mistakes were related to the use of compound sentences, adverb "too" and capital letters. Tanrikulu (2017) found in his study conducted with Turkish teacher candidates that there were misspellings. The results of these four studies are consistent in terms of spelling and punctuation mistakes.

Mechanics (title, paragraph structure, organization): In the present study, the rate of not using a title among the participants was found to be 48.15%. There was no organization in 30.76% of the texts. In addition, the rate of texts in which there was no introductory, development, and conclusion paragraph was 41.36%. Almost half of the teacher candidates did not pay attention to the title and paragraph structure. In the study conducted with teacher candidates, Arıcı (2008) revealed that the teacher candidates experienced problems related to the use of titles. The results of the present study and Arıcı's study overlap in this regard.

The present study was limited to the quantifiable properties of academic language at the sentence and paragraph level used in the 162 student texts consisting of 26,766 words. Word and sentence properties are rather important in measuring the quality of academic essays (Langan, 2002) but not adequate. Besides, the present study presented the results of a cross-sectional research. In order to surpass the limitations of the present study, it is recommended to conduct future studies that deal with academic language from different perspectives.



Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

*Yusuf TAŞKIN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen metinlerden hareketle hazırladıkları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemektir. Çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Aksaray, Antalya, İstanbul, İzmir ve Kütahya illerinde bulunan devlet ortaokulları arasından rastgele belirlenen okullarda öğrenim görmekte olan 400 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma verilerini toplama sürecinde doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Öğrencilerden verilen metinlerden hareketle bir ders saati içerisinde 6 adet soru hazırlamaları istenmiş ve bu sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutlarına göre değerlendirme yapmaları için 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilerden ve alan uzmanlarından elde edilen verileri tanımlanabilmek amacıyla betimleyici analiz tekniklerinden faydalanılmış ve verilerin daha iyi anlaşılması amacıyla da frekans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırladıkları soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı; öğrencilerin üst düzey bilişsel basamakta soru hazırlamakta problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, soru sorma becerisi, yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilişsel alan, ortaokul

Analysing the Questioning Skills of Students at Grade 8 of Lower Secondary School According to the Revised Bloom's Taxonomy

Abstract

The purpose of this study was to analyse the questions produced by students at Grade 8 of lower secondary school on the basis of the assigned texts in accordance with the cognitive process levels of Revised Bloom's Taxonomy. The study employed a basic qualitative research design. The study group consisted of 400 students at Grade 8 attending randomly selected public lower secondary schools in Aksaray, Antalya, İstanbul, İzmir and Kütahya during the second semester of the academic year 2022-2023. In order to obtain the study's data, document analysis was utilized. The students were required to compose six questions from the assigned texts within one class hour, and these questions were evaluated by three field experts using the cognitive process elements of the Revised Bloom's Taxonomy. Within the scope of the study, descriptive analysis techniques were utilized to characterize the data collected from students and field experts, while frequency analysis was employed to comprehend the data better. As a consequence of the study, it was found that most of these questions composed by students were at lower cognitive levels and that the students had difficulty in producing questions at higher cognitive level.

Keywords: Turkish education, questioning skill, Revised Bloom's Taxonomy, cognitive domain, lower secondary school

* Öğr. Gör. Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Aksaray, y_taskin43@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1026-9997

Giriş

İnsanı evrendeki diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği aklını kullanabilmesidir. Soru sormak da bunun en somut göstergelerinden biridir. Çünkü soru sorma zihinlerde oluşan bulanıklığı, kuşkuyu gidermeye yönelik bir eylemdir. Literatürde Sokrat yöntemi olarak da bilinen soru sorma eylemi, uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Öğrenilen, kazanılan, keşfedilen bilgilerin, buluşların, kavramların arkasında bu eylemin işe koşulması yatar. Bu eylemi iyi anlamak için öncelikle soru kelimesinin anlamının bilinmesi gerekir. Soru kelimesi TDK Güncel Türkçe Sözlükte “1. Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual. 2. Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı, sual.” olarak iki farklı anlamıyla açıklanmıştır. Soru sormak ise “bir konu hakkında bilgi edinmek üzere soru yöneltmek.” (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2022) olarak tanımlanmıştır.

İnsan günlük hayatta farkında olarak veya olmayarak birçok soru sorar. Bu sorular bir yanıtı ulaşmak amacıyla sorulur. Soru sormak sadece günlük hayatta değil akademik anlamda da bilgiye ulaşmak amacıyla veya yeni bir buluşa ulaşmak için sıkça başvurulmuş bir yöntemdir. Yani soru sormak düşünmenin ve öğrenmenin ilk adımıdır. McGrance (2009) soru sormayı; insanı doğru düşünmeye sevk eden, başarıya ulaşmada ortaya çıkan engelleri ortadan kaldıran, hayatta insana yaratıcı seçimler yaptıran, her zaman arzu edilen ama ulaşmanın imkânsız olduğu düşünülen başarılarla ulaşmayı sağlan sihirli bir anahtar olarak tanımlar.

Soru sorma, eğitim-öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve teknik tercih edilirse edilsin etkin bir şekilde faydalanılan, etkileşimi de içinde barındıran bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Soru sorma, öğretimi öğretmen merkezinden öğrenci merkezine dönüştürmede, bilgilerin ve düşüncelerin gözden geçirilmesine, yeni fikirler ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır (Bülbül, 2019). Öğrenciler soru sorma stratejilerini kullandıklarında öğrencilerin zihinlerinin uyanık kalacak, dolayısıyla aktif öğrenme süreci işleyecektir. Soru sorma stratejilerinin uygulanmasıyla öğrenci, bilgiyi zihninde kendi inşa edeceği için kalıcı öğrenmeye de katkı sunacaktır (Ün Açıkgoz, 2014).

Soru sormak düşünceyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanda düşünme eylemi, zihinde oluşan soru işaretleriyle birlikte başlar. Yani insanın zihnini çalıştırmanın ön koşulu soru sormaktır. Öğrenme de zihinsel bir süreçtir ve zihinlerde oluşan sorulara cevap bulmaya yönelik yapıldığı zaman daha anlamlıdır. Düşünme süreci, herhangi bir konu hakkında soru sorulduğu andan itibaren başlamaktadır. Özellikle bilimsel düşünme becerisini kazanmada soru sormak oldukça önemlidir. Çünkü bilimsel anlamda yenilikler, zihinlerde oluşan sorulara cevap bulabilme sürecinde ortaya çıkmaktadır (Büyükan, 2007; Sudman ve Bradburn, 1991’den akt. Özden, 2005). Bundan dolayı bir konunun öğretilmesinde soruların aktif olarak kullanılması gerekir. Sorular ne kadar kaliteli olursa öğrenmeye harcanan çaba, düşünme artacak; dolayısıyla eğitim öğretimin kalitesi artacaktır. Örneğin, basit düzeyde hazırlanmış sorular basit zihinsel süreçler gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi ve anlatılanları derinlemesine anlamayı engelleyebilmektedir. Bu durumun tam tersi olarak üst düzey düşünme becerileri kullanma gerektiren sorular da en doğruya ulaşmak için bireyi derinlemesine düşünmeye sevk edecektir (Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil, 2009). Yani sorulan sorunun kalitesi ve düzeyi, cevaplandırılma sürecini de etkileyecektir.

Her türlü öğrenmenin birinci aşaması soru sormaktır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi artık konuyu, problemi, iletiyi vb. anlamış ve onun hakkında düşünmeye, çözüm yolu üretmeye başlamıştır (Büyükan, 2007). Yani herhangi bir konuda, metinde veya problem durumunda anlam kurmaya başlamada başvurulmuş en önemli araçlardan biri sorulardır. Bireyin anlama becerilerinin geliştirilmesinde karşılaştığı soruların niteliği oldukça önemlidir. Sorular bir taraftan öğretim diğer taraftan ise değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Anlayarak öğrenmeye dayanan bu yaklaşım, öğrenmeyi içinde öğrencinin deneyimlerine bir anlam vermeye çalıştığı bilginin yapılandırılması süreci olarak ele alan görüşle tutarlılık gösterir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Hem klasik hem de modern eğitim öğretim anlayışında da önemini yitirmeyen soru sorma becerisi, eğitim öğretim sürecinde etkin olarak kullanılmalıdır.

Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan öğretim programlarında düşünme becerisi eğitim öğretim sürecinin merkezine alınmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere sadece bilgiyi kazandırmak sürecin başarıyla yürütülebilmesi için yeterli görülmez. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, yaratıcı düşünebilme gibi üst düzey becerileri kullanmaları

teşvik edilmelidir. Böylece öğrenciler sorgulamaya, eleştirmeye, yeniden oluşturmaya yönlendirilerek düşünme mekanizmasını işletecektir. Soru sormak, düşünmeyi harekete geçirerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Soru sorma becerisini kullanma, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olduğu için müfredatta da önemi vurgulanmalıdır (Büyükan, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında kabul edilen 2019 yılında güncellenmiş olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) 8. sınıf okuma becerisi kazanımlarında “T.8.3.15. *Metinle ilgili sorular sorar.*” kazanımı yer almaktadır. Bu kazanıma bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarındaki bazı metinlerden sonra soru sorma etkinliği yer almaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların öğrenilmesi veya öğretilmesi sürecinde eğitimciler birçok öğretim modellerinden faydalanmaktadır. Eğitim-öğretim alanında sıklıkla kullanılan bu modellere örnek olarak içerisinde düzenli bir eğitim-öğretim planı seçeneği barındıran tam öğrenme modeli gösterilebilir. Tam öğrenme modeli Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli'nden oldukça etkilenmiştir. Modelin temelinde bütün öğrencilerin, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen her yeni davranışı öğrenilebileceği varsayımı vardır (Bloom, 1976; Akt. Schunk, 2011). Tam öğrenme modeli temele alınarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin tespit edilmesi ve düşünsel öğrenme sürecini öğrenci lehine kolaylaştıran bazı bilişsel süreç taksonomileri geliştirilmiştir. Bu taksonomiler içerisinde eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarında en çok kullanılan taksonomilerden biri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'dir (Bümen, 2006; Oermann ve Kathleen, 2014).

Bloom tarafından geliştirilen ve 1956 yılında yayımlanan orijinal taksonomi tek boyutluydu ve 6 seviyeden oluşmaktaydı. Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT) özünde bir sınıflama tablosudur. OBT'de yer alan bilişsel alan seviyeleri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirmedir. Bu seviyeler arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Her bir basamak kendinden sonraki basamağın ön koşulu niteliğindedir (Arı, 2011; Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956; Krathwohl, 2009; Tutkun, 2012). OBT hazırlandığı dönem düşünüldüğünde taksonominin o dönemde eğitimde etkin olan davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir. Zaman içinde eğitim alanında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Eğitimciler, öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlar doğrultusunda OBT'nin yenilenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Amer, 2006).

1995 yılında Bloom'un eski öğrencilerinden biri olan Lorin W. Anderson ve Krathwohl öncülüğünde eğitim araştırmacıları, program kuramcıları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, bilişsel psikologların bir araya gelmesiyle oluşturulan bir çalışma grubu, OBT'deki sınıflamayı çağın gereklerine uygun olarak yeniden ele almak, düzenlemek ve eleştiriler doğrultusunda yenilemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalar neticesinde, ortaya yeni bir sınıflandırma çıkmıştır (Arı, 2011; Bümen, 2006; Tutkun, 2012).

YBT'deki yenilikler aslında OBT'deki eleştirilen noktaların düzeltilmesidir. YBT'de tek boyut yerine iki boyut tercih edilmiştir. OBT'de bilgi basamağı, eylem (fiil) ve ad (isim) olmak üzere iki özellikten oluşmaktadır. YBT'de sınıflamada OBT'deki bu çelişki büyük oranda ortadan kaldırılmıştır. Ad (şim) ve eylem (fiil) olmak üzere iki boyutlu yeni bir taksonomi oluşturulmuştur. Ad (isim) ögesi bilgi boyutunu oluştururken eylem (fiil) ögesi ise bilişsel süreç boyutunu oluşturmaktadır (Bümen, 2006). YBT bilişsel süreç basamağı öğrencilerin zihinsel anlamlandırma aşamasında öğrenme sürecine aktif olarak nasıl katılabileceğini göstermektedir. Öğrenilen yeni bilgilerin kalıcılığı ve transferi daha çok bilişsel süreçlerle alakalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2010). YBT'nin bilişsel süreç boyutu, literatürdeki kaynaklardan (Anderson ve Krathwohl, 2010; Arı, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Bümen, 2006; Keray, 2012) faydalanılarak hazırlanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAMALAR VE ÖRNEKLEMELER
1. HATIRLAMA	Uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirme	
1.1. Tanıma	Belirleme	Bilginin verilen materyale uygun olarak uzun süreli bellekteki konumunu belirleme (ör: Türk tarihinde önemli olduğu herkesçe bilinen olayların tarihlerini tanıma)
1.2. Hatırlama	Bilgiye ulaşma	Uzun süreli bellekten gerekli bilgileri geri getirme (ör: Türk tarihinde önemli siyasi ve sosyal olayları anımsama)
2. ANLAMA	Her türlü sözlü, yazılı ve grafiksel iletişim süreçlerini içine alan eğitim dokümanlarından anlam çıkarma	
2.1. Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme.	İfade ediş biçimini değiştirme (ör: sözel bir ifadeyi sayısal olarak ifade etme, önemli sayılabilecek konuşma veya dokümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. Örnekleme	Gösterme, somutlama	Konunun anlaşılmasını sağlayacak görsel veya video kullanma
2.3. Sınıflama	Kategorize etme, kapsama	Herhangi bir konunun ilgili kavram veya ilkeler çerçevesinde sınıflandırmasını yapmak (ör: formel veya informal eğitim çıktılarını sınıflama)
2.4. Özetleme	Kısaca anlatma, genelleme	Genel hatlarıyla konuyu kısaca anlatma (ör: İzlediği bir filmi veya okuduğu bir kitabı arkadaşına anlatma)
2.5. Sonuç Çıkarma	Anlam çıkarma, anlamına gelme, çıkarsama, tahminde bulunma	Mantıksal bir sonuca ulaşma, çıkarımda bulunma (ör: Öğrendiği motivasyon stratejilerinden hareketle derslerde uygulayabileceği motivasyon stratejilerini belirleme)
2.6. Karşılaştırma	Eşleştirme, kıyaslama	En az iki düşünce, kavram, kişi, nesne vb. arasında benzerlikleri veya farklılıkları bulma (ör: Geçen seneki eğitim-öğretim süreciyle bu yılki eğitim-öğretim sürecini karşılaştırma)
2.7. Açıklama	İzah etme	Neden-sonuç ilişkisi yönünden olayları açıklama (ör: Ortaokul öğrencilerinin kitap okumama nedenlerini açıklama)
3. UYGULAMA	Öğrendiği bilgiyi yeni faydalanma	bir durumda uygulama (kullanma) ve ondan
3.1. Yürütme	Yapma, icra etme	Öğrendiği bir işlemi yeni görevde uygulama (ör: Verilen sayıların kareköklerini bulma)
3.2. Gerçekleştirme	Yararlanma, kullanma	Yeni bir durumla karşılaşıldığında öğrendiği işten faydalanma (ör: Cümleleri birleştirmede bağlaçlardan veya fiilimsilerden faydalanarak birleştirme)
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali oluşturan parçaları ayırma, parçaların birbiri ve materyalin bütünüyle ilişkisinin nasıl olduğunu tespit etme	
4.1. Ayırıştırma	Ayırt etme, ayırma, odaklanma,	Kendisiyle paylaşılan materyallerin ilişkili-ilişkisiz ya da önemli-önemsiz parçalarını birbirinden ayırma (ör: Bir paragrafta akışa uygun olmayan cümleleri ayırt etme)
4.2. Organize Etme	Bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özelleştirme, yapılandırma	Herhangi bir bütünü oluşturan bileşenlerin işlevselliğini veya uygunluğunu belirleme (ör: Verilen bir metindeki yazarın belirtilen konudaki düşüncelerini olumlu ve olumsuz olarak gruplandırma)

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

4.3. İrdeleme	Atfetme, Tahlil etme, yüklem	Kendisiyle paylaşılan materyallerde hâkim bakış açısını, değerlerini, niyetini ve yanlılıklarını tahlil etme (ör: Bilimsel bir makalede yazarın önceki yazılarından hareketle ele aldığı konu hakkındaki görüşünü tespit etme)
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütlere ve standartlara uygun olarak bir hükme varma	
5.1. Denetleme	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Herhangi bir ürünlerdeki veya süreçteki uyumsuzlukları belirleyip iç tutarlılığın olup olmadığını ortaya koyma. Herhangi bir duruma uygun olan işlemin etki derecesini görebilme (ör: Bilim insanlarının ulaştığı sonuçların gözlemlenen verilere uygunluğunu ortaya koyma)
5.2. Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ya da sürecin ilişkili dış ölçütler ile uyumsuzluğunu veya uygunluğunu ortaya koyma; var olan herhangi bir problem için sunulan işlemin uygunluğunu tespit etme (ör: Öğrencilerin motivasyonlarını artırmada içsel veya dışsal motivasyondan hangisinin daha uygun olduğuna karar verme)
6. YARATMA	Parçaları birleştirerek yeni bir fikir veya ürün oluşturma; yeniden düzenleme yaparken işlevsel ve tutarlı bir bütün oluşturma	
6.1. Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütleri dikkate alarak yeni hipotezler öne sürme (ör: Var olan bir problemin çözümüne veya tespit edilen bir durumu açıklanmasına yönelik hipotezler oluşturma)
6.2. Planlama	Tasarlama	Herhangi bir görevi yerine getirebilmeyi kolaylaştıracak işlevsel tasarımlar geliştirme (ör: Proje görevini başarıyla tamamlamak için bir araştırma planı tasarlama)
6.3. Üretme	Oluşturma, meydana getirme	Ürünler icat etme (ör: Belirli amaçlar doğrultusunda bir yaşam alanı oluşturma)

Türkçe eğitiminde farklı zamanlarda farklı amaçlarla yapılan birçok çalışmada öğretmenler (Erdoğan, 2017; Çintaş Yıldız, 2015), öğretmen adayları (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Eyüp, 2012) ve ortaokul öğrencileri (Bülbül, 2019; Keray, 2012) tarafından hazırlanan sorular; Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular (Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sur, 2022) ve tema değerlendirme soruları (Altun, 2021; Çeçen ve Kurnaz, 2015) ile ulusal düzeyde yapılan sınavlardaki Türkçe sorularının (Dalak, 2015; Gökdemir, Aydaşgil ve Topçuoğlu Ünal, 2021; Sallabaş ve Taşkın, 2020) YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak tek bir metin yerine iki farklı bilgilendirici verilerle öğrencilerin bilişsel boyutta üst basamakta (çözümleme, değerlendirme, yaratma) yer alabilecek sorular sormalarını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere iki farklı metin verilmesinin en önemli sebeplerinden biri öğrencilerin metinler arası çözümleme, karşılaştırma ve yorumlamaya dair sorular hazırlayabilmelerine imkân tanımadır. Öğrencilerin tek metin verilmesi durumunda bu imkânları bulamama ihtimalleri göz önüne alınarak uzman görüşü doğrultusunda iki metin tercih edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere uzman görüşü alınmış iki adet bilgilendirici metin verilmiştir. Öğrencilerden verilen metinlerden hareketle 6 adet soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları bu soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutlarına göre hangi basamaklarda yer aldığının belirlenmesiyle bilişsel anlamda hangi seviyede soru hazırlayabildiklerinin tespit edilmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen metinlerden hareketle hazırladıkları soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemektir

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, eğitim alanındaki olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi veya etnografik çalışmalar dışında en sık kullanılan desenlerden biridir. Araştırmacılar, yorumlayıcı bir yaklaşım benimseyerek nitel bir araştırma yapabilirler. Bu araştırma desende veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2018). Nitel araştırmada araştırmacılar, bir problemi araştırmak amacıyla insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını tümevarım ve/veya tümdengelim bir yaklaşımla örüntüler veya temalar kurarak veri analizlerini içeren bir yaklaşım benimserler. Bu yöntem sonucunda ulaşılan rapor; katılımcıların seslerini, araştırmacıların derin düşüncelerini, problemin karmaşık bir açıklama ve yorumlamasını, literatüre katkısını içerir (Creswell, 2021). Araştırma amacına ve veri toplama sürecine uygunluğu sebebiyle bu araştırmada temel nitel araştırma desenden faydalanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Aksaray, Antalya, İstanbul, İzmir ve Kütahya illerinde bulunan devlet ortaokulları arasından rast gele belirlenen okullarda öğrenim görmekte olan 400 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya grubunda yer alan öğrenciler, belirlenen okullardan gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Soru sormanın karmaşık ve zor bir beceri olması, hazırbulunuşluk bakımından ortaokul seviyesinin son halkası olması sebebiyle araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesinin araştırma amacını daha iyi yansıtacağı düşünülmüştür.

Öğrenciye ait bazı kişisel bilgilerin bilinmesi çalışmada elde edilen verilerin yorumlanmasını kolaylaştıracağı için çalışma verileri toplanırken öğrencilere kişisel bilgi formu da dağıtılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Dağılımı

	<i>f</i>	%
Erkek	197	49,25
Kadın	203	50,75
Toplam	400	100

Tablo 2’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı 197 (%49,25); kız öğrenci sayısı 203 (%50,75) olduğu görülmektedir. Erkek ve kız öğrenci sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu da çalışmada erkek ve kız öğrencilerin yaklaşık olarak aynı oranda temsil edildiğini göstermektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin En Çok Katılım Gösterdikleri Etkinliklerin Dil Becerilere Göre Dağılımı

Etkinlik Alanı	<i>f</i>	%
Dinleme/izleme	145	36,25
Konuşma	125	31,25
Okuma	73	18,25
Yazma	33	8,25
Dil Bilgisi	24	6
Toplam	400	100

Tablo 3’te çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe derslerinde en çok katılım gösterdikleri etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı gösterilmiştir. Öğrencilerin 145’i (%36,25) dinleme/izleme; 125’i (%31,25) konuşma; 73’ü (%18,25) okuma; 33’ü (%8,25) yazma ve 24’ü (%6) dil bilgisi alanında

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

yapılan etkinliklere aktif katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Bireyin, normal koşullarda, ilk kazandığı dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerilerindeki etkinliklerin öğrenciler tarafından diğer dil becerileri ve dil bilgisine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum öğrenmedeki öncelik-sonralık ilkesiyle açıklanabilir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

	<i>f</i>	%
Evet	205	51,25
Hayır	195	48,75
Toplam	400	100

Tablo 4'te öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına yönelik sayısal dağılımı gösterilmiştir. Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin 205'inin (%51,25) okul öncesi eğitimi aldığı; 195'inin (%48,75) ise okul öncesi eğitimi almadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamaları hususunda, yaklaşık olarak yarı yarıya ayrıldıkları görülmektedir.

Tablo 5.

Kitaplığa Sahip Olma Durumu

	<i>f</i>	%
Evet	330	82,50
Hayır	70	17,50
Toplam	400	100

Tablo 5'te öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olup olmadığına yönelik sayısal dağılımı gösterilmiştir. Tablo 5'teki veriler incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 330'unun (%82,50) evinde kendine ait bir kitaplığının olduğu; 70'inin (%17,5) evinde kendine ait bir kitaplığının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6.

Ders Dışında Okumaya Ayrılan Günlük Ortalama Süre

	<i>f</i>	%
0-1 saat	242	60,50
1-3 saat	125	31,25
3-5 saat	22	5,50
5 saat ve üzeri	11	2,75
Toplam	400	100

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğrencilerin ders dışında günlük okumaya ayırdıkları ortalama süreleri gösterilmiştir. Ders dışında okumaya ayrılan günlük ortalama süre konusunda öğrencilerin 242'si (%60,50) 0-1 saat; 125'i (%31,25) 1-3 saat; 22'si (%5,50) 3-5 saat; 11'i (%2,75) 5 saat ve üzerinde vakit ayırdığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin ders dışında okumaya yeterince ilgi göstermedikleri göstermektedir.

Tablo 7.

Ders Dışında Yazmaya Ayrılan Günlük Ortalama Süre

	<i>f</i>	%
0-1 saat	275	68,75
1-3 saat	97	24,75
3-5 saat	23	5,75

5 saat ve üzeri	5	1,25
Toplam	400	100

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğrencilerin ders dışında günlük yazmaya ayırdıkları ortalama süreleri verilmiştir. Ders dışında yazmaya ayrılan günlük ortalama süre konusunda öğrencilerin 275’i (%68,75) 0-1 saat; 97’si (%24,75) 1-3 saat; 23’ü (%5,75) 3-5 saat; 5’i (%1,25) 5 saat ve üzerinde vakit ayırdığı tespit edilmiştir. Bu veriler öğrencinin ders dışında günlük okumaya ayırdığı ortalama süre ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 8.

Anne ve Baba Eğitim Durumu

	Anne		Baba	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hiç okumamış	9	2,25	4	1
İlkokul	113	28,25	98	24,50
Ortaokul	110	27,50	96	24
Lise	116	29	147	36,75
Üniversite	30	7,50	49	12,25
Yüksek Lisans / Doktora	2	0,50	6	1,50
Toplam	400	100	400	100

Tablo 8’de çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 7’ye göre çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin 9’u (%2,25) hiç okula gitmemiş; 113’ü (%28,25) ilkokul, 110’u (%27,50) ortaokul, 116’sı (%29) lise, 30’u (%7,50) üniversite; 2’si (%0,50) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının 4’ü (%1) hiç okula gitmemiş; 98’i (%24,50) ilkokul, 96’sı (%24) ortaokul, 147’si (%36,75) lise, 49’u (%12,25) üniversite; 6’si (%1,50) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu lise seviyesinde olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim durumunun ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde çoğunlukta olması zorunlu eğitimin bu dönemleri kapsamından dolayı olabilir. Babaların eğitim durumu, annelere göre daha iyi seviyede olduğu söylenebilir. Bu durumun farklı sebepleri olabileceği gibi babaların iş hayatında daha fazla yer alması, eğitim durumunun daha üst seviyelerde olmasını sağlamış olabilir.

Tablo 9.

Ailenin Ortalama Aylık Geliri

	<i>f</i>	%
0-2.000 TL	40	10
2.000-3.000 TL	129	32,25
3.000-5.000 TL	146	36,50
5.000-10.000 TL	63	15,75
10.000 TL ve üzeri	22	5,50
Toplam	400	100

Tablo 9’da çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirini gösterilmiştir. Tablo 9’a göre öğrenci ailelerinin 40’ı (%10) 0-2.000 TL, 129’u (%32,25) 2.000-3.000 TL, 146’ı (%36,50) 3.000-5.000 TL, 63’ü (%15,75) 5.000-10.000 TL arasında; 22’si (%5,50) 10.000 TL ve üzerinde aylık ortalama gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, öğrencilerin ağırlıklı olarak TÜİK (2023) verilerine göre alt düzey sosyo-ekonomik düzeye mensup ailelerden olduğunu göstermektedir. Ailenin ekonomik düzeyi ile eğitime ayırabileceği bütçe düşünüldüğünde öğrencilerin eğitim harcamalarının kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplama sürecinde doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenilen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içine alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmının verilerinin toplanması ve analizi süreci iki aşamada değerlendirilebilir. İlk aşamada araştırma amacı doğrultusunda öğrencilerin seviyesine uygun olarak soru hazırlayabileceği bilgilendirici iki metin belirlenmiştir. Metinler öğrencilerin yaş, seviye ve ön bilgilerine uygun olması için 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 8. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kabul edilen DÖRTEL Yayıncılık İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinler arası karşılaştırmaya yönelik üst düzey soru hazırlayabilmeleri için metinlerin ikisi de iletişim temasından seçilmiştir. Öğrencilerin soru hazırlamaları için seçilen metinlerden ilki Prof. Dr. Üstün Dökmen'e ait olan "Kişiler Arası İletişim ve Kitle İletişim" başlıklı araştırma-inceleme yazısıdır. İkinci metin ise yine aynı temada serbest okuma metni olarak yer alan Feyza Hepçilingirler'e ait "Televizyonda Ne Var?" başlıklı eleştiri yazısıdır. Bu iki metinden YBT'nin bilişsel süreç boyutunun tüm basamaklarına göre soru hazırlanıp hazırlanamayacağını belirlebilmesi için 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bu iki metinden YBT'nin bilişsel süreç boyutunun tüm basamaklarına göre soru hazırlanabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda ulaşılan bulguların daha doğru yorumlanabilmesi ve yorumlamalarda kaynak olabilmesi için öğrencilerin demografik bilgileri de araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu form, belirlenen metinler ile birlikte 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve formun araştırmada kullanılan haline ulaşılmıştır.

İkinci aşamada ise öğrencilerden elde edilen dokümanlardaki sorular Word ortamına aktarılmış ve her birine bir kod verilmiştir. Öğrencilerin hazırlamış olduğu soru kağıtlarının altına Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Soru İnceleme Formu oluşturulmuş ve 3 alan uzmanına değerlendirme yapmaları için gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda her bir soru için belirlenen bilişsel süreç boyutlarının teyidi amacıyla alan uzmanlarına tekrar gönderilmiştir. Alan uzmanlarının ikinci tur incelemelerinde herhangi bir olumsuz görüş belirtmemeleri sonucunda analiz sürecine geçilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen ve uzman görüşleri sonucunda ulaşılan verileri tanımlanabilmek amacıyla betimleyici analiz tekniklerinden faydalanılmış ve verilerin daha iyi anlaşılması amacıyla da frekans analizi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin hazırladığı soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutunun hangi basamağında olduğuna karar vermek ve araştırma güvenilirliğini artırmak amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri arasındaki güvenilirliği tespit edebilmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülünden (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) faydalanılmıştır. Bu formülle hesaplanan kodlayıcılar arası görüş birliğinin 0,80 ve üzeri olması beklenmektedir. Araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş uzmanlar arasında uyumun birinci soruda %88; ikinci soruda 0,89; üçüncü soruda 0,87; dördüncü soruda 0,87; beşinci soruda 0,89; altıncı soruda 0,89; toplamda ise 0,88 olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar kriter değer olan 0,80 üzerinde olduğundan uzmanlar arasından kabul edilebilir düzeyde uyum olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında görüş ayrılığı olan maddelerde iki uzman görüşü hangi bilişsel süreç basamağına yönelikse o basamak tercih edilmiştir. Tüm uzmanların farklı görüş beyan ettiği madde olmamıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 01.02.2023

Belge sayı numarası= 2023.02

Bulgular

Bu kısımda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen metinlerden hareketle hazırladıkları altı adet sorunun YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ve bu tasniflerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

Tablo 10.

Birinci Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	173	43,25
Anlama	166	41,50
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	32	8
Değerlendirme	29	7,25
Yaratma (Sentez)	-	-
Toplam	400	100

Tablo 10'da öğrencilerin hazırladıkları birinci soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 10'a göre öğrencilerin birinci sorularının 173'ü (%43,25) hatırlama, 166'ı (%41,50) anlama, 32'si (%8) çözümleme(analiz), 29'unun (%7,25) değerlendirme basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Uygulama ve en üst boyut olan yaratma(sentez) basamaklarına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin hazırladıkları birinci soruların, YBT'nin alt düzey basamaklarında yer aldığı görülmektedir.

Öğrenci soru örnekleri:

“Kitle iletişim araçlarının zararları nelerdir?” (Ö.7-Hatırlama)

“Televizyon izleyen ile kitap okuyan arasındaki fark nedir?” (Ö.88-Anlama)

“İki metnin ortak savunduğu konu var mıdır?” (Ö-162-Çözümleme)

“Kitle iletişim araçlarının verdiği mesajlar ne gibi sonuçlar doğurur?” (Ö.182-Değerlendirme)

Tablo 11.

İkinci Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	169	42,25
Anlama	162	40,50
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	36	9
Değerlendirme	31	7,75
Yaratma (Sentez)	2	0,50
Toplam	400	100

Tablo 11'de öğrencilerin hazırladıkları ikinci sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin hazırladıkları ikinci soruların 169'u (%42,25) hatırlama, 162'ı (%40,50) anlama, 36'sı (%9) çözümleme(analiz), 31'i (%7,75) değerlendirme, 2'sinin (%0,50) yaratma basamağında yer aldığı görülmektedir. İkinci sorularda uygulama basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin hazırladıkları ikinci soruların, genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %82,75) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

“Kitle iletişim araçları neye sahiptir?” (Ö.185-Hatırlama)

“Yetişkinlerin çocuklara hangi davranışların iyi hangi davranışların kötü olduğunu öğretmesi gerektiğinin sebebi nedir?” (Ö.242-Anlama)

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

"Metnin ana fikri nedir?" (Ö-118-Çözümleme)

"Sizce yaşımıza uygun olmayan kanalları izlemek ya da oyunları oynamak hayatımızı negatif yönde etkiler mi?" (Ö.165-Değerlendirme)

"Günümüzde herkesin evinde kitle iletişim araçları vardır. Bu yüzden misafirlik bile ortadan kalkmıştır. İnsanları nasıl bir sosyal aktivite ile yeniden sosyalleştirebiliriz?" (Ö.179-Yaratma)

Tablo 12.

Üçüncü Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	144	36
Anlama	180	45
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	44	11
Değerlendirme	29	7,25
Yaratma (Sentez)	3	0,75
Toplam	400	100

Tablo 12'de öğrencilerin hazırladıkları üçüncü sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları üçüncü soruların 144'ü (%36) hatırlama, 180'i (%45) anlama, 44'ü (%11) çözümleme(analiz), 29'u (%7,25) değerlendirme, 3'nün (%0,75) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Üçüncü sorularda, ikinci sorularda olduğu gibi uygulama basamağına giren soru sorulmadığı görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin hazırladıkları üçüncü soruların, genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %81) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Televizyonu olmayanların komşularına gitmemelerine verilen ad nedir?" (Ö.10-Hatırlama)

"Topluca kitap okuma ile topluca televizyon seyretme arasındaki fark nedir?" (Ö.242-Anlama)

"Kitle iletişim araçlarının hayatımıza olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?" (Ö-227-Çözümleme)

"Televizyon izleyerek bilgi sahibi mi yoksa televizyona bağımlı mı oluruz?" (Ö.298-Değerlendirme)

"Sizce anneler ve babalar çocukların televizyon izlemelerinden şikayetçi olmalarına nasıl bir çare bulunabilir?" (Ö.187-Yaratma)

Tablo 13.

Dördüncü Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	152	38
Anlama	166	41,50
Uygulama	1	0,25
Çözümleme (Analiz)	31	7,75
Değerlendirme	50	12,5
Yaratma (Sentez)	-	-
Toplam	400	100

Tablo 13'te öğrencilerin hazırladıkları dördüncü sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 13'teki verilere göre öğrencilerin hazırladıkları dördüncü soruların 152'si (%38) hatırlama, 166'sı (%41,50) anlama, 1'i (%0,25) uygulama, 31'i (%7,75) çözümleme(analiz), 50'sinin (%12,50) değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. Dördüncü soruların dağılımında birinci, ikinci ve üçüncü sorulardakinden farklı olarak uygulama basamağına uygun bir soru bulunmaktadır. Buna karşın en üst basamak olan yaratma(sentez) basamağına uygun

soru olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 13'e göre öğrencilerin hazırladıkları dördüncü soruların, genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %79,50) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Televizyonun yaptığı en büyük kötülük nedir?" (Ö.172-Hatırlama)

"Televizyon izleyen bir insanla kitap okuyan bir insanın farkı nedir?" (Ö.56-Anlama)

"Anlamca çelişen sözcükleri bir arada kullanmaya örnek veriniz." (Ö.206-Uygulama)

"Televizyonda Ne Var?' metninin türü nedir?" (Ö.213-Çözümleme)

"Sizce televizyon gerçekten insanları önlerine koyulanı sorgusuz sualsiz kabul eden insanlara dönüştürüyor mu?" (Ö.200-Değerlendirme)

Tablo 14.

Beşinci Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	127	31,75
Anlama	186	46,50
Uygulama	2	0,50
Çözümleme (Analiz)	39	9,75
Değerlendirme	42	10,50
Yaratma (Sentez)	4	1
Toplam	400	100

Tablo 14'te öğrencilerin hazırladıkları beşinci sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 14'te göre öğrencilerin hazırladıkları beşinci soruların 127'si (%31,75) hatırlama, 186'sı (%46,50) anlama, 2'si (%0,50) uygulama, 39'u (%9,75) çözümleme(analiz), 42'si (%10,50) değerlendirme, 4'ü (%1) yaratma basamağında yer almaktadır. Beşinci soruların dağılımında diğer soruların dağılımından farklı olarak tüm basamaklara uygun en az bir sorunun bulunduğu tespit edilmiştir. Az da olsa her basamağa uygun sorunun olması dördüncü soruların dağılımın diğer sorulara göre daha dengeli olduğu söylenebilir. Buna rağmen Tablo 14'e göre öğrencilerin hazırladıkları beşinci soruların da genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %78,25) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Anne ve babalar televizyon izleme açısından neyden şikayetçiler?" (Ö.10-Hatırlama)

"İkinci metinde yazar çağımızın en büyük hastalığı olarak neyi görmektedir? Açıklayınız." (Ö.385-Anlama)

"İki metinden hareketle türemiş fiillere 6 tane örnek veriniz." (Ö.226-Uygulama)

"Sizce bu iki metinde verilmek istenen asıl mesaj nedir?" (Ö.207-Çözümleme)

"Sizce yabancı dil öğrenmek gerekli midir?" (Ö. 87-Değerlendirme)

"Metinde yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?" (Ö.345-Yaratma)

Tablo 15.

Altıncı Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	105	26,25
Anlama	191	47,75
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	49	12,25
Değerlendirme	53	13,25
Yaratma (Sentez)	2	0,50
Toplam	400	100

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

Tablo 15'te ise öğrencilerin hazırladıkları altıncı sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 15'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları altıncı soruların 105'i (%26,25) hatırlama, 191'i (%47,75) anlama, 49'u (%12,25) çözümleme(analiz), 53'ü (%13,25) değerlendirme, 2'sinin ise (%1) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Altıncı soruların dağılımında uygulama basamağına uygun herhangi bir sorunun sorulmadığı tespit edilmiştir. Tablo 15'e göre öğrencilerin hazırladıkları altıncı sorular da genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %74) yer almaktadır. Ancak alt düzey basamaklarda yer alan en az sorunun altıncı soruların dağılımında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Kişiler Arası İletişim ve Kitle İletişim metninde kimler örnek gösterilmiş?" (Ö.272-Hatırlama)

"İnsanlar hangi kötülöklere karşı kendilerini sorumlu tutar? Açıklayınız." (Ö.286-Anlama)

"İkinci metinde hangi anlatım biçimleri kullanılmıştır?" (Ö.19-Çözümleme)

"Sosyal medya aile ilişkilerini zayıflatıyor/koparıyorsa bu durumdan aileler de şikayetçiyse sizce çocuklarına neden telefon ve tablet veriyorlardır? Siz bir ebeveyn olsaydınız bu durumda kararınız ne olurdu?" (Ö.209-Değerlendirme)

"Size göre ana dilimizi doğru kullanabilmek için ne tür çözüm yolları vardır? Çözüm yollarınızı belirtiniz." (Ö. 338-Yaratma)

Tablo 16.

Öğrencilerin Hazırladıkları Toplam Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	870	36,25
Anlama	1051	43,79
Uygulama	3	0,12
Çözümleme (Analiz)	231	9,63
Değerlendirme	234	9,75
Yaratma (Sentez)	11	0,46
Toplam	2400	100

Tablo 16'da ise öğrencilerin hazırladıkları toplam sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 16'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları toplam soruların 870'i (%36,25) hatırlama, 1051'i (%43,79) anlama, 3'ü (0,12) uygulama; 231'i (%9,63) çözümleme(analiz), 234'ü (%9,75) değerlendirme, 11'i ise (%0,46) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Tablo 16'ya göre öğrencilerin hazırladıkları sorular genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %80,04) yer almaktadır. Uygulama basamağına dair soru sorma oranı, tüm diğer bilişsel süreç basamaklarına göre en azdır. Üst düzey basamaklara (çözümleme-değerlendirme) dair ise soru sorma oranının (19,38) ise düşük olduğu söylenebilir. YBT'nin en üst basamağı olan yaratma basamağı, ise uygulama basamağından sonra en az soru sorulan bilişsel süreç basamağı olduğu görölmektedir.

Tablo 17.

Öğrencilerin YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Kaç Farklı Basamakta Soru Hazırladıklarına Dair İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Basamak Sayısı	f	%
Tüm soruları aynı basamakta yer alan	47	11,75
İki farklı basamakta soru hazırlayan	198	49,50
Üç farklı basamakta soru hazırlayan	126	31,50

Dört farklı basmakta soru hazırlayan	29	7,25
Beş farklı basamakta soru hazırlayan	-	-
Tüm basamaklara uygun soru hazırlayan	-	-
Toplam	400	100

Tablo 17’de öğrencilerin YBT’nin kaç farklı bilişsel süreç boyutunun başmağına göre soru hazırladığı detaylı olarak gösterilmiştir. YBT hiyerarşik bir yapıya sahip olması bakımından öğrencilerin öncelikle alt düzey basamaklardan başlayarak üst düzey basamaklara doğru soru hazırlaması beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında da öğrencilerden verilen metinlerden hareketle 6 soru sormaları istenmiş ve öğrencilere YBT’nin bilişsel süreç boyutun her bir basamağından soru sorma imkânı tanınmıştır. Çünkü YBT’nin 6 bilişsel süreç basamağı bulunmaktadır. Öğrencilere iki metin verilmesi ve öğrencilerden en az 6 soru sormalarının istenmesi, YBT’nin tüm bilişsel basamaklarına uygun soru sorabilmelerini sağlamaya yöneliktir. Tablo 17’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin 47’sinin (%11,75) tüm sorularının aynı basamakta yer aldığı; 198’inin (%49,50) iki farklı basamakta soru hazırladığı; 126’sının (%31,50) üç farklı basamakta soru hazırladığı; 29’unun (7,25) dört farklı basamakta soru hazırladığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin hiçbirinin beş farklı basamakta veya tüm basamaklara uygun (altı farklı basamakta) soru hazırlamadığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen bir metinden hareketle hazırladıkları sorular, YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi basamaklarda yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler, verilen iki metinden hareketle 6 adet soru hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları her bir sorunun YBT’nin bilişsel süreç basamaklarına göre hangi basamakta yer aldığı uzman görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları soruların, büyük oranda YBT’nin bilişsel süreç basamakların alt düzey olarak ifade edilen *hatırlama* ve *anlama* basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilere üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması için alt düzey bilişsel boyutta hatırlama basamağında yer alan unsurların kazanılması önemlidir. Özellikle de hikâye edici metinler ve bu metinlerin öğrenci tarafından anlamlandırılması için bu gereklidir (Kutlu, 1999). Fakat gerek öğrencilerin karşılaştıkları gerekse öğrencilerin hazırladıkları soruların bilişsel süreç basamaklarına göre eşit olarak dağılması beklenir. Bu durum, öğrencilerin farklı düzey bilişsel becerilerini kullanabildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin hazırladıkları soruların YBT’nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde *uygulama* basamağıyla ilgili öğrencilerin çok düşük bir oranda soru hazırladığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin uygulamaya yönelik eksikliklerinden veya uygulamaya yönelik soru hazırlama becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalar (Altun, 2021; Kanık Uysal, 2022) da öğrencilerin karşılaştıkları soruların genellikle alt düzey bilişsel boyutta yer aldığını göstermektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve sorularla karşılaşmamaları, bu becerilere uygulama sürecinde ve uygulama materyallerinde yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin hazırladıkları soruların üst düzey basamaklar olarak ifade edilen *çözümleme* (*analiz*) ve *değerlendirme* basamaklarında, *uygulama* basamağına nazaran daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu oran, hatırlama ve anlama basamaklarındaki oranların çok gerisindedir. Literatürdeki benzer çalışmalarda (Bülbül, 2019; Erdoğan, 2017; Eyüp, 2012; Keray, 2012; Yılmaz, 2020) öğrencilerin üst düzey bilişsel boyutlarda alt düzey boyutlara göre daha az oranda soru hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışma sonuçları, literatürden farklı olarak alt düzey bir basamağın (*uygulama*) üst düzey iki basamaktan (*çözümleme*-*değerlendirme*) daha zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin uygulama basamağına göre soru hazırlama konusunda bilgi sahibi olmaması veya öğrencilere sunulan metinlerin bu basamakta soru sormaya yeterince uygun

olmamasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin hazırladıkları soruların dağılım oranlarına göre YBT'nin bilişsel süreç basamaklarının en üstünde yer alan *yaratma* basamağında ise çok küçük bir oranda soru hazırlandığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bilişsel anlamda üst düzey soru hazırlamakta zorlandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin hazırladıkları sorulara genel anlamda bakıldığında bilişsel anlamda alt düzey basamaklarda bir yığılmanın olduğu görülmektedir. Bu tespit, literatürde bu konuda yapılan benzer çalışmaların (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Bülbül, 2019; Erdoğan, 2017; Eyüp, 2012; Keray, 2012; Yeşilyurt, 2012; Yılmaz, 2020) sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Halbuki Türkçe derslerinin temel çerçevesinin çizildiği 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2019). Benzer şekilde daha önceki yıllarda uygulanan 2006 ve 2015'teki Türkçe dersi öğretim programlarında da öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2015). Araştırma sonuçları, üst düzey bilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında yeterince başarılı olunmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin bilişsel anlamda alt düzey soru hazırlamalarının en önemli sebeplerinden biri olarak öğrencilerin soru hazırlama becerisini kazanmamış olmaları gösterilebilir. Literatürde öğrencilere soru hazırlama eğitiminin verilmesinin öğrencilere üst düzey soru hazırlayabilme becerisi kazandırmadaki önemine dikkat çeken çalışmalar bulunmaktadır.

Keray (2012) sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sormaya yönelik eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturacağını belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirdiği çalışmada, kontrol grubunun on-test ve son-testinde, deney grubunun on-testinde öğrenci sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu, deney grubuna yapılan son-testte hatırlama ve anlama basamağındaki yığılmanın azaldığı üst basamaklarda ön teste göre daha fazla soru hazırladığı, öğrencilerin alt düzey sorularla karşılaşması, soru hazırlarken de alt düzey soru hazırlamalarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bülbül (2019) ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada deney grubundaki öğrencilere 16 saatlik bir soru sorma eğitimi vermiştir. Soru hazırlama eğitimi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle ilgili soru sormalarında bir artış tespit etmiştir. Aslan (2011) üniversite öğrencileriyle ön test son test kontrol grupsuz desenle yaptığı çalışmada öğrencilerin üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamaları gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçları üniversite öğrencilerinin, ön testte bilişsel anlamda alt düzeyde soru hazırlarken deneysel işlem (öğretim uygulamaları) sonrasında yani soru eğitimi verildikten sonra son testte üst düzey soru hazırlamalarının anlamlı düzeyde bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan hareketle soru hazırlama eğitiminin öğrencilerin bilişsel anlamda üst düzey soru sorabilme becerilerini geliştirmede oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel anlamda alt düzey soru hazırlamalarına sebep olarak Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımlarının bilişsel boyuttaki nitelikleriyle Türkçe ders kitaplarında, okullarda ve ulusal düzeyde öğrencilerin Türkçe başarı puanlarını belirlemek amacıyla uygulanan sınavlarda öğrencilerin karşılaştıkları Türkçe sorularının nitelikleri gösterilebilir. Literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları da araştırmada ulaşılan bu sonucu desteklemektedir.

Erol ve Kavruk (2021) çalışmada mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelemiş ve kazanımlarının büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığını tespit etmiştir. Çerçi (2018) de çalışmada kazanımlarının büyük bir oranının alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) da yaptıkları çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarının anlama ve uygulama basamaklarında yığılım gösterdiği, üst düzey bilişsel basamaklarda ise yok denecek kadar az sayıda kazanım olduğunu tespit etmişlerdir. Avşar ve Mete (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan fiillerle ilgili kazanımları, YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemiş; fiillerle ilgili kullanılan kazanımların sınırlı sayıda olduğunu, genellikle aynı kazanımların tekrarlandığı ve kazanımları bilişsel anlamda alt düzey basamaklarda daha çok yer aldığını tespit etmiştir.

Sur (2022) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada her sınıf seviyesinden incelediği ders kitaplarındaki soruların alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş ve Yılmaz (2020) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada soruların büyük bir oranda alt düzey bilişsel boyutta yer aldığını tespit etmiştir.

Özen (2020) Türkçe öğretmenleriyle durum çalışması deseninde gerçekleştirdiği çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde hazırladıkları açık uçlu yazılı soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemiş ve soruların çoğunlukla basit düzeydeki okuduğunu anlama sorularından oluştuğunu tespit etmiştir. Çintaş Yıldız (2015) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde uygulanan Türkçe dersi sınavlarındaki soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmada, soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Kuzu (2013) çalışmada diğer çalışmalara benzer olarak Türkçe ders kitabındaki soruların büyük oranda alt düzey bilişsel boyutta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Aktaş (2017) de öğretmen adaylarının hazırladığı soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmada soruların büyük oranda alt düzey bilişsel boyutta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gökdemir, Aydaşgil ve Topçuoğlu Ünal (2021) 2020 liseye geçiş sınav sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmalarında soruların alt düzey boyutta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş ve Taşkın (2020) 2018 yılında uygulanan liseye geçiş sınavındaki Türkçe sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmalarında soruların bilişsel basamaklara göre orantısız olarak dengeli dağılmadığı; soruların özellikle üst düzey bilişsel boyutları ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Dalak (2015) ortaokul öğrencilerinin liseye geçiş sınavında (TEOG) karşılaştıkları Türkçe sorularının bilişsel anlamda büyük oranda alt düzey basamaklarda yığıldığını ve soruların benzer basamakta yer alma oranlarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir.

YBT'nin bilişsel süreç boyunun belli bir hiyerarşik düzende alt düzey basamaklardan başlayarak üst düzey basamaklara doğru ilerlediği görülmektedir. Araştırma kapsamında da öğrencilere YBT'nin bilişsel süreç boyutunun tüm basamaklarına uygun olarak soru hazırlayabilmelerine imkân sağlamak için verilen metinlerden altı adet soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları sorular incelendiğinde çoğunlukla iki veya üç farklı boyutta soru sorduğu anlaşılmaktadır. Bir veya dört farklı boyutta ise düşük bir oranda da olsa soru soran öğrenci olduğu; beş veya altı farklı alanda ise hiçbir öğrencinin soru sormadığı tespit edilmiştir. Bu durum göstermektedir ki öğrencilerin bu hiyerarşik yapıya çok fazla riayet etmediği ve genellikle farklı bilişsel basamaklarda soru sormada problem yaşadıkları söylenebilir. Bülbül (2019) çalışmada öğrencilere verilen soru sorma eğitimin öğrencilerin farklı bilişsel basamaklarda özellikle de üst düzey bilişsel basamaklarda daha çok soru sorabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğrencilere yönelik verilecek soru sorma eğitiminin öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerde soru sorma becerisini geliştireceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları ve literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin hazırladıkları soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı; öğrencilerin üst düzey bilişsel basamakta soru hazırlamakta problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak soru hazırlama becerisi üzerinde öğrencilere verilen soru hazırlama eğitimi; Türkçe dersi öğretim programı kazanımları başta olmak üzere öğrencilerin Türkçe derslerindeki karşılaştıkları sorular, etkinlikler, okullarda ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlardaki Türkçe sorularının bilişsel boyut bakımından niteliğinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 01.02.2023
Belge sayı numarası= 2023.02

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasını teşkil edecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 99-118.
- 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.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(110), 236-249.
- Avşar, G., & Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York and Toronto: Longmans, Green.
- Bülbül, S. (2019). Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.
- Creswell, J. W. (2021) *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırmalar ve araştırma deseni* (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı I*, 7(2), 109-132.

- Çerçi, A. (2018). 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.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 995-982.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Kanık Uysal, P. (2022) Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Krathwohl, D. R. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (D. Köğce, M. Aydın & C. Yıldız, Çev.). *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- McGrane III, B. (2009). *Sadece sor? Başarıya ulaşmak için doğru soruları sorun* (C. Çelik, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Oermann, M. H., & Kathleen B. G. (2014). *Evaluation and testing in nursing education*. New York: Springer.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sallabaş, M. E., & Taşkın, Y. (2020). Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018) Sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök ve Ö. Dağ Tarcan (Yay. Haz.). *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 11* içinde (s. 423-442). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- TDK. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.
- TÜİK. (2023). *Gelir, yaşam, tüketim ve yoksulluk*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Gelir,-Yasam,-Tuketim-ve-Yoksulluk-107>
- Ün Açıköz, K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: Öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 535-560.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınav durumu soruları yazma yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2020). *Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'nin biliş süreçlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

Asking questions is acknowledged as a means of revealing ideas. The act of thinking in humans begins with the presence of question marks in the mind. In other words, asking questions is a precondition for mental activity. Learning is also a mental process and it is more meaningful when it is performed to obtain answers to one's own questions. Scientific advancements emerge in the process of discovering answers to one's own inquiries. The better the quality of the questions are, the more time and effort are devoted to studying, and thus the higher the quality of education is. Questions at a simple level may inhibit critical thinking and in-depth comprehension of what is explained since they require basic brain processes. In contrast, questions requiring the application of higher-level thinking abilities will motivate the individual to engage in in-depth thinking in order to reach the most accurate response. In other words, the difficulty and quality of the question given will likewise influence the replying procedure.

The Turkish Language Teaching Curriculum, adopted by the Ministry of National Education (MoNE) in 2018 and updated in 2019, includes the eighth-grade reading skill objective saying, "T.8.3.15. (Student) asks questions about the text." There are questioning activities after texts in the textbooks developed to address this objective. In many studies conducted for different purposes at different times in Turkish education, questions prepared by teachers (Erdoğan, 2017; Çintaş Yıldız, 2015), pre-service teachers (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Eyüp, 2012) and lower secondary school students (Bülbül, 2019; Keray, 2012), and the questions designed in the follow-up parts of the texts in Turkish textbooks (Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Sur, 2022) and theme evaluation questions (Altun, 2021; Çeçen & Kurnaz, 2015) and Turkish questions in national exams (Dalak, 2015; Gökdemir, Aydaşgil, & Topçuoğlu Ünal, 2021; Sallabaş & Taşkın, 2020) were examined according to the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy (RBT), which is frequently used in educational research. In this study, unlike other research studies, two distinct informative texts were provided to students with the intention of facilitating the development of their higher-level questioning skills (analysis, evaluation and creation). In light of this, the students were provided with two informative texts containing expert opinions and tasked with generating six questions from these

materials. By identifying the stages of these questions, as outlined by the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy, it became possible to determine the level at which the students were capable of producing questions within the cognitive sense. Consequently, the primary objective of this study was to analyse the questions formulated by students at Grade 8 of lower secondary schools according to the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy.

Method

This study employed a basic qualitative research design. The research group comprised 400 students at Grade 8 of randomly selected public lower secondary schools in Aksaray, Antalya, Istanbul, İzmir and Kütahya during the second semester of the 2022-2023 academic year. The process of collecting and analysing research data was divided into two stages. In the first stage, two informative texts that students could use to formulate questions appropriate to their level were chosen in line with the objectives of the study. During a single class hour, students were instructed to produce six questions from these texts assigned. In the second stage, the questions generated by the students were reviewed by three field experts who evaluated them according to the cognitive process dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy. In order to describe the data collected within the scope of the research and the consequences of expert opinions, descriptive analysis techniques were utilized, and frequency analysis was used to understand the data better.

Result and Discussion

This study attempted to determine the levels of questions produced by the students at Grade 8 of lower secondary schools on the basis of assigned texts according to the cognitive process dimension of Revised Bloom's Taxonomy. Based on the findings obtained from the research data, the following conclusions were reached:

The students developed six questions based on the two assigned texts. According to the cognitive process steps of the RBT, expert views were used to assess the difficulty level of each question prepared by the students. It was established that most of the questions provided by the students were in the remembering and understanding phases of the cognitive process stages of RBT, which are classified as the lower-level cognitive process stages.

When analysing the distribution of questions prepared by students based on the cognitive process steps outlined by the Revised Bloom's Taxonomy (RBT), it was revealed that the students presented an insufficient number of questions pertaining to the *application* step. This issue may stem from the student's lack of experience or their inability to construct questions requiring a practical application. The *analysis* and *evaluation* procedures, which are classified as high-level steps, accounted for more questions constructed by students than the *application* step. Nevertheless, this percentage was significantly lower than that observed for the *remembering* and *understanding* levels. According to the distribution rates of student-produced questions, only a small proportion of questions were generated at the *creation* level, which represents the most advanced cognitive process step in the RBT. This demonstrated how challenging it was for students to formulate questions requiring high levels of cognitive processing.

Upon examining the results of this study and similar research in the literature, it was deduced that the majority of the questions generated by students were at lower levels of cognitive processing, and that students faced challenges in producing questions at higher levels. Therefore, it can be concluded that this result is closely linked to the training provided to students for question formulation, the objectives of the Turkish curriculum, the types of questions and activities posed in Turkish classes and the cognitive dimension quality of Turkish questions on school and national-level exams.



İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Profilleri Bağlamında İncelenmesi: Alanya Örneği

*Elif AKTAŞ**
*Ekrem VURAL***

Öz

Bu çalışmada imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan 'Okuma Profili Anketi' kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesindeki imam hatip ortaokullarında öğrenim gören 271 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin çözümlemesinde yüzde ve frekans analizleri ile ki-kare analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin çoğunun boş vakitlerini geçirmek ve keyif almak için kitap okudukları; roman, hikâye, masal gibi kurgusal türleri ve macera/polisiye, kişisel gelişim konulu eserleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancılardan ziyade yerli yazarları okudukları, dijital araçları ve interneti genel anlamda kitap okuma amacıyla kullanmadıkları da tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kitapları genellikle kitapçıdan satın alarak temin ettikleri ve baskı hâlinde okudukları, kitap seçiminde en çok kitabın konusuna ve kapağına dikkat ettikleri de ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, öğrencilerin kütüphaneye gitme oranlarının düşük olduğunu ve süreli yayınları takip etmediklerini de ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma kültürü, okuma profili, okuma alışkanlığı, okuma becerisi, imam hatip ortaokulu öğrencileri

Examining of Reading Culture Levels of Students at Imam Hatip Lower Secondary School within the Context of Reading Profiles: Alanya Case

Abstract

The aim of this study was to determine the reading culture levels of students at imam hatip lower secondary school. The study was a descriptive research in scanning model. In the study, the 'Reading Profile Questionnaire' developed by the researchers and consisting of 20 questions was used as a data collection tool. The study group of the research consisted of 271 students attending in imam hatip lower secondary schools in Alanya district of Antalya province. Percentage and frequency analyses and chi-square analysis was utilized for analysing the data. In the study, it was determined that most of the students read books to spend their free time and to take pleasure, and they preferred fictional genres such as novels, stories, fairy tales and works on adventure / crime and personal development. In addition, it was determined that students read national authors rather than foreign ones, and that they did not use digital tools and the internet for reading books in general. Besides, it was also revealed that students usually bought books from bookstores and read them in print, and that they paid the most attention to the subject and cover of the book when choosing a book. The results of the study also revealed that students had low rates of going to the library and did not follow periodicals.

* Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alanya/Antalya, elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5573-2274

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Alanya Emişbeleni İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Öğretmeni, Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Alanya/Antalya, eekremvural@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6085-8891

Keywords: Reading culture, reading profile, reading habits, reading skills, students at imam hatip lower secondary school

Giriş

Günlük ve akademik hayatta başvuru olan önemli bir öğrenme ve bilgilenme yolu olan okuma, bireyin yaşamı boyunca kullandığı temel becerilerdendir. Öyle ki örgün eğitim sürecinde bireylere kazandırılması gereken temel hedeflerin başında okuma becerisi ve okuma alışkanlığı gelmektedir. Okuma, öğrenme ihtiyacı içinde olan herkesin bilgi edinmek, farkındalığını artırmak ve çevresindekilerle etkili iletişim kurmak amacıyla tercih ettiği çok yönlü bir öğrenme aracıdır (Cemiloğlu, 2004; Sever, 2004). Okul hayatındaki başarının temeli, iyi düzeyde okuma becerisi ve alışkanlığı edinmeye bağlıdır (Kavcar vd., 2016, s. 41). Günlük yaşamda ise okuma; insanların bilgisini, duyu ve düşünce ufkunu artırması ve toplumla sağlıklı bir iletişim kurması için önemlidir (Sever, 2004, s. 15). Bu nedenle okuma becerisi, ilkokuldan itibaren eğitimin temelini oluşturur.

“Okuma; yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” (Güneş, 2007, s. 6) olarak tanımlanmaktadır. Bir metindeki sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlamasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Sever, 2004); ön bilgilerin yardımıyla yazar ve metinle etkileşime girilerek gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006) olan okumanın nihai amacı, metinde yazarın vermek istediği iletiyi anlamaktır. Bu açıdan okuma, mutlaka anlam kurma ile sonuçlanmalıdır (Cemiloğlu, 2004). Okuma faaliyetinin sonunda anlamın gerçekleşmesi için eleştirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve sorgulama gibi zihinsel becerilerin kullanımı gereklidir. Okunanların anlaşılması sürecinde ise bireyin kendi yaşantısı ile ön bilgileri devreye girer; dolayısıyla okur, anlamlandırma sürecinde metni kendi deneyimlerine dayalı olarak yeniden yorumlar.

Okumak; metni seslendirmenin ötesinde yazılı sembollerle verilen şifreyi çözmek, metinden anlam çıkarmak, yazarın vermek istediği mesajı anlamlandırmaktır. Okuma becerisi bu anlamda eleştirme, değerlendirme, sorgulama, yorumlama, analiz-sentez yapma gibi üst düzey zihinsel becerileri etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Entelektüel gelişmişliğin bir göstergesi olan okuma alışkanlığı ve kültürü; bir ulusun toplumsal ve ekonomik refahı ile de yakından ilgilidir. Bireylerin ve toplumların ilerlemeleri, bilinçli ve etkili bir okuma kültürüne sahip olmayı gerektirir (Yılmaz, 1990). Bu anlamda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, eğitim sisteminin temel gereksinimlerinden biridir (Yıldız vd., 2015).

“Okuma kültürü; yazılı kültür ürünleriyle tanışmış, okuduklarını sorgulama yeterliliğine ulaşmış ve bu faaliyetleri gündelik yaşamında alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (Sever, 2004, s. 108). Bu anlamda okuma kültürü, bireyin ya da toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliğini ortaya koyan önemli bir göstergedir (Yılmaz, 2009). Okuma kültürü; ilkin görsel ve dilsel uyarıcılar yoluyla temel okuma becerisinin edinilmesini gerektiren, yazılı kültür ürünlerinden yararlanmanın doğal bir ihtiyaç hâlini almasıyla alışkanlığa dönüşen; okunanların anlamlandırılmasında ön bilgileri devreye sokarak kabul veya reddetmeyi ya da yeni okumalar yapmayı sağlayan eleştirel okuma becerisinin edinilmesi ile birlikte ulaşılan evrensel okuryazarlık olarak tanımlanabilir (Ak Başoğlu, 2018).

Nitelikli insan yetiştirme, örgün eğitimin her basamağının sorumluluğundadır. Okuma eylemi, insanı bireysel ve toplumsal yönden değiştirip geliştirmektedir. Okuma, çağdaş dünyaya uyum sağlamanın temel gereksinimlerinden biridir; aynı zamanda bireyi sağlam bir kişiliğe toplumu da demokratik ve sağlıklı bir yapıya kavuşturur (Yılmaz, 1990). Okuma kültürü edindirme sürecinde bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak seviyesine uygun görsel ve yazılı kültür ürünleriyle tanışması, temel okuma becerisini elde ettikten sonra eleştirel okuma becerisi kazanması, okumayı bir alışkanlık hâline getirerek bireysel ve toplumsal paydada yaşam biçimine dönüştürmesi gerekmektedir (Sever, 2007). Nitekim okuma eylemi, bireysel ve toplumsal anlamda yaşam biçimine dönüştüğünde okuma kültürünün temelleri atılmış olur. Çocuklara okuma kültürü kazandırmada en etkili araç ise nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuk edebiyatının etkili bir uyarıcı olan çocuk kitapları, erken çocukluk döneminden başlayarak çocuğun yaşamına girmelidir (Aslan, 2007; Çer, 2016). Bu sayede çocuk, okuma eylemini yaşamın temel bir gereksinimi olarak içselleştirir. Bu nedenle okuma eyleminin boş

zaman etkinliği olarak değil, yaşam biçimi olarak algılanması sağlanmalıdır (Johnsson-Smaragdi ve Jönsson, 2006). Çocukların okumayı bireysel bir gereksinim olarak algılaması ve yaşamında önemli bir yere koyması, yaratıcı süreçlerin işletilmesine bağlıdır. Bunun için okuldaki okuma ortamının farklı yaşam alanlarına özellikle de eve taşınması gereklidir. Okuma eyleminin okul dışındaki sosyal alanlarda ve ev ortamında kendine yer bulması, okuma kültürünün oluşmasını sağlar (Doiron ve Asselin, 2011). Okuma alışkanlığı edinmiş bireyler, toplumun da bir parçası olarak okuma yoluyla edindiklerini gelecek nesillere aktarmak suretiyle okuma eyleminin kültüre dönüşmesine katkıda bulunurlar (Sever, 2007).

Uzun süren çabalarla kazandırılacak bir beceri olan okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan pek çok unsura sahip bir süreçtir (Sever, 2004). Okuma kültürü edinme sürecinin ilk aşaması, temel okuma becerisi kazanmaktır. Okumanın öğrenildiği ilk aşama, temel okuma düzeyi olarak kabul edilir. İkinci aşamada ise okuma alışkanlığı gelir. Bu aşamada okuma eyleminin doğal bir gereksinime dönüşmesi söz konusudur. Üçüncü aşama ise eleştirel okumadır. Eleştirel okuma becerisine sahip olmayan bir bireyin okuma kültürü edinmesi mümkün değildir. Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını kendi bilgi ve birikim dünyasından geçirmek suretiyle sorgulamaları, yorumlamaları ve aklını kullanarak bir yargıya varmaları anlamına gelmektedir. Eleştirel bir okur, okunan metne tüm dikkatini yönlendirmeli; okuma eyleminin her aşamasında (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) soru sorabilmelidir. Okunanların eleştirel bir bakış açısıyla ele alınıp sorgulandığı bu aşamadan sonra okuma kültürü edinme aşaması gelir. Okumanın alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle erişilen okuma düzeyi, okuma kültürünü kapsar. Bu aşamada yazılı kültür ürünlerinden ve bilişim teknolojisinin olanaklarından etkili ve amaca uygun bir şekilde yararlanma becerisi de gerekir (Sever vd., 2013).

Bireyin okuma kültürüne sahip olduğunun en temel göstergesi, ansiklopedik bilgi içeren kitaplar (ders kitabı vs.) dışında, kendini geliştirmek için günlük hayatın bir parçası olarak kitap okuma eyleminde bulunmasıdır. Okunan kitapların türü, yazarı, okuma amacı, sıklığı, şekli gibi unsurlar, okurun kimliğini ve onun okuma kültürünü ortaya koymada dikkate alınacak diğer hususlardır (Ayyıldız vd., 2006).

Okuma Alışkanlığı

Günümüzde yaşam boyu öğrenme ilkesinin devamlı ve sağlıklı yürütülebilmesinin temeli, bireye okuma alışkanlığı kazandırmakla mümkündür. Okuma alışkanlığı, bireyin okuma eylemini bir ihtiyaç olarak görüp bu eylemi hayatı boyunca düzenli ve sürekli bir şekilde yapması olarak tanımlanabilir (Bayram, 1990). Kişinin ilgi, merak ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli amaçlarla sistemli bir şekilde vaktinin bir kısmını okuyarak geçirmesi, okuma alışkanlığına sahip olduğunu gösterir (Yıldız, 2010). Okuma yoluyla edinilen bilgilerin hayatın her anında kullanılabilmesi için okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Birey okuma alışkanlığı kazandığında; ihtiyaç duyduğu bilgiye kendisi ulaşır, söz varlığını ve iletişim becerilerini geliştirir, eleştirel düşünür, farklı bakış açıları elde eder, böylelikle kişilik gelişimine katkı sağlar (Yılmaz, 2004). Çünkü insan sürekli okuduğunda, eleştirip sorguladığında okuma kültürü de elde etmiş olur. Okuma alışkanlığı düzeyi ise birtakım ölçütlerle belirlenmektedir:

- Okunan kitap türü,
- Okuma sıklığı ve oranı,
- Ara vermeden tek seferde ne kadar okunduğu,
- Okumanın hangi zamanlarda yapıldığı,
- Kitapların hangi yolla elde edildiği (satın ve/veya ödünç alma, internetten ya da kütüphaneden alma vb.),
- Okuma sırasında kullanılan okuma stratejileri (Dökmen, 1994).

Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi, okuma alışkanlığına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1993). Bu durumda okuma alışkanlığı edindirme sürecinde okunan kitap sayısından ziyade okumanın niteliği önemlidir. Okuma alışkanlığının bireyin yaşamının doğal bir parçası hâline dönüşmesi, uzun süreli çaba ve sabırla mümkündür (Aytaş, 2005). İlköğretimdeki Türkçe derslerinin özel amaçlarından

biri de öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır (MEB, 2018; 2019). Öğrencilerin okumayı sevmeleri ve alışkanlığa dönüştürmeleri için erken yaşlardan itibaren ailelere ve okula büyük sorumluluk düşmektedir (Akyol, 2006). Okuma alışkanlığı kazanmak, iyi bir vatandaş olmanın da gereğidir. Çünkü okumayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi de gelişir. Eleştirmeyi ve sorgulamayı öğrenemeyen bireylerin vatandaş olarak görevlerini düzgün bir şekilde yerine getirmesi beklenemez (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okuma kültürü, okuma alışkanlığının üst basamağı olan eleştirel okuma becerisini edinmeyi gerekli kılar (İnce Samur, 2014).

Okuma kültürünün temeli olan okuma alışkanlığının edinilmesinde bireylerin kendi içinden gelen isteğin yanı sıra bazı dış faktörler de etkilidir. Toplumda kitaplara erişim kolaylığı, okumanın beğeni toplaması, okuyanın toplumsal bir ayrıcalık elde etmesi ve ödüllendirilmesi, bireylerin okuma alışkanlığı edinmelerinde büyük rol oynar (Bayat ve Çetinkaya, 2018). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 2016 yılında imam hatip ortaokulları ve liseleri arasında başlattığı “Dost Kitaplar-Dost Öğrenciler” Kitap Okuma Etkinliği adlı proje de okuma kültürünü geliştirme açısından önemlidir. Bu faaliyette, öğrencilerin; okuyan, düşünen, yorumlayan, eleştiren, söz varlığını zenginleştiren, okumayı bir yaşam biçimi hâline getiren bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak ve onların bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, edebî ve meslekî gelişimlerine çok yönlü katkıda bulunmak amaçlanmıştır (MEB, 2023). Bu gibi etkinliklerle ülkemizde okuma kültürünün geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır.

Türkiye’de kitap okuma oranının ve bununla bağlantılı olarak okuma kültürünün düşük düzeyde olduğu sürekli vurgulanmaktadır (Ortaş, 2014). Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu (OKUYAY) tarafından 2019 yılında ülke çapında yapılan Türkiye okuma kültürü araştırmasında 15 yaş üstü nüfusun okuma alışkanlıkları, kitap seçme, okuma ve satın alma davranışları betimlenmiş; kitaba erişim, kütüphane kullanımı, fuar ziyareti konularındaki düşünceleri tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, okuma kültürünü yaygınlaştırma konusunda yapılması gerekenleri de ortaya koymayı amaçlamaktadır. 2929 kişi ile yapılan araştırmada, düzenli kitap okuyanların oranının %42,3 olduğu, yılda ortalama 2,7 adet kitap okunduğu, son üç ayda okunan kitap sayısının 1-2 olduğu (%43,7), daha çok kurgusal kitaplar (şiir, roman, öykü vb.) tercih edildiği (%72,9), kitapların basılı şeklinin okunduğu (%52,8), okumak için dijital ekranların tercih edilmediği (%60), kitapların konusu, arkadaş tavsiyesi, türü ya da yazarına bakılarak tercih edildiği (%70), kitap alışverişinde kitabevleri, zincir mağazalar ve internetin ön planda olduğu (%64), konu itibarıyla en çok tarihî ve dinî kitapların seçildiği (%38), süreli yayın okunmadığı (%69,9), kütüphanelerin kullanılmadığı (%46,7), kitapçılarda hiç vakit geçirilmediği (%38,2), evlerde ders kitapları dışında sahip olunan kitap sayısının düşük olduğu, okuma yerine genellikle televizyon izlendiği gibi bulgulara ulaşılmıştır (OKUYAY, 2019).

Türkiye’de bireylerin okuma kültürü düzeylerini betimlemeye yönelik pek çok çalışmaya rastlamak da mümkündür. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyleri ve bunu yordayan değişkenleri inceleyen (Alan, 2020; Ayyıldız vd., 2006; Bulut vd., 2020; Yıldız vd., 2020); ortaokul öğrencilerinin okuma profillerini çeşitli yönleriyle ortaya koyan (Ak Başoğlu, 2018; Aküzüm ve Bars, 2022; Aytaş ve Altunbay, 2016; Balcı, 2009; Baki, 2017; Durualp vd., 2013) çalışmalar mevcuttur. Tüm bu çalışmalar, öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlıkları ve okuma kültürü düzeylerinin istenen seviyede olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın söz konusu araştırmalardan farkı ise örneklem grubunda imam hatip ortaokulu öğrencilerinin yer almasıdır. Toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda din adamı yetiştirme misyonu olan imam hatip okullarında millî değerlerin, din ve ahlakın gerektirdiklerini isteyerek yerine getiren, aydın, bilimsel görüş ve anlayışa sahip, düşünen, araştıran, okuduklarını eleştirel bakış açısıyla sorgulayan, inancını aklıyla bütünleştiren, bilgi ve kelime dağarcığı zengin, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili biçimde kullanan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Altıntaş, 2018; Aşlamacı ve Karmış, 2020; Ünalı, 2019). Bu nitelikler ise iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmaya işaret eder. Dolayısıyla okuma alışkanlığının ötesinde okumayı bir yaşam biçimi hâline dönüştüren ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan, okuma kültürüne sahip bireyler yetiştirmek, imam hatip okulları için de vazgeçilmez beklentilerdendir (Uçar, 2017). Bireylere okuma alışkanlığı kazandırılması için yöntem geliştirme, etkinlik tasarlama, okuma sorunlarının çözümünde nelerin etkili olduğunun ortaya konulması gibi bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Şeref ve Karagöz, 2019).

İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Profilleri Bağlamında İncelenmesi: Alanya Örneği

Bu araştırma, imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerini okuma profilleri bağlamında betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi “imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeyleri okuma profilleri bağlamında nasıldır?” şeklindedir. Öğrencilerin okuma profilleri cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve kitaplık sahibi olma durumu gibi değişkenler göz önünde bulundurularak betimlenmeye çalışılmıştır.

Tüm yaşam boyu gereksinim duyduğumuz bir beceri olan okuma eylemi, alışkanlığa ve bir hayat tarzına dönüştüğü zaman bireylerin ve toplumların arzu edilen kişisel ve kültürel kalkınmalarının sağlanmasında önemli bir adım atılmış olur. Demokratik, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olmanın gereği, okuma eyleminin önce alışkanlığa ardından bir kültüre dönüşmesiyle mümkündür. Erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmek, okuma kültürü edindirme süreci açısından da önemlidir. Bu yüzden okuma alışkanlığı erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceri olmalıdır (Katrancı ve Yetgin, 2019). Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma ilgilerini, ihtiyaçlarını, istek ve beklentilerini etkileyen faktörleri belirlemek ve sorgulamak bu açıdan önemlidir. Bu çalışma; öğrencilerde okuma eylemi, alışkanlığı ve kültürü edindirme sürecine ilişkin farkındalık kazandırmanın yanı sıra okuma kültürüne sahip bir toplum olmada ebeveyn ve öğretmenlere önemli bir rol düştüğü gerçeğini dile getirmesi bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, okuma kültürünü yaygınlaştırma amacıyla gerçekleştirilen iş birliği ve etkinliklerde yol gösterici çözüm ve içeriklerin oluşturulması ve uygulanması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, betimsel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte veya şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle, kendi koşulları içinde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2020; Karasar, 2007). Bu yaklaşım, çok fazla bireyden oluşan örneklemde elde edilen bilgiyi ortaya koyabilmesi açısından avantajlıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Var olan şartların niteliğini betimlemek ve belirli bir zamandaki verileri toplamak amacıyla kullanılabilen tarama yöntemi, sadece ilişkisel analiz yapılan çalışmalarda değil frekans değerleri sunan çalışmalarda da kullanılabilir (Cohen vd., 2007). Bu çalışmada da imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeyleri, okuma profilleri bağlamında farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Antalya ili Alanya ilçesinde 9 okulda öğrenim görmekte olan 927 imam hatip ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Seçilen örneklem temsiliyet derecesinin geçerliğini belirlemek için Krejcie ve Morgan (1970) tarafından geliştirilen formülden yararlanılmıştır. Bu formüle göre %95’lik güven düzeyi için 927 kişilik evrende 161 kişilik örneklemin yeterli olacağı tespit edilmiştir. Fakat araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olması, veri kaybı olasılığından dolayı örneklem büyüklüğü daha yüksek tutulmuştur. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Alanya’daki imam hatip ortaokullarında öğrenim gören 271 öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda öğrenim görenler arasından gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ölçüt örnekleme, önceden belli birtakım ölçütü karşılayan bütün durumları içerir. Ölçüt, araştırma sürecinde oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanan birtakım ölçütler listesi de kullanılabilir. Bu yöntemde belirlenen ölçütü karşılayan bireyler ya da durumlar örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada da öğrencilerin imam hatip ortaokulu öğrencisi olmaları bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tanıtıcı özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	160	59,0
	Erkek	111	41,0
Sınıf	5. sınıf	57	21,0
	6. sınıf	81	29,9
	7. sınıf	78	28,8
	8. sınıf	55	20,3
Anne eğitim durumu	İlkokul	95	35,8
	Ortaokul	70	26,4
	Lise	65	24,5
	Üniversite	35	13,2
Baba eğitim durumu	İlkokul	83	31,7
	Ortaokul	52	19,8
	Lise	76	29,0
	Üniversite	51	19,5
Evde kitaplık olma durumu	Var	216	79,7
	Yok	55	20,3

Çalışma grubunda (f=271) yer alan öğrencilerin 160'ı (%59) kız, 111'i (%41) erkektir. 57'si (%21) 5. sınıfta, 81'i (%29) 6. sınıfta, 78'i (%28,8) 7. sınıfta, 55'i 8. sınıfta (%20,3) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin annelerinin 95'i (%35,8) ilkokul, 70'i (%26,4) ortaokul, 65'i (24,5) lise, 35'i (%13,2) üniversite mezunudur. Öğrencilerin babalarının 83'ü (%31,7) ilkokul, 52'si (%19,8) ortaokul, 76'sı (%29) lise, 51'i (%19,5) üniversite mezunudur. Öğrencilerin 216'sının (%79,7) kitaplığı varken 55'inin (%20,3) kitaplığı yoktur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, veri toplama aracı olarak sosyal bilimlerde tarama modeli içinde etkin bir şekilde kullanılan anket tekniği tercih edilmiştir. Anket, büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulanabilmesi ve maliyetinin düşük olması nedeniyle sıklıkla tercih edilen bir veri toplama aracıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Anketlerde, ölçülen niteliğe göre olgusal sorular, bilgi, davranış, inanç ve kanı soruları olmak üzere dört farklı soru tipi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada da katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olgusal sorular ile bir konuya ilişkin davranışlarını belirlemeye dönük davranış sorularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Profili Anketi, iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm; katılımcıların cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve kitaplık sahibi olup olmama durumlarını betimlemeye yönelik maddelerin (1-5. maddeler) yer aldığı bölümdür. İkinci bölüm ise öğrencilerin okuma kültürü düzeylerini, okuma alışkanlıklarını ve profillerini belirlemeye yönelik maddelerin (5-20. maddeler) yer aldığı bölümdür.

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan anketi geliştirme aşamasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve alan uzmanlarıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve okuma profillerini belirlemeye yönelik 25 sorudan oluşan taslak bir anket formu oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliliği için Uzman Değerlendirme Formu (UDF) hazırlanmış ve 6 uzman (2 ölçme-değerlendirme, 4 Türkçe eğitimi) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından her bir madde '1=gerekli, '2=gereksiz ve '3=düzenlenmeli' şeklinde 3 kategoride puanlanmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde anketteki maddelerin kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Bunun için Lawshe'nin (1975) kapsam geçerliliği oran formülü esas alınmıştır. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. Kapsam geçerlik oranlarının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde minimum değerler esas alınmıştır. Bu araştırmada değerlendirme amacıyla 6

İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Profilleri Bağlamında İncelenmesi: Alanya Örneği

uzmana başvurulduğu için maddelerin sahip olması gereken minimum değer .99'dur (Vneziano ve Hooper 1997'den akt. Yurdagül, 2005). Bu şekilde 25 madde olarak tasarlanan anketten uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlikleri yeterli değeri taşımayan 5 madde çıkarılmış ve taslak anket formu ön uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Kırk öğrenciyle yürütülen ön uygulama neticesinde de formun anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliği test edilmiştir. Alınan dönütlerle ankete son şekli verilmiştir. Dönütler neticesinde ankete süreli yayın takip etme ile ilgili bir madde eklenmiş ve anketten “En son okuduğunuz kitabın adını ve yazarını yazar mısınız?” maddesi de değerlendirilmesinin güç olabileceği nedeniyle çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kütüphaneye gidip gitmeme durumları, hangi sıklıkla gittikleri, kütüphaneyi hangi amaçla kullandıkları gibi sorular, öğrencilerin yaş düzeylerinin küçük olması nedeniyle anketten çıkarılmıştır. Ayrıca ankette yer alan öğrencilerin okuma profillerini etkileyen değişkenlere evde kitaplık olup olmama durumu da eklenmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Geliştirilen anket için öncelikle etik izinler alınmıştır. Ardından anket, öğrencilere elektronik ortamda Google Formlar aracılığı ile ulaştırılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak doldurtulmuştur. Her bir anketin doldurulma süresi yaklaşık 5 dakikadır. Google Formlar üzerinden tasarlanan anket, on gün boyunca doldurulması için açık tutulmuş on günün sonunda veri girişine kapatılmıştır.

Verilerin Analizi

Okuma Profili Anketi aracılığıyla toplanan veriler, SPSS paket programı aracılığıyla betimsel istatistik tekniklerinden frekans (f) ve yüzde (%) analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin kitap okuma profillerinin cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve kitaplık sahibi olma durumu gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da ki-kare testi kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 03.11.2022

Belge sayı numarası= 2022/17

Kurul adı= Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Kurul Komisyonu

Karar tarihi= 17.01.2023

Belge sayı numarası= E-98057890-605.01-68574399

Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin (n=271) okuma profillerini belirlemeye yönelik ankete verdikleri yanıtlar; Tablo 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Okuma Profillerini Belirlemeye Yönelik Ankete Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Genellikle hangi amaçla okursunuz?	S	%
Keyif almak	32	11,8
Vakit geçirmek	39	14,4
Araştırma/ödev yapmak	26	9,6
Kelime hazinesini zenginleştirmek	23	8,5
Konuşma (telaffuz) becerisini geliştirmek	19	7,0

Birden fazla seçenek	132	48,7
Ne sıklıkla kitap okursunuz?		
Hiç	7	2,6
Ara sıra	117	43,2
Genellikle	106	39,1
Her zaman	41	15,1
Ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı nedir?		
Hiç okumam	5	1,9
Bir	46	17,1
İki	63	23,4
Üç	53	19,7
Dört	36	13,4
Beş ve daha üstü	66	24,5
Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?		
Roman / hikâye	83	30,6
Çizgi roman	9	3,3
Masal /fabl	17	6,3
Şiir	1	,4
Biyografi/otobiyografi	4	1,5
Gezi yazısı	2	,7
Anı	4	1,5
Makale/fıkra/söyleşi/deneme	6	2,2
Siyer	1	,4
Diğer (hadis, ilmihal vb.)	4	1,5
Birden fazla seçenek	140	51,6
Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?		
Yerli	94	34,7
Yabancı	21	7,7
Her ikisini de	156	57,6

Tablo 2’de öğrencilerin hangi amaçla, ne sıklıkla, hangi türde eserler ve yazarlar tercih ettikleri ve ayda okudukları kitap sayısı ile ilgili yanıtları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin %14,4’ü vakit geçirmek, %11,8’i keyif almak, %9,6’sı araştırma/ödev yapmak, %8,5’i kelime hazinesini zenginleştirmek, %7’si konuşma (telaffuz) becerisini geliştirmek için kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Tablo 2’ye göre öğrencilerin %48,7’si birden fazla nedenle kitap okumaktadır.

Kitap okuma sıklığını belirlemeye yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %43,2’sinin ara sıra, %39,1’inin genellikle, %15,1’inin her zaman kitap okurken %2,6’sının hiç kitap okumadığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra okunan kitap sayılarına yönelik bulgular incelendiğinde; öğrencilerin %24,5’inin ayda beş ve daha fazla, %23,4’ünün ayda iki, %19,7’sinin ayda üç, %17,1’inin ayda bir, %13,4’ünün ayda dört kitap okudukları; %1,9’unun ise hiç kitap okumadığı dikkat çekmektedir.

Tablo 2’de öğrencilerin okudukları kitap türlerini gösteren bulgular da mevcuttur. Buna göre öğrenciler %30,6 oranında roman/hikâye, %6,3 oranında masal/fabl, %3,3 oranında çizgi roman, %2,2 oranında makale/fıkra/söyleşi/deneme, %1,5 oranında biyografi, otobiyografi, anı, hadis, ilmihal türü kitaplar, %0,7 oranında gezi yazısı, %0,4 oranında şiir ve siyer türü eserler okumaktadırlar. Öğrencilerin %51,6’sı ise birden fazla türde eser okuduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %34,7’si yerli yazarların, %7,7’si yabancı yazarların, %57,6’sı ise hem yerli hem de yabancı yazarların eserlerini okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okuma Profillerini Belirlemeye Yönelik Ankete Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular (Devamı)

Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?	S	%
İnternetten (Wattpad gibi uygulamalardan çevrim içi olarak)	13	4,8
Baskı hâlinde	217	80,1
E-kitap olarak (dijital ekranlardan)	10	3,7
Birden fazla seçenek	31	11,4
Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?		
Macera/polisiye	40	14,8
Bilim kurgu	8	3,0
Tarih	9	3,3
Romantik/duygusal	3	1,1
Fantastik	4	1,5
Eğitim (ders ve yardımcı kitaplar)	4	1,5
Din	9	3,3
Felsefe	4	1,5
Doğa/çevre	3	1,1
Gerilim	2	,7
Kişisel gelişim	40	14,8
Birden fazla seçenek	145	53,4
Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?		
Kitapçıdan (kırtasiye, kitabeve vb.)	82	30,3
Kütüphaneden ödünç alarak	43	15,9
İnternetten (aile büyüklerimden birinin yardımıyla)	25	9,2
Birden fazla seçenek	121	44,6
Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?		
Konusu	133	49,1
Kapağı	25	9,2
Yazarı	16	5,9
Fiyatı	6	2,2
Yayınevi	1	,4
Türü	20	7,4
Kitabın kalınlığı/inceliği	6	2,2
Öğretmen tavsiyesi	11	4,1
Arkadaş tavsiyesi	9	3,3
Kitabeve çalışanının tavsiyesi	0	0,0
Sosyal medyada paylaşılanlar	1	,4
Kendim karar veririm	37	13,7
Çok satanlar listesinde olması	3	1,1
İnternette yazılan bloglar/ağ günlükleri	1	,4
Rastgele	1	,4
Kapağı ve arkadaş tavsiyesi	1	,4

Tablo 3'te öğrencilerin kitapları ne şekilde okuduklarına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; %14,8 oranında macera/polisiye ve kişisel gelişim, %3,3 oranında tarih ve din, %3 oranında bilim kurgu, %1,5 oranında fantastik, eğitim (ders ve yardımcı kitaplar) ve felsefe, %1,1 oranında romantik/duygusal ve doğa/çevre, %0,7 oranında gerilim türünde kitaplar okunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %53,4'ünün birden fazla türde kitap okuduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %30,3'ü kitapları kitapçıdan alarak (kırtasiye, kitabeve vb.), %15,9'u kütüphaneden ödünç alarak, %9,2'si ise internetten satın alarak (aile büyüklerinden birinin yardımıyla) temin etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %44,6'sı kitapları elde etmede birden fazla seçenek

tercih ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin din konulu kitapları okumayı pek fazla tercih etmedikleri de dikkat çekmektedir.

Tablo 3'te öğrencilerin kitap seçiminde hangi faktörlerden etkilendiğine yönelik bulgular da mevcuttur. Buna göre kitap seçiminde öğrencilerin %49,1'i kitabın konusundan %9,2'si kapağından, %5,9'u yazarından, %7,4'ü türünden, %4,1'i öğretmen tavsiyesinden, %3,3'ü arkadaş tavsiyesinden, %2,2'si fiyatından ve kalınlığı/inceliğinden, %1,1'i çok satanlar listesinde olmasından, %0,4'ü yayınevinden, sosyal medyada paylaşılanlardan, internette yazılan blog/genel ağ yazılarından etkilendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin %13,7'i ise hiçbir şeyden etkilenmeyip seçime kendisinin karar verdiğini belirtmiştir. Ayrıca Tablo 3'e göre öğrencilerin %0,4'ü rastgele bir etkenden etkilenerek kitap seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okuma Profillerini Belirlemeye Yönelik Ankete Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular (Devamı)

Hangi vakitlerde kitap okumayı tercih edersiniz?		
Hafta sonları	19	7,0
Boş vakitlerde	131	48,3
Yatmadan önce	31	11,4
Diğer	17	6,3
Birden fazla seçenek	73	27
Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?		
Evde	84	31,0
Okulda	24	8,9
Kütüphanede	7	2,6
Kafe, park gibi kamusal alanlarda	4	1,5
Toplu taşımada	2	,7
Birden fazla seçenek	150	55,3
Sürekli yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)		
Evet	43	16,0
Hayır	226	84,0
Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?		
Evet	151	55,7
Hayır	120	44,3
Kiminle paylaşırsınız?		
Arkadaşlarımla	46	30,7
Sosyal medya takipçilerimle	1	,7
Öğretmenlerimle	4	2,7
Ebeveynlerimle	17	11,3
Diğer	203	54,6
Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?		
Sosyal medyada	4	2,7
Sınıfta (arkadaş ve öğretmenlerimle)	42	28,0
Ders dışı etkinliklerde (konferans, münazara, açık oturum vb.)	2	1,3
Evde ailemle (anne, baba, kardeş vb.)	29	19,3
Birden fazla seçenek	194	48,7

Tablo 4'te öğrencilerin hangi vakit ve ortamlarda kitap okumayı tercih ettiklerine dair bulgular yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin %48,3'i boş vakitlerde, %11,4'i yatmadan önce, %7'si hafta sonları, %6,3'ü diğer zamanlarda kitap okumaktadır. Ayrıca öğrencilerin %27'si birden fazla seçenek belirtmiştir. Tablo 4'e göre öğrencilerin %31'i evde, %8,9'u okulda, %2,6'sı kütüphanede, %1,5'i kafe, park gibi kamusal alanlarda, %0,7'si toplu taşıma araçlarında kitap okumaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin %55,3'ü bu soru için birden fazla ortamda kitap okuduğuna yönelik görüş belirtmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %16'sının sürekli yayın (gazete, dergi vb.) takip ettiği, %84'ünün ise herhangi bir sürekli yayın takip etmediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %55,7'sinin okuduklarını paylaştığı, %44,3'ünün ise paylaşmadığı dikkat çekmektedir. 'Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?' sorusuna evet cevabı veren öğrencilerin %30,7'si arkadaşlarıyla, %11,3'ü ebeveynleriyle, %2,7'si öğretmenleriyle, %0,7'si sosyal medya takipçileriyle, %54,6'sı diğer kişilerle paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okuduklarını paylaşan öğrencilerin %28'i sınıfta arkadaş ve öğretmenleriyle, %19,3'ü evde ailesiyle (anne, baba, kardeş vb.), %2,7'si sosyal medyada, %1,3'ü ders dışı etkinliklerde (konferans, münazara, açık oturum vb.) paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %48,7'sinin ise okuduklarını birden fazla şekilde paylaştığı dikkat çekmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma profillerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Profilleri Açısından Karşılaştırılmaları

Cinsiyete göre	Ki-kare	p
Genellikle hangi amaçla okursunuz?	15,098	,010
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	18,277	,000
Ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı nedir?	4,438	,488
Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?	11,054	,272
Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?	3,723	,155
Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?	11,817	,008
Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?	10,420	,404
Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?	8,068	,045
Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?	18,546	,183
Hangi vakitlerde kitap okumayı tercih edersiniz?	4,999	,172
Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?	6,325	,276
Sürekli yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)	,230	,632
Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?	4,842	,028
Kiminle paylaşırsınız?	2,421	,659
Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?	3,948	,413

Tablo 5'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Genellikle hangi amaçla okursunuz?", "Ne sıklıkla kitap okursunuz?", "Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?", "Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?", "Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Genellikle hangi amaçla okursunuz?", "Ne sıklıkla kitap okursunuz?", "Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?", "Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?", "Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?" sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

"Genellikle hangi amaçla okursunuz?" sorusuna kızların %57,5'i, erkeklerin %36'sı birden fazla amaçla kitap okudukları yanıtını vermişlerdir. Bu oran, kızlarda erkeklere göre daha fazladır.

"Ne sıklıkla kitap okursunuz?" sorusuna kızların %35,6'sı ara sıra, %41,9'u genellikle, %21,3'ü her zaman; erkeklerin %54,1'i ara sıra, %35,1'i genellikle ve %6,3'ü her zaman yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulguya göre kızların erkeklere göre daha fazla oranda 'her zaman' kitap okudukları görülmektedir.

"Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?" sorusuna kızların %13,8'i, erkeklerin %8,1'i 'farklı ortamlarda' cevabını vermişlerdir. Bu bulgu, kızların erkeklere göre kitapları birçok farklı ortamda okuduğunu ortaya koymaktadır.

"Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?" sorusuna kızların %10,6'sı, erkeklerin ise %23,4'ü 'kütüphaneden ödünç alarak' cevabını vermişlerdir. Bu bulgu, erkeklerin kızlara göre kitapları kütüphaneden ödünç alarak daha fazla olduklarını göstermektedir.

"Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?" sorusuna kızların %61,1'i, erkeklerin ise %47,7'si 'evet' cevabını vermişlerdir. Bu durumda kızların erkeklere göre okuduklarını daha fazla paylaştığı dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğrenciler, sınıf düzeylerine göre okuma profilleri açısından karşılaştırılmış ve ki-kare analizi uygulanmıştır. Buna yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Profilleri Açısından Karşılaştırılmaları

Sınıf düzeylerine göre	Ki-kare	p
Genellikle hangi amaçla okursunuz?	25,931	,038
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	9,485	,394
Ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı nedir?	13,692	,549
Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?	31,591	,248
Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?	6,429	,377
Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?	14,116	,119
Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?	24,015	,771
Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?	22,067	,009
Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?	54,350	,096
Hangi vakitlerde kitap okumayı tercih edersiniz?	11,168	,264
Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?	9,588	,845
Sürekli yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)	4,009	,260
Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?	4,602	,203
Kiminle paylaşırsınız?	32,120	,001
Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?	18,823	,093

Tablo 6’da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre “Genellikle hangi amaçla okursunuz?”, “Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?”, “Okuduklarınızı kiminle paylaşırsınız?” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre “Genellikle hangi amaçla okursunuz?”, “Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?”, “Okuduklarınızı kiminle paylaşırsınız?” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

“Genellikle hangi amaçla okursunuz?” sorusuna %57,9 oranıyla en fazla 5. sınıf öğrencileri birden fazla amaçla kitap okuduklarını ifade etmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri en çok (%15) keyif almak ve araştırma/ödev yapmak için kitap okuduklarını belirtirken 8. sınıf öğrencileri en çok (%20) keyif almak için kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

“Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?” sorusuna 5. sınıf öğrencileri %49,1 oranıyla en fazla ‘kitapçıdan (kütüphane, kütüphane vb.)’ yanıtını vermişlerdir. Aynı yanıt 7. sınıf öğrencileri tarafından ise %19,2 oranında dile getirilmiştir. ‘Birden çok yerden kitap temin ederim.’ yanıtı ise 5. sınıf öğrencileri tarafından %31,6 ile en düşük, 7. sınıf öğrencileri tarafından ise %51,3 ile en yüksek oranda dile getirilmiştir.

“Okuduklarınızı kiminle paylaşırsınız?” sorusuna 8. sınıf öğrencileri %52 oranıyla arkadaşlarıyla, 5. sınıf öğrencileri %24 oranıyla ebeveynleriyle, 6. sınıf öğrencileri %74,4 ve 7. sınıf öğrencileri %63,6 oranıyla öğretmenleriyle paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre okuma profilleri açısından karşılaştırılması için ki-kare analizi uygulanmıştır. Buna yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Okuma Profilleri Açısından Karşılaştırılmaları

Annenin eğitim durumuna göre	Ki-kare	p
Genellikle hangi amaçla okursunuz?	12,847	,614
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	23,120	,006
Ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı nedir?	20,955	,138
Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?	22,062	,734
Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?	4,791	,571

İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Profilleri Bağlamında İncelenmesi: Alanya Örneği

Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?	13,858	,127
Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?	28,634	,537
Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?	22,674	,007
Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?	45,350	,334
Hangi vakitlerde kitap okumayı tercih edersiniz?	11,416	,248
Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?	19,794	,180
Sürelî yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)	5,085	,166
Okuduklarınızı paylaşıyor mısınız?	7,448	,059
Kiminle paylaşırsınız?	18,881	,091
Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?	9,570	,654

Tablo 7’de öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre “Ne sıklıkla kitap okursunuz?” ve “Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre “Ne sıklıkla kitap okursunuz?” ve “Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

“Ne sıklıkla kitap okursunuz?” sorusuna annelerinin eğitim durumu ilkököl olanlar %46,3 oranıyla ara sıra ve %37,9 oranıyla genellikle; ortaokul olanlar %47,1 oranıyla ara sıra ve %42,9 oranıyla genellikle; lise olanlar %49,2 oranıyla ara sıra ve %30,8 oranıyla genellikle; üniversite olanlar %48,6 oranıyla genellikle ve %34,3 oranıyla her zaman yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulgular, annenin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin daha fazla kitap okuduğunu ortaya koymaktadır.

“Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?” sorusuna annelerinin eğitim durumu ilkököl olanlar %27,4 oranıyla ‘kitapçıdan (kırtasiye, kitabe vb.)’ ve %25,3 oranıyla ‘kütüphaneden ödünç alarak’ yanıtlarını; ortaokul olanlar %38,6 oranıyla ‘kitapçıdan (kırtasiye, kitabe vb.)’ ve %14,3 oranıyla ‘kütüphaneden ödünç alarak’ yanıtlarını; lise olanlar %32,3 oranıyla ‘kitapçıdan (kırtasiyeden vb.)’ ve %6,2 oranıyla ‘kütüphaneden ödünç alarak’ yanıtlarını; üniversite olanlar %20 oranıyla ‘kitapçıdan (kırtasiye, kitabe vb.)’ ve %11,4 oranıyla ‘kütüphaneden ödünç alarak’ yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulguya dayanarak annelerinin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin birden fazla kaynaktan yararlanma oranının arttığı söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre okuma profilleri açısından karşılaştırılmaları için ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8.

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Okuma Profilleri Açısından Karşılaştırılmaları

Babanın eğitim durumuna göre	Ki-kare	p
Genellikle hangi amaçla okursunuz?	14,600	,481
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	15,216	,085
Ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı nedir?	21,923	,110
Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?	25,367	,554
Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?	13,451	,036
Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?	9,215	,418
Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?	46,485	,028
Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?	7,729	,562
Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?	57,406	,057
Hangi vakitlerde kitap okumayı tercih edersiniz?	14,124	,118
Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?	21,614	,118
Sürelî yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)	8,349	,039
Okuduklarınızı paylaşıyor mısınız?	1,863	,601
Kiminle paylaşırsınız?	4,153	,901
Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?	8,643	,733

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre “Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?”, “Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?” ve “Sürelî yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre “Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?”, “Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?”, “Sürelî yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

“Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?” sorusuna babalarının eğitim durumu ilköğretim olanların %45,8’i yerli yazarları, %2,4’ü yabancı yazarları ve 51,8’ü hem yerli hem de yabancı yazarları; babalarının eğitimi ortaokul olanların % 30,8’i yerli yazarları, % 13,5’i yabancı yazarları ve 55,8’ü hem yerli hem de yabancı yazarları; babalarının eğitimi lise olanların % 26,3’ü yerli yazarları, %11,8’i yabancı yazarları ve 61,8’ü hem yerli hem de yabancı yazarları; babalarının eğitimi üniversite olanların % 35,3’ü yerli yazarları, % 3,9’u yabancı yazarları ve 60,8’ü hem yerli hem de yabancı yazarları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, babaların eğitim durumu arttıkça öğrencilerin hem yerli hem de yabancı yazarları tercih ettiğini ortaya koymaktadır.

“Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?” sorusuna babalarının eğitim durumu lise olanlar %24 oranıyla en fazla macera/polisiye kitapları, babalarının eğitim durumu üniversite olan öğrenciler %7,8 oranıyla en az macera/polisiye kitapları ve %73 oranıyla tüm kitap türlerini okuduklarını ifade etmişlerdir.

“Sürelî yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)” sorusuna babalarının eğitim durumu üniversite olanların %29,4 oranıyla en fazla ‘evet’ yanıtı verdikleri dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin evde kitaplık olma durumuna göre okuma profili açısından karşılaştırılmaları için ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre Okuma Profilleri Açısından Karşılaştırılmaları

Evde kitaplık olma durumuna göre	Ki-kare	p
Genellikle hangi amaçla okursunuz?	9,653	,086
Ne sıklıkla kitap okursunuz?	4,363	,225
Ayda okuduğunuz ortalama kitap sayısı nedir?	2,876	,719
Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?	18,188	,033
Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?	8,715	,013
Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?	9,073	,028
Okuduğunuz kitaplar genelde ne hakkındadır?	9,817	,457
Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?	24,010	,000
Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?	27,537	,016
Hangi vakitlerde kitap okumayı tercih edersiniz?	,771	,856
Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?	12,167	,033
Sürelî yayın takip eder misiniz? (Gazete, dergi vb.)	,379	,538
Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?	1,955	,158
Kiminle paylaşırsınız?	7,856	,097
Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?	9,823	,044

Öğrencilerin evde kitaplık olma durumuna göre “Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?”, “Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?”, “Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?”, “Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?”, “Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?”, “Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?” ve “Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin evde kitaplık olma durumuna göre “Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?”, “Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?”, “Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?”, “Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?”, “Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler

nelerdir?”, “Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?”, “Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?” sorularına verdikleri yanıtlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

“Hangi türde eserler okumayı tercih edersiniz?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %28,7 oranıyla roman/hikâye, %56 oranıyla birden fazla türde kitap yanıtını; evinde kitaplık olmayanlar ise %38,2 oranıyla roman/hikâye, %41,8 oranıyla birden fazla türde kitap okudukları yanıtını vermişlerdir.

“Hangi tür yazarlar okumayı tercih edersiniz?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %31 oranıyla yerli yazarları, %62 oranıyla hem yerli hem de yabancı yazarları okuduklarını; evinde kitaplık olmayanlar ise %49,1 oranıyla yerli yazarları, %40 oranıyla hem yerli hem de yabancı yazarları okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, evinde kitaplık olanların daha fazla yabancı yazar okuduğunu ortaya koymaktadır.

“Kitapları ne şekilde okuyorsunuz?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %3,2 oranıyla internetten, %13,4 oranıyla birden fazla ortamdan okuduklarını; evinde kitaplık olmayanlar ise %10,9 oranıyla internetten, %3,6 oranında birden fazla ortamdan okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, evinde kitap olmayan öğrencilerin internetten okumayı daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

“Kitapları nasıl temin ediyorsunuz?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %10,6 oranında kütüphaneden ödünç alarak, %49,1 oranında birden fazla ortamdan edinerek; evinde kitaplık olmayanlar ise %36,4 oranında kütüphaneden ödünç alarak, %27,3 oranında birden fazla ortamdan edinerek temin ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, evinde kitaplık olmayan öğrencilerin kitapları temin etmede kütüphaneyi daha fazla kullandığını ortaya koymaktadır.

“Kitap seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %52,8 oranında konu, %1 oranında fiyat, %3,2 oranında öğretmen tavsiyesi, %2,3 oranında arkadaş tavsiyesi; evinde kitaplık olmayanlar ise %34,5 oranında konu, %7,3 oranında fiyat, %7,3 oranında öğretmen tavsiyesi, %7,3 oranında arkadaş tavsiyesi yanıtlarını vermişlerdir. Buna göre evinde kitaplık olan ve olmayan öğrencilerin kitap seçiminde en fazla kitabın konusundan etkilendikleri görülmektedir.

“Hangi ortamlarda kitap okumayı tercih edersiniz?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %33,3 oranında evde, %6,5 oranında okulda; evinde kitaplık olmayanlar ise %21,8 oranında evde, %18,2 oranında okulda yanıtını vermişlerdir. Buna göre evinde kitaplık olan öğrenciler, kitap okuma mekânı olarak daha fazla oranda evi tercih etmektedirler.

“Okuduklarınızı nasıl paylaşırsınız?” sorusuna evinde kitaplık olanlar %1,6 oranında sosyal medya aracılığıyla, %25 oranında sınıfta, %53,2 oranında birden fazla ortamda; evinde kitaplık olmayanlar ise %7,7 oranında sosyal medya aracılığıyla, %42,3 oranında sınıfta, %26,9 oranında birden fazla ortamda paylaştıkları yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulgu, evinde kitaplık olan öğrencilerin okuduklarını birden fazla ortamda paylaşmayı tercih ederken evinde kitaplık olmayan öğrencilerin okuduklarını daha çok sınıfta paylaşmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeyleri okuma profilleri bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin hangi amaçla, ne sıklıkla, hangi türde, hangi konularda, ne zaman ve nerede okudukları, hangi eser ve yazarları tercih ettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun boş vakitlerini geçirmek ve keyif almak için okuduğu; roman, hikâye, masal gibi türleri; macera/polisiye, kişisel gelişimle ilgili kitapları ve yabancılardan ziyade yerli yazarları daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak birçok çalışmada özellikle ilköğretim öğrencilerinin macera türü kitapları (Balci, 2009; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Bayram ve Erdemir, 2007; Deniz, 2015; Taş, 2018) ve roman/hikâye gibi kurgusal türleri (Aksoy, 2022; Balci, 2009; Batur vd., 2019; Deniz, 2015; İşcan vd., 2013; Kana, 2015; Yalınkılıç ve Ülper, 2011) daha çok tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla ayda beş ve üstü kitap okudukları, ne sıklıkla kitap okuduklarına ilişkin soruya daha çok ‘ara sıra’ ve ‘genellikle’ cevabını verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye Okuma Kültürü Araştırması’ndan (OKUYAY, 2019) elde edilen sonuçlarla benzerlik taşımaktadır. Nitekim araştırmadan elde edilen rapora göre de bireyler öncelikle boş zamanlarını geçirmek için okumakta ve çoğunlukla roman, hikâye gibi kurgusal türleri tercih etmektedirler. Benzer şekilde diğer araştırmalar da özellikle ilköğretim öğrencilerinin okumayı bir boş zaman etkinliği olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Bayat ve Çetinkaya, 2018;

Bayis, 2010; Can vd., 2010). Bu ortak sonuçlar, okuma kültürünün öğrenciler arasında yeterince gelişmediğine işaretler. Çünkü okuma kültürü edinmiş bireyler için okuma günlük bir ihtiyaçtır ve yalnızca boş zaman aktivitesi olarak değerlendirilmemelidir.

Çalışmanın dikkat çeken başka bir sonucu ise öğrencilerin dinî içerikli (hadis, ilmiyal, siyer vb.) kitapları okumayı çok fazla tercih etmemeleridir. Bu sonuç, öğrencilerin imam hatip okullarında aldıkları eğitimle kitap tercihlerinin örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Zira öğrencilerin aldıkları eğitime göre başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere, hadis, fıkıh, ilmiyal, siyer gibi dinî içerikli kitapları daha fazla okumaları beklenmektedir. Ancak anket sonuçlarına göre öğrencilerin okumayı daha çok boş vakit uğraşı olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durum da derslerde daha çok dinî içerikli kitapları okuyan öğrencilerin boş vakitlerinde farklı içerikteki kitapları okumak istemeleriyle açıklanabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kitapları daha çok baskı hâlinde ve kitapçıdan satın alarak okudukları dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunluğunun kitap seçiminde konu, kapak, tür ve arkadaş tavsiyesini dikkate aldıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğu kitap seçimini yalnızca kendi kriterleri doğrultusunda yaptıklarını, herhangi bir unsurdan etkilenmediklerini de dile getirmişlerdir. Literatürdeki çoğu çalışma da okuma eyleminin toplumsal bir kültüre ve alışkanlığa dönüşmesinde örnek alınan kişilerin etkisinin büyük olduğunu ortaya koymaktadır. Aytaş ve Altunbay (2016) da yaptıkları çalışmada bilhassa 12-15 yaş aralığındaki bireylerin kitap seçme konusunda birbirleri üzerindeki etkisinin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Ayyıldız vd. de (2006), kitap seçiminde öğrencilerin en fazla konuyu ve arkadaş tavsiyesini dikkate aldığını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin kitap okuma zamanı ve mekân tercihleri de incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun genellikle boş vakitlerde ve yatmadan önce, mekân olarak da evde ve okulda kitap okumayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar da öğrencilerin yatmadan önce kitap okumayı tercih ettiklerini (Bayat ve Çetinkaya, 2018) ve kütüphaneyi etkili bir şekilde kullanmadıklarını (Bayis, 2010; Deniz, 2015) ortaya koymaktadır. Bu benzer sonuçlar, kütüphanelerden yararlanma noktasında öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun süreli yayınları takip etmediği de belirlenmiştir. Bazı araştırmaların sonuçları ise öğrencilerin süreli yayınları kısmen takip ettiğini göstermektedir (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Deniz, 2015). Bu durumun okul türü ile ilgili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunluğunun okuduklarını paylaşmayı tercih ettiği, genellikle sınıfta arkadaşlarıyla evde ise ebeveynleriyle paylaştıkları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okuduklarını yakın çevresiyle paylaşabilmesi ve bu yolla okuma alışkanlıklarının pekişerek daha kalıcı duruma gelmesi son derece önemlidir. Okuduklarını paylaşma noktasında sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin aileden ziyade arkadaşlarını daha çok dikkate aldıkları diğer çalışmaların sonuçlarında da vurgulanmıştır (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Taş, 2018).

Bu çalışmada imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma profillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ile evde kitaplık olma durumuna göre değişkenlik gösterdiği de tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma amaçları, hangi sıklıkla okudukları, ne şekilde okudukları, kitapları nasıl temin ettikleri ve okuduklarını nasıl paylaştıkları açısından aralarında fark olduğu görülmektedir. Örneğin kızların büyük bir çoğunluğu keyif almak, vakit geçirmek, araştırma/ödev yapmak, kelime hazinesini zenginleştirmek, telaffuz becerisini geliştirmek gibi birçok nedenle kitap okurken erkekler daha az sebep bildirmişlerdir. Yine kız öğrencilerin erkeklere göre kitap okuma sıklığı daha fazladır. Nitekim bu soruya kızlar 'her zaman' yanıtını verirken erkekler 'genellikle' yanıtını vermişlerdir. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitapları ev, okul, kütüphane, kamusal alanlar (toplu taşıma, kafe, park vb.) gibi daha farklı ortamlarda okumayı tercih ettiğini göstermektedir. Yine kız öğrencilerin okuduklarını paylaşma noktasında daha istekli olduğu ve kitapları kütüphaneden alarak okuma noktasında erkek öğrencilerden daha ileride olduğu ortaya çıkmaktadır. Literatürdeki bazı çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir. Nitekim bazı çalışmalara göre de kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumakta (Akın, 2016; Aksoy, 2022; Bayat ve Çetinkaya, 2018; Balcı vd., 2012; Bayis, 2010; Can vd., 2010; Keleş, 2006; Sallabaş, 2008; Taş, 2018) ve daha çok kütüphane kullanmaktadırlar (Bayis, 2010).

Bu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre de okuma profillerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin hangi amaçla okudukları, kitapları nasıl temin ettikleri ve okuduklarını kiminle paylaştıkları yönündeki sorulara verdiği yanıtlar sınıf düzeyi açısından farklılaşmaktadır. Örneğin 7. sınıf öğrencileri en çok keyif almak ve araştırma/ödev yapmak için kitap okuduklarını belirtirken 8. sınıf öğrencileri en çok keyif almak için kitap okuduklarını dile getirmişlerdir. 5. sınıf öğrencileri ise birden kitap okuma amacı bildirmiştir. Bu sonuç, okuma kültürü edinme aşamasında sadece ders çalışma ya da ödev yapmak için değil, estetik zevk edinmek için de kitap okunduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan öğrencilerin okuma kültürü edinme aşamasında önemli bir yol kat ettikleri söylenebilir. Kitapları temin etme açısından ise 5. sınıf öğrencileri en çok kitapçıdan cevabını vermiş, 7. sınıf öğrencileri ise birden çok şekilde temin ettiklerini vurgulamıştır. Okuduklarını paylaşma noktasında ise 8. sınıf öğrencileri en fazla arkadaşlarıyla, 5. sınıf öğrencileri en fazla ebeveynleriyle, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ise en fazla öğretmenleriyle paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuduklarını paylaşma noktasında sınıf düzeyleri arttıkça aileden çok sosyal çevre ve okulu daha önemli gördükleri ifade edilebilir. Literatürdeki bazı araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Özdemir Çırakman ve Arı (2019), çalışmalarında 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin kitap seçiminde daha çok anne-baba ve öğretmen etkisinde kaldıklarını, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise arkadaş ortamı ile sosyal çevreden etkilendiklerini tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma profilleri anne-babalarının eğitim durumlarına göre de farklılık göstermektedir. Buna göre öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ve kitapları nasıl temin ettikleri yönündeki sorulara verdiği yanıtlar annelerinin eğitim düzeyi açısından farklılaşmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu arttıkça kitap okuma sıklığının ve kitapları temin ederken birden fazla kaynaktan yararlanma oranının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre ise okudukları yazar türleri (yerli ve yabancı), kitapların konuları, süreli yayın takip etme durumları farklılık göstermektedir. Buna göre babalarının eğitim durumu üniversite olanlar daha fazla oranda süreli yayın takip ettiklerini ve tüm kitap türlerini okuduklarını ifade etmişlerdir. Babalarının eğitim durumu lise ve üniversite olanlar ise hem yerli hem de yabancı yazarların eserlerini okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, anne ve babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma düzeylerinin, kitap okumaya yönelik tutumlarının ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının da arttığını ortaya koymaktadır. Literatürdeki bazı araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Bayis, 2010; Can vd., 2010; Er ve Arıcı, 2018; Keleş, 2006; Yılmaz, 2004).

Öğrencilerin evde kitaplık olma durumuna göre seçtikleri kitap ve yazar türleri, kitap okudukları ortamlar, kitapları ne şekilde okudukları, nasıl temin ettikleri, neye göre seçtikleri, nasıl paylaştıkları açısından aralarında fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre evinde kitaplık olanlar ve olmayanlar daha çok roman ve hikâye türündeki eserleri tercih etmekte ve birden fazla türde kitap okumaktadırlar. Evinde kitaplık olanlar hem yerli hem de yabancı yazarları tercih ederken evinde kitaplık olmayanlar daha çok yerli yazarları tercih etmektedirler. Evinde kitaplık olmayanlar kitaplarını daha çok internetten ve kütüphaneden ödünç alarak okuduklarını; kitaplık olanlar ise birden çok şekilde edinerek okuduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca evinde kitaplık olanlar evde ve okulda okumayı tercih edip okuduklarını birden fazla ortamda paylaştıklarını, evinde kitap olmayanlar ise okulda okumayı tercih edip okuduklarını daha çok sınıfta paylaştıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde imam hatip ortaokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre belli bir okuma alışkanlığına sahip oldukları söylenebilir. Ancak okuma kültürü düzeylerinin istenen seviyede olduğunu söylemek güçtür. Çünkü okuma kültürü, okuma alışkanlığını da kapsamakla birlikte sadece okunan kitap sayısı ile değil, okumanın niteliği ile de ilişkilidir. Okuma kültürü edindirme sürecinde; öğrencilerin sadece kitap okumaları değil okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaları, başkalarıyla paylaşmaları, kitaplarla ilgili mekânlardan (kitaplık, kütüphane, kitabevi, kitap fuarı vb.) faydalanmaları, okuduklarından kitaplık oluşturmaları, düzeylerine uygun süreli yayınları takip etmeleri, ezberlerinde bulunan edebî metinleri uygun ortamlarda paylaşmaları, okumayı boş zaman aktivitesi olarak değil günlük yaşamın bir parçası olarak görmeleri vb. gerekmektedir. Dolayısıyla bu süreçte ebeveyn ve öğretmenlerin öğrencilerde bu davranışları alışkanlık hâline getirmeleri gerekmektedir. Okuma kültürünün temeli olan okuma alışkanlığının öncelikle ailede kazandırıldığı göz önünde

bulundurulduğunda ise okul-aile iş birliğinin bu süreçte etkin bir şekilde yürütülmesi gerçeği de ön plana çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda imam hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma eylemine karşı bir ilgi ve istek duyduğu ancak okuma kültürü düzeylerinin istenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dikkate alınarak özellikle okuma kültürü edindirme sürecinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenler, öğrencilerine farklı tür ve içerikte kitap okuma konusunda rehber olmalıdırlar.
- Öğrencilerin okuduklarıyla ilgili fikir paylaşımında bulunmaları amacıyla okul ortamında okuma çemberi gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin okuma sürecinden keyif almalarını ve okunanların hatırdta kalmasını sağlamak amacıyla birtakım sosyal faaliyetler (okuma kulübü etkinlikleri, kitap değerlendirme toplantıları, tartışma/münazaralar, kitap tanıtımı günleri, imza günleri, kitap günleri, söyleşiler, yazar-okur buluşmaları vb.) düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin okuduklarını genellikle arkadaşlarıyla ile paylaştığı göz önünde bulundurulduğunda sosyal medya platformu üzerinden yapılan paylaşımlar ya da bu doğrultudaki sosyal kulüp etkinlikleri desteklenmelidir.
- Ebeveyn ve öğretmenler öğrencilere, kitapla ilgili mekânları (kitap fuarı, kütüphane, kitapçı, kitabevi vb.) ziyaret etmeleri konusunda rol model olup onları bu konuda yönlendirmelidirler.
- Öğrencilerin düzeyine uygun süreli yayınları takip etmeleri özendirilmelidir. Türkçe derslerinde sınıf için etkinlikler ya da proje görevleri ile onlara süreli yayın hazırlama ödevleri verilip buna yönelik bir farkındalık oluşturulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar çalışmaya %70, 2. yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ak Başoğlu, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Aksoy, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aküzüm, L. ve Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 97-122.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Alan, Y. (2020). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.
- Altıntaş, M. E. (2018). Bir hatip olarak din görevlilerinde bulunması gereken temel yeterlikler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 416-429.

İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okuma Kültürü Düzeylerinin Okuma Profilleri Bağlamında İncelenmesi: Alanya Örneği

- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Aşlamacı, İ. ve Karmış, M. (2020). Okul yöneticilerine göre imam hatipli vizyonu üzerine nitel bir araştırma. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 59-91.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Aytaş, G. ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin okuma eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 277-296.
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından öncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1166-1186.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlkokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Batur, Z., Özcan, H. Z. ve Sağcan, Y. C. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-55.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2007). Amasya'daki ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve okuma eğilimleri. *Amasya Araştırmaları Amasya Valiliği Yayınları*, 1, 1175-1200.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Taylor & Francis.
- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Doiron, R. ve Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37(2), 109-117.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 157-188.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 3- 28.
- Johnsson-Smaragdi, U. ve Jönsson, A. (2006) Book reading in leisure time: long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Kana, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 548-556.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Katracı, M. ve Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1817-1839.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- MEB (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5-6. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı 1-8. sınıflar*. Ankara: MEB.
- MEB (2023). "Dost kitaplar-dost öğrenciler" kitap okuma etkinliği. <http://dogm.meb.gov.tr/www/8220dost-kitaplar-dost-ogrenciler8221-kitap-okumaetkinligi/icerik/354> adresinden 17.05.2023 tarihinde indirilmiştir.
- OKUYAY. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. İstanbul: Acar.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Özdemir Çırakman, E. ve Arı, B. (2019). Sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin kitap seçimine ve kültür aktarımına etkisi. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 38-56.
- Sallabaş M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S., İnce Samur, Ö., Doğan, B., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013, Kasım). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. 1. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Uçar, R. (2017). İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin 'imam hatipli' vizyonu. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 3(2), 83-127.
- Ünalı, S. (2019). *İmam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin bu okulları tercih nedenleri ve beklentileri (Erzincan örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011, 13-16 Ekim). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri*. Samsun Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Samsun, Türkiye.

- Yıldız, D. Ç., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığı ve halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Yılmaz, B. (2004). Okuma alışkanlığı ve öğretmen. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167.
- Yurdagül, H. (2005, 28-30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Reading as an important way of learning and being informed in daily and academic life is one of the basic skills that individuals use throughout their lives. Reading skills and habits are among the main goals that individuals should acquire in the formal education process. Today, the basis for the continuous and healthy execution of the principle of lifelong learning is possible by enabling individuals to get the habit of reading. Reading habit can be defined as an individual's perception of the act of reading as a need and performing this act regularly and continuously throughout his/her life (Bayram, 1990). People's allocation of time to reading systematically for various purposes in line with their interests, curiosity and needs shows that he/she has a reading habit shows that they had a reading habit (Yıldız, 2010).

Reading culture as a skill that can be achieved through protracted efforts is a process with many interrelated and complementary elements (Sever, 2004). The first stage of the process of acquiring reading culture is to get basic reading skills. The first stage in which reading is learned is considered as the basic reading level. In the second stage, the act of reading becomes a natural need. The third stage is critical reading. It is not possible for an individual without critical reading skills to acquire a reading culture. Critical reading means that individuals question, interpret and rationalize by passing what they read through their own world of knowledge and experience. A critical reader should direct his/her full attention to the text read; he/she should be able to ask questions at every stage of reading (pre-, while and post-reading). This stage in which people examine and question what they read from a critical point of view is followed by the stage of acquiring a reading culture. The level of reading that is reached when reading turns into a habit and critical reading skills encompasses reading culture. At this stage, the ability to utilize the products of written culture and the possibilities of information technology in an effective and appropriate manner is also required (Sever et al., 2013).

In this study, it was aimed to examine the reading culture levels of students at imam hatip lower secondary school within the context of reading profiles. For this purpose, the study attempted to examine whether the reading profiles of the students varied in terms of various variables (gender, class, educational level of parents and having a bookcase). The main problem of the study was "How are the reading culture levels of student at imam hatip lower secondary school within the context of reading profiles?". The reading profiles of the students were tried to be described by taking into account variables such as gender, class, educational levels of the parents and having a bookcase.

Method

The scanning model of descriptive research designs was employed in this study. The 'Reading Profile Questionnaire' developed by the researchers and consisting of 20 questions was used as a data collection tool. In this study group of the research consisted of 271 students attending imam hatip lower secondary schools in Alanya district of Antalya province. Percentage and frequency analysis and chi-square analysis were used to analyze the data.

Result and Discussion

In the study, it was determined that most of the students read books to spend their free time and to have pleasure and they preferred fictional genres such as novels, stories, fairy tales and works on adventure/police thrillers and personal development, and they read national authors rather than foreign authors and they generally did not use digital tools and the internet to read books, and they usually bought books and read them in print, and they paid attention to the subject and cover of the book the most when choosing a book. It was also been found that students mostly read five or more books a month and although they had a bookcase, the rate of going to the library was low and they did not follow periodicals. In terms of sharing what they read, it was found that the students were willing to, and usually did share with their friends. As a result of the research, it was determined that although students generally had the habit of reading books, their level of reading culture was low. It was found that students were lacking especially in following periodicals, accepting reading as a necessity other than leisure time and visiting places related to books (library, book fair, bookstore, etc.). In order to acquire a reading culture, it is also necessary for students to share what they read and question it from a critical perspective. However, in this study, it was determined that students were reluctant to share what they read with their teachers and families. In this sense, the importance of school-family cooperation and the necessity of planning activities that will help students gain reading habits at home and at school emerge. When the results of the research are evaluated holistically, it can be said that students at imam hatip lower secondary school had a certain reading habit according to the type of school they attended. However, it is difficult to say that their level of reading culture was at the desired level because reading culture includes reading habits and is related not only to the number of books read but also to the quality of reading. In the process of acquiring a reading culture, students should not only read books, but also question what they read from a critical point of view, share it with others, benefit from places related to books (libraries, libraries, bookstores, book fairs, etc.), create a bookcase from what they read, follow periodicals appropriate to their level, share the literary texts they have memorized in appropriate environments, see reading not as a leisure time activity but as a part of daily life, and so on. Therefore, in this process, parents and teachers need to turn these behaviors into a habit among students. Considering that the reading habit, which is the basis of reading culture, is acquired primarily in the family, effective school-family cooperation in this process comes to the fore.