

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

---

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 10, Sayı 1, Yaz 2022

Volume 10, Issue 1, Summer 2022

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

*Cilt 10, Sayı 1, Yaz 2022*

*Volume 10, Issue 1, Summer 2022*

OKUMA

YAZMA

EĞİTİMİ

ARAŞTIRMALARI

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay

*Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye*

*Kırıkkale University / Turkey*

EDİTÖRLER

Ahmet Balcı

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye*

*Hatay Mustafa Kemal University / Turkey*

Seyit Ateş

*Gazi Üniversitesi / Türkiye*

*Gazi University / Turkey*

Yusuf Uyar

*Gazi Üniversitesi / Türkiye*

*Gazi University / Turkey*

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Türkçe / Turkish

Eda Işır

*Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye*

*Bülent Ecevit University / Turkey*

İngilizce / English

Mehmet Bardakçı

*Gaziantep Üniversitesi / Türkiye*

*Gaziantep University / Turkey*

Telif Hakkı / Copyright ©

2022

Yusuf Uyar

Derginin web sayfası / Journal website

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea>

e-ISSN: 2148-1512

RESEARCH IN

READING &

WRITING

INSTRUCTION

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Murat Özbay

*Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye*

*Kırıkkale University / Turkey*

Firdevs Güneş

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Ankara University, Turkey*

William Bintz

*Kent State Üniversitesi ABD*

*Kent State University, USA*

Belinda Zimmerman

*Kent State Üniversitesi, ABD*

*Kent State University, USA*

Kadir Kaan Büyükkız

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

*Gaziantep University, Turkey*

Ahmet Balcı

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

*Hatay Mustafa Kemal University, Turkey*

Namık Kemal Şahbaz

*Mersin Üniversitesi, Türkiye*

*Mersin University, Turkey*

Halit Karatay

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*

*Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*

Ferhat Ensar

*Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

*Bursa Uludağ University, Turkey*

Seyit Ateş

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

*Gazi University, Turkey*

Duygu Uçgun

*Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

*Pamukkale University, Turkey*

Fatih Çetin Çetinkaya

*Düzce Üniversitesi, Türkiye*

*Düzce University, Turkey*

Muhammed Eyyüp Sallabaş

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

*Yıldız Technical University, Turkey*

Özay Karadağ

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

*Hacettepe University, Turkey*

Bayram Baş

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

*Yıldız Technical University, Turkey*

Yusuf Uyar

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

*Gazi University, Turkey*

Hayati Akyol

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

*Gazi University, Turkey*

Timothy Rasinski

*Kent State Üniversitesi, ABD*

*Kent State University, USA*

Douglas K. Hartman

*Michigan State Üniversitesi, ABD*

*Michigan State University, USA*

Canan Aslan

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Ankara University, Turkey*

Banu Özdemir

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*

*Kütahya Dumlupınar University, Turkey*

İlhan Erdem

*İnönü Üniversitesi, Türkiye*

*İnönü University, Turkey*

Emine Kolaç

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

*Anadolu University, Turkey*

Bilginer Onan

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

*Hatay Mustafa Kemal University, Turkey*

Kasım Yıldırım

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

*Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Hasan Bağcı

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey*

Suat Urgan

*Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

*Trabzon University, Turkey*

Ali Fuat Arıcı

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

*Yıldız Technical University, Turkey*

Mustafa Ulusoy

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

*Gazi University, Turkey*

İhsan Seyit Ertem

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

*Gazi University, Turkey*

Mustafa Yıldız

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

*Gazi University, Turkey*

Erol Duran

*Uşak Üniversitesi, Türkiye*

*Uşak University, Turkey*

**Araştırma Makaleleri / Research Articles**

Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda ikna edici yazma öğretimi ile ilgili görüşleri  
Classroom teachers' views on persuasive writing teaching in primary school 1-23  
*Emine Birgül Zelzele, Seyit Ateş*

Özlem Baş  
*Hacettepe Üniversitesi / Türkiye*  
*Hacettepe University / Turkey*

Kadir Kaan Büyükkiz  
*Gaziantep Üniversitesi / Türkiye*  
*Gaziantep University / Turkey*

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi ders planı önerisi  
Turkish as foreign language grammar lesson plan suggestion 24-43  
*Aslıhan Atay, Celile Eren Ökten*

Burak Delican  
*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Türkiye*  
*Tokat Gaziosmanpaşa University / Turkey*

Ferhat Ensar  
*Bursa Uludağ Üniversitesi / Türkiye*  
*Bursa Uludağ University / Turkey*

Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor?  
Neden zorlanıyor?  
Finding main idea: What do teachers and students do?  
Why do they have difficulties? 44-66  
*Pınar Kamık Uysal, Sibel Gültekin Pala*

Bariş Esmer  
*Sinop Üniversitesi / Türkiye*  
*Sinop University / Turkey*

Bengisu Kaya Özgül  
*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye*  
*Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey*

Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi  
Evaluation of speaking instruction in secondary schools Turkish lessons according to teachers' views 85-101  
*Huriye Aksu, Yusuf Uyar*

Hasan Kağan Keskin  
*Düzce Üniversitesi / Türkiye*  
*Düzce University / Turkey*

Mustafa Köroğlu  
*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye*  
*Hatay Mustafa Kemal University / Turkey*

**Derleme Makaleler / Review Articles**

Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi:  
Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi  
Two taxonomies that can be used in generating questions in Turkish lessons: Comparative review of Bloom and Barrett taxonomy 67-84  
*Duygu Yüceer*

Yasemin Kuşdemir  
*Kırıkkale Üniversitesi / Türkiye*  
*Kırıkkale University / Turkey*

Gülhiz Pilten  
*Ahmet Yesevi Üniversitesi / Kazakistan*  
*Ahmet Yesevi University / Kazakhstan*

Muhammed Eyyüp Sallabaş  
*Yıldız Teknik Üniversitesi / Türkiye*  
*Yıldız Technical University / Turkey*

Kasım Yıldırım  
*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye*  
*Muğla Sıtkı Koçman University / Turkey*

Osman Kürşat Yorgancı  
*Yıldız Teknik Üniversitesi / Türkiye*  
*Yıldız Technical University / Turkey*

OYEA / RRWI, TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi ve  
MLA International Bibliography'de taranmaktadır

OYEA / RRWI is indexed in TR Index, Turkish  
Education Index and MLA International  
Bibliography

# Classroom Teachers' Views on Persuasive Writing Teaching in Primary School

**Emine Birgöl Zelzele**  
Gazi University  
birgul.zelzele@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-4995-6153

**Seyit Ateş**  
Gazi University  
seyitates@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-4498-0376

## ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the views of classroom teachers on teaching analytical type of persuasive writing. The research was designed as a descriptive situation determination. The study group of the research consists of classroom teachers who voluntarily took part in the research. Because of the Covid 19 pandemic conditions, a population-sample definition was not made in the study. Convenience sampling, one of the purposive sampling methods, were used to determine the participants. As a data collection tool, a questionnaire consisting of three questions, one of them is optional and two of which are open-ended, was used. After obtaining the ethics committee's permission, the access link of the questionnaire, which was transferred to the digital environment, was shared with the participants, and those who voluntarily participated in the study were asked to fill in the form. In the study, in which 1202 participants participated, frequency, percentage, and descriptive analyzes were carried out on the data. The findings obtained from the research are presented in themes under the related survey questions. The majority of the participants expressed a positive opinion about teaching persuasive writing starting from the primary education. However, some participants hesitate on persuasive writing and find this unnecessary. It is understood that the participants do not consider themselves sufficient enough in teaching persuasive writing and they need training and various resources. Based on these findings, various suggestions were made.

**Keywords:** Persuasive writing, primary school, classroom teachers.

The writing skill, which gained formally in primary school, continues with the development of writing after the stages of copying letters, words, and sentences are completed. In this process, different text types come into play gradually and students are expected to produce quality articles in various text types. One of these text types is persuasive text, which is an informative text type.

The literature shows that the difficulty in persuasive writing for primary school children can be evaluated under two basic dimensions. The first of these is that "written language is affected by oral language forms, in other words, children tend to write in the way they speak until they learn how to organize their thoughts in written form". The other is "high-level mental processes required by persuasive writing" (Crowhurst, 1983, p.12). Persuasive writing requires taking an attitude toward influencing the reader, defending this attitude with solid and convincing reasons (Toulmin et al., 1984; Burkhalter, 1995), and thinking about what objections the reader will read these articles might have (Burkhalter, 1995). These skills are quite difficult for primary school children who are still in the concrete operational stage.

Despite all the difficulties in learning persuasive writing, the age make persuasive writing teaching necessary. Although it is quite difficult for many primary school children to construct an argument, "the ability to compose logical, convincing persuasive

Received :December 27, 2021  
Revised :May 13, 2022  
Accepted:May 28, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 1-23  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(1), 1-23  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1049358>

texts is seen as a vital literacy skill” (Lee, 2008, p.43). Cifci and Özen (2018) state that they are constantly faced with mass media consisting of news, columns, advertisements, brochures, and similar texts in daily life, and they state that it is important to raise awareness in basic education period about the persuasive expression used in these texts.

Similarly, Kurudayıoğlu and Yılmaz (2014a, p.77, p.99) stated that “today, people are faced with many types of persuasion and propaganda as a result of the new media tools that emerged because of developing technology and the resulting information explosion”. They emphasize that it is vitally important to teach persuasive text structure at all levels of education, starting from primary school. They emphasize the vital importance of teaching. Persuasive writing is also seen as “a skill that children must master at school to meet the academic needs and social demands for basic literacy skills expected from a literate, educated individual” (Midgette, 2007, p.3). Perhaps the most important reason why persuasive writing teaching is so important is that persuasive writing has political and social importance and can support individuals' problem solving, self-defense, and therefore taking initiative in self-direction (Nelson & Kinneavy, 2003; Cuenca-Carlino & Mustian, 2013; Thomas and To, 2016).

Although it is considered an important text type in PISA exams, which is included in the curricula and course materials of many developed and developing countries, it does not attract attention in terms of both readings and writing in Turkish teaching programs and course materials (Çifci & Özen, 2018; Konuk, 2018; Okur et al., 2013) it is clear that more studies are needed on persuasive writing skills. In addition to the studies on whether persuasion is included in the curricula and course materials mentioned above on this subject, studies on the structure of persuasive writing will have an important function in writing teaching (Kurudayıoğlu & Yılmaz, 2014b) and examine the situation of Turkish teacher candidates in writing persuasive texts (Kurudayıoğlu and Yılmaz, 2014a) are also available. However, while it is claimed in these studies that persuasive writing can be taught starting from the third grade of primary school, it is also stated that even Turkish teacher candidates have problems writing persuasive texts. On the other hand, available studies with primary school students (eg, Tavşanlı, 2018; Aktaş & Kaya, 2019) are quite limited. In his study, which shows that students have a tendency toward persuasive writing from an early age, Tavşanlı (2018) examined the text type and writing topics preferred by primary school students in their written expressions and the reasons behind these preferences; It has been determined that students prefer to write more persuasive and informative texts rather than narrative texts and poems. Aktaş and Kaya (2019), on the other hand, in their study examining the persuasive text writing skills of primary school fourth-grade students, found that the persuasive writing skills of the students were not at the desired level.

Based on the literature, it is understood that it is essential to include persuasive writing, which is also an informative text type, in curricula. However, the opinions of the teachers, who are the implementers of the program, are as important as the inclusion of this skill in the curriculum. Konuk (2018) points out that the innovation in the curriculum will also affect the teachers who are the implementers of the program and the institutions that train teachers, and that some problems may arise in the effective implementation of the program. Ateş and Akyol (2013) also revealed that the perspectives of the teachers, who are the implementers of the changes that will take place in the teaching process, are important for the success of the application. This situation indicates the importance of determining the opinions of teachers about teaching persuasive writing. In this context, the present study is aimed to determine the views of classroom teachers on teaching persuasive writing. Based on the findings to be obtained in the research, suggestions that will contribute to Turkish students becoming more qualified and competent literate are given.

## Method

### Model

The present research is descriptive research designed in a survey model, as it aims to determine the opinions of current classroom teachers on teaching persuasive writing. The survey model is defined by Karasar (2012, p.77) as “a research approach that aims to describe a past or present situation as it is”.

### Participants

The study group of the research consists of classroom teachers who are working in the 2020-2021 academic year and voluntarily took part in the study. Due to the Covid 19 pandemic conditions, a population and sample definition was not made in the study. Accordingly, the study group was determined with a convenience sampling to carry out the research during the epidemic process. This situation was considered in the interpretation of the research data, and over-generalizations were avoided.

### Tools

The data of the research were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The questionnaire includes two open-ended questions on the importance of persuasion and the teaching of persuasive writing. In the development of the questionnaire, the relevant literature and current curricula were examined; the

questions in the prepared form were submitted to expert opinions in terms of suitability for the purpose and target audience, language and expression proficiency, and compliance with the principles of survey preparation.

### **Data Collection**

After obtaining the permission of the ethics committee for the research, the questionnaire form was transposed to the digital platform. The link to the current survey form was shared in groups with classroom teachers using social media tools. Classroom teachers who took part in the study voluntarily clicked on the link and fill out the questionnaire.

### **Data Analysis**

In the research, the data obtained from the open-ended questions were analyzed thematically with descriptive analysis, and percentage and frequency calculations were made for the codes. A document consisting of 128 pages and 40000 words was obtained from the answers given by the participants to the questions. The researchers analyzed the data set together. For this purpose, the answers given by the participants to each question were read line by line, grouped according to their similarities and differences, gathered under certain themes and their frequencies were calculated. After the analysis was completed, the answers of 120 randomly selected participants from the data set and the themes that emerged in the research were sent to one of the experts whose opinion was consulted during the preparation of the form to calculate the reliability. The expert was asked to mark under which theme each participant's answer would fall. It was determined that there was a .98 level of agreement between the expert's marking and the researchers' coding. The findings obtained from the research data are presented thematically under the relevant questions and by including direct quotations from the participant's views.

### **Ethical Statement**

While conducting this study, all the rules required by research ethics were complied with; no changes were made in the data reached, and due care was taken to indicate the source for all data and information. For the research, "Ethics Committee Permission" was obtained from Gazi University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision number E-77082166-604.01.02-50235 dated 02.03.2021.

## **Findings**

The findings obtained from the answers given by the participants to the questions in the research were presented descriptively under the research questions. The first question of the research is to determine the opinions of the participants on the importance of persuasion.

### **Classroom teachers' views on the importance of persuasion**

In the research, the participants were first asked their opinions about the importance of persuasion, and the findings obtained from their answers to this question were divided and evaluated into the themes of "persuasion in terms of daily life, persuasion as personal gain, persuasion as social gain, persuasion as a power, persuasion as a concept and persuasion as situational".

#### ***Persuasion for Daily Life***

The vast majority of participants (f=570) see persuasion as an important, effective, and necessary skill in daily life. Participants expressed their views in this direction; They stated that individuals are faced with many situations of conscious or unconscious persuasion in daily life and their lives are affected by this.

#### ***Persuasion as Personal Gain***

Persuasion skill is seen by the participants as a way to reach the person's wishes and purpose easily, quickly, and effectively (f=158). Some participants stated that persuasion contributes to personal development (communication, self-expression, self-confidence, etc.) (f=108).

#### ***Persuasion as a Social Gain***

The participants, who mentioned the social gains of the skill, stated that persuasion is an important skill in terms of affecting the health and order of social life, the management and control of the masses, organized work, the realization of ideas, personal and social consensus, and decision-making and decision-making processes (f=183). Persuasion, which is

seen as an important skill in terms of establishing healthy interpersonal or social relations and communication, mutual trust, and understanding, is also accepted as a source of happiness and motivation in terms of ensuring that the work is done voluntarily (f=45). In addition, some participants stated that persuasion is an important skill for teachers in the education process (f=72).

### ***Persuasion as a Force***

Most of the respondents responding to this category stated that persuasion is the key to opportunities, solving problems, success, and change (f=112). So much so that persuasion leads to the good, to the right; it is a power that can turn right into wrong and wrong into the right (f=44), as well as being effective in discouraging wrongdoing (f=35).

### ***Persuasion as a Concept***

While some participants emphasized that persuasion can be important if it serves a good purpose (f=98) if it is carried out in scientific, rational, ethical, logical, and evidence-based ways. Some participants, who discussed the importance of the skill in terms of the difficulty in acquiring the skill, pointed out that this skill requires education, knowledge, experience, skill, maturity, and experience as well as being able to use the language effectively (f=68). Some participants, who associated the concept with concepts such as 'talent, art, and leadership', emphasized that persuasion is a quality that cannot be found in everyone (f=47).

### ***Persuasion as Situationally***

Some participants, who explained the importance of persuasion depending on the conditions, stated that the importance of persuasion may vary according to the subject, purpose, person, and contribution to society; however, they emphasized that persuasion can be important if it serves a good purpose if it is carried out in scientific, rational, ethical, logical, and evidence-based ways. These participants, who consider persuasion more conceptually, stated that the importance of persuasion may vary according to its subject, purpose, person, and contribution to society (f=112).

In addition to the open-ended question about the importance of persuasion in daily life, the participants were asked a separate question that required them to choose to determine the importance of persuasion. About 84% of respondents consider persuasion to be an important skill, about 14% as moderately important, and the remaining 2% as lowly important.

## **Classroom teachers' views on teaching persuasive writing**

After the importance of persuasion, the participants were asked two questions, one optional and the other open-ended, about teaching persuasive writing. The first question asked to the participants about teaching persuasive writing was "What do you think about teaching persuasive writing?". The answers given by the participants to this question were expressed under the themes of "gains/requirements, risks/hesitations, methods, and obstacles".

### ***Benefits/Requirements***

The participants, who stated that persuasive writing is an important skill that can be taught and developed, emphasized that persuasive writing should be taught by taking into account the achievements of the skill (f=448). Participants who expressed their opinions in this direction presented examples of the personal, academic and social achievements of the skill, as well as the importance of persuasion; they also mentioned the negative attitudes and behaviors that people who lack this skill may exhibit (f=444).

It is also mentioned that persuasive writing, which is seen as an investment in the person's future and society (f=82), contributes to the development of the student's language and thinking skills along with personal development (f=191). Participants stated that persuasive writing will improve students' thinking skills such as creative thinking, analytical thinking, argument-based and logical thinking, critical thinking, knowledge-based thinking, cause-effect relationships, questioning, multi-dimensional thinking, strategic thinking, and reasoning. They also stated that it would contribute to the development of oral language (speaking, narration, discussion) and reading (understanding, concept, interpretation) skills, especially writing. The participants, who stated that persuasive writing would contribute to the development of high-level mental processes such as drawing conclusions, interpretation, critical thinking, problem-solving, decision-making, and empathy, stated that the academic success of the students would also be positively affected by this process (f=24).

Persuasive writing is seen by the participants as an important life skill (f=350) and an investment in the future of society (f=82). The benefits it will provide to the child, to the individual as an adult, and to society constitute justifications for this thought. Developing different perspectives, expressing oneself, defending his thoughts and rights by researching, conflict management and problem-solving, gaining self-management and self-control by developing the



skills of action and production, development of decision-making / making processes, being able to say qualified yes or no, gaining prestige by being accepted and with all these, gaining self-confidence are some of the reasons stated.

### ***Risks/Hesitations***

Contrary to the majority, some participants have different views on the teaching of persuasive writing. While some participants did not find the teaching of persuasive writing necessary, others stated that they did not find it right and that it could have dangerous consequences in different subjects. Some participants, who thought that it could be taught but were cautious about the situation, stated that teaching should only be done by taking into account certain conditions.

Some of the participants emphasized that the teaching of persuasive writing should only be done on the condition that certain aspects are respected (f=61). According to the participants, if the social benefit is taken into account, if there is a persuasion based on correct information, data, and evidence, and if the aim is to guide and produce different solutions, critical thinking and teaching should be done in a respectful and free environment. Otherwise, the teaching of this skill may involve different risks according to the participants. Some participants put more emphasis on the downsides of learning this skill rather than its benefits (f=22). According to the participants, if the social benefit is taken into account, if there is a persuasion based on correct information, data, and evidence, and if the aim is to guide and produce different solutions, critical thinking and teaching should be done in a respectful and free environment. Otherwise, the teaching of this skill may involve different risks according to the participants.

On the teaching of persuasive writing, some participants said, "I don't know if it can be taught, I never thought about it, I have no idea about it, it's the first time I've encountered such a thing, etc." (f=54). While expressing the opinion that persuasion is a personality trait that is not found in everyone and cannot be acquired through education, some participants expressed the opinion that this skill cannot be taught (f=23). A single participant expressed his indecision about the importance of persuasion and whether it can be improved with training "I think it's a pretty important skill. But I don't know if it's an innate talent or if it can be acquired at an advanced level." while twelve participants expressed their views on the importance of persuasion as "a skill that does not work for the hard-headed, no matter how important it is". These views indicate that persuasion is a skill that cannot be developed.

### ***Methods / Techniques***

Opinions about the methods and techniques put forward by the participants on teaching persuasive writing were put forward by participants in various categories. Practical, progressive, process-oriented activities of persuasive writing (f=182); fun activities such as games, drama, and role-playing (f=176); paragraph and short text level essay, composition, and various writing exercises (f=38) and teaching with case studies, scenarios, dilemmas, and examples from daily life (f=117) were the views most expressed by the participants. By working on persuasive text examples, examining them with questions and analyzing them; associating the skill with thinking skills such as questioning, critical thinking, developing opinions and opposing views, constructing evidence-based arguments, and cause-effect relationships (f=67); in addition to stories and fairy tales, teaching by using visual tools such as posters, advertisements, videos, animation-cartoons and short films (f=41) is among the other teaching methods and techniques expressed by the participants. Although persuasive writing is generally seen as an important and necessary skill by the participants, it is thought to be quite difficult to teach; there are different opinions on when to start teaching the skill, whether it should be taught as a separate course or in Turkish lessons, and who should teach it.

### ***Obstacles / Solutions***

It is understood from the opinions of the participants on the teaching of persuasive writing that there are some obstacles in the teaching of the skill. These obstacles put forward by the participants also point to solutions. Issues such as deficiencies in students' prerequisite skills (f=246), teacher competencies (f=272), lack of skills in the programs (f=244), the intensity of the program, and social conditions (f=279) emerged as obstacles to teaching the skill. It is understood that the barriers to teaching persuasive writing are student, teacher, resource, and community-based. Some of the participants talked about some of the qualities that individuals should have and the skills they should learn before writing persuasively. According to the participants, other skills should be taught to children before persuasive writing. Another category related to teaching persuasive writing concerns teacher qualifications. Teachers' negative attitudes towards the teaching of persuasive writing and their inadequacies in teaching are among these reasons. The social conditions in which students grow up and develop are suggested as another source of barriers to the teaching of the skill. The last category expressed under the theme of Barriers is related to curricula and resources.

## **Conclusion, Discussion and Recommendations**

When the opinions about the importance of persuasion are evaluated as a whole, it can be said that the majority of the classroom teachers have basic knowledge about persuasion skills in the conceptual dimension and awareness of its importance. According to the participants, the persuasion skill structure, which has important gains for personal and

social life, is a very difficult skill to teach in terms of other skills and sub-dimensions. On the other hand, it is seen that some participants have misconceptions about persuasion and are not aware of its importance. The opinions of the participants about the teaching of persuasive writing indicate that the classroom teachers are largely aware of the gains to be obtained in this regard, they have partial ideas about the methods, techniques, and obstacles that can be effective, and that they have some hesitations about the teaching of the skill and training needs.

The sub-skills that persuasive writing contains in terms of its structure, teachers' attitudes and inadequacies about the teaching of this skill, the inadequacy of the skill in the curriculum, and the inadequacy of the resources are among the findings revealed in this research. Teacher qualifications emerge as another source of barriers to teaching persuasive writing. Teachers' inadequacies regarding the structure and teaching of persuasive writing, and their negative attitudes towards writing in general and persuasive writing, in particular, can be effective in their practices in classroom writing teaching.

When the results obtained in the research and the literature information are evaluated as a whole, the following suggestions are included in the teaching of persuasive writing: For all writing activities aimed at developing content, students must have basic writing skills at a certain level. For any type of writing practice, students' basic writing skills should be adequately developed. However, considering the development of language skills as a whole, it can be said that to enable students to participate in society as conscious individuals, at least the studies of examining and analyzing examples (visual, auditory, written) in terms of persuasion should start from the basic education level. It is thought that these studies, which will be done in the form of oral language on persuasion, will make important contributions to the studies of persuasive writing, which is a written language form.

The structure of persuasive writing, its necessity, its contributions to personal and social life, and how it can be taught both theoretically and practically, before and during the service where teachers can increase their knowledge, skills, and self-efficacy perceptions, eliminate misconceptions and prejudices, develop positive attitudes and increase their motivation. Training should be organized; Monitoring, evaluation, and development studies should also be carried out on the point of whether the pieces of training given are reflected in the practice.

Considering the importance of curricula and textbooks in the teaching process persuasive writing should be included in these basic sources; in addition, the education information network should be enriched with visual, audio, and animated media contents (for example, advertisements, short films, animations, etc.) to be prepared in this regard and presented to the use of teachers.

# Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda İkna Edici Yazma Öğretimi ile İlgili Görüşleri

**Emine Birgül Zelzele**  
Gazi Üniversitesi  
birgul.zelzele@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-4995-6153

**Seyit Ateş**  
Gazi Üniversitesi  
seyitates@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-4498-0376

## ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, analitik bir tür olan ikna edici yazmanın öğretime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma, betimsel durum saptaması niteliğinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Covid 19 pandemi koşulları nedeniyle araştırmada bir evren - örneklem tanımlaması yapılmamıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen biri seçmeli, ikisi açık uçlu üç sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra dijital ortama aktarılan anket formuna ait erişim linki katılımcılarla paylaşılmış ve gönüllü olarak çalışmaya katılanların formu doldurmaları sağlanmıştır. 1202 katılımcının katıldığı araştırmada veriler üzerinde, frekans, yüzde ve betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili anket soruları altında temalar hâlinde sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu ikna edici yazmanın temel eğitim sürecinden başlanarak öğretilmesi konusunda olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte bu konuda tereddüt duyan ve ikna edici yazmayı gereksiz bulan katılımcılar da mevcuttur. Katılımcıların ikna edici yazmanın öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, eğitime ve çeşitli kaynaklara ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İkna edici yazma, ilkokul, sınıf öğretmenleri.

Okul başarısı ve öğrenmede kilit bir rol oynayan yazma, eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı en karmaşık ve öğrenilmesi en zor bilişsel etkinliklerden biridir. Herhangi bir yazının oluşturulma süreciyle birlikte ne yazılacağına planlanması, metnin oluşturulması ve yazılanların gözden geçirilmesi gibi çeşitli motorsal ve zihinsel süreçler bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Yaşamdaki birçok aktivite için önemli bir dil yetkinliği olarak görülen yazma (Lonigro vd., 2020; Pinto vd., 2018), okul çağındaki çocukların okuryazarlık gelişimleri sırasında ustalaşmaları beklenen en zor bilişsel becerilerden biridir (Asaro-Saddler ve Bak, 2012; De La Paz ve Graham, 2002). Sözlü beceriler ve transkripsiyon becerileri ortak özellikler taşısa da yazmaya dair öğeler çocukların bilişsel sistemlerine ek yükler getirmektedir (Dockrell ve Connelly, 2009; Kim vd., 2015). İlkokulda formal bir biçimde edinilmeye başlanan yazma becerisi harflerin kelimelerin ve cümlelerin kopyalanması ile ilgili aşamalar tamamlandıktan sonra yazmanın gelişimi, metin oluşturma süreçleri ile devam etmektedir. Bu süreçte kademeli olarak farklı metin türleri devreye girmekte ve öğrencilerden bu türlere uygun nitelikli yazılar üretmeleri beklenmektedir. Bu metin türlerinden biri de bilgilendirici bir metin türü olan ikna edici metindir.

İknaı “kelimelerle, görsellerle, çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerle insanların inançlarını, düşüncelerini, davranışlarını,

Geliş Tarihi :27 Aralık 2021  
Düzeltilme Tarihi :13 Mayıs 2022  
Kabul Tarihi :28 Mayıs 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 1-23  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(1), 1-23  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1049358>

motivasyonlarını, arzu ve isteklerini etkilemek” şeklinde tanımlayan Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a, s.75); ikna edici metin yapısının giriş, önerme, ana argümanlar ve karar olmak üzere dört temel; karşı önerme ve yardımcı argümanlar olmak üzere iki yardımcı birimden oluştuğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin metin yazmadaki ustalıkları ise 1) kişisel (örn., kişisel hikayeler ve aktarıma dayalı anlatımlar), 2) olgusal (örn., süreç ve raporlar) ve 3) analitik türler (örn., açıklayıcı, ikna edici/tartışmacı metinler) olmak üzere üç genel kategoride aşamalı olarak ilerlemektedir (akt., Lonigro vd., 2020, s.5).

İlkokulda çoğunlukla hikâye edici metinlerle karşılaşan çocuklar, ikna edici metin ve diğer bilgi verici metin türleriyle çok az karşılaşmaktadır (Duke, 2000; Pappas, 2006). Hikâye edici metinlerle ikna edici metinlerin sözlü ve yazılı anlatım formları arasında fark bulunduğunu belirten Burkhalter (1995), ikna edici metin yazmak için çocukların farklı bir formatta düşüncelerini düzenlemeyi öğrenmek durumunda olduklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin hikâye edici metin yapısına aşina olarak okula başladıkları (Bereiter ve Scardamalia, 1986) ve okulun ilk yıllarında ağırlıklı olarak bu tür metinlerle karşılaştıkları dikkate alındığında; ilkokul yılları boyunca öğrencilerin kişisel tür organizasyonlarında gittikçe ustalaştıkları, ikna edici yazmanın da içerisinde yer aldığı analitik türdeki yazılarda ise yeni yeni gelişim gösterdikleri söylenebilir. Crowhurst (1990, s.352)’a göre bu süreçte çocuklar, “ikna edici metin yazma çalışmalarında en çok bildikleri tür olan” hikâye edici metinlerden etkilenmektedirler. Lonigro vd., (2020, 2021) ilkokul çocukları ile yaptıkları araştırmalarda bu düşünceyi destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır. Yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin okul öncesi dönemden gelen sözlü ve ilkokulun erken dönemlerinden gelen yazılı hikâye edici metin formatını ikna edici türde yazı çalışmalarına aktarmaya çalıştıkları görülmektedir.

Alanyazın ilkokul çağındaki çocuklar için ikna edici yazmadaki zorluğun iki temel boyut altında değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Bunlardan ilki, “yazılı dilin sözlü dil formlarından etkilenmesi, diğer bir ifade ile çocukların herhangi bir türde düşüncelerini yazılı olarak nasıl organize edeceklerini öğrenene kadar konuştukları biçimde yazma eğiliminde olmaları”dır. Diğeri ise, “ikna edici yazı türünün gerektirdiği üst düzey zihinsel süreçler”dir (Crowhurst,1983, s.12). İkna edici yazma, okuyucuyu etkilemeye yönelik bir tavır almayı, bu tavrı sağlam ve ikna edici gerekçelerle savunmayı (Toulmin vd., 1984; Burkhalter,1995) ve bu yazıları okuyacak olan okurun yazılanlara ne gibi itirazlarının olabileceğini düşünmeyi (Burkhalter, 1995) gerektirmektedir. Bu beceriler ise henüz somut işlemler döneminde olan ilkokul çocukları için oldukça zor becerilerdir.

İkna edici yazmanın öğrenimine dair tüm zorluklara rağmen çağın getirdiği gereksinimler ikna edici yazı öğretimini gerekli hâle getirmektedir. İlkokul düzeyindeki birçok çocuk için bir argüman oluşturmak oldukça zor olsa da, “mantıklı, inandırıcı ikna edici metinler oluşturma yeteneği hayati bir okuryazarlık becerisi” (Lee, 2008, s.43) olarak görülmektedir. Günlük hayatta haber, köşe yazısı, reklam, broşür ve benzeri metinlerden oluşan kitle iletişim araçları ile sürekli karşılaşıldığını ifade eden Çifci ve Özen (2018), bu metinlerde kullanılan ikna edici anlatım konusunda temel öğretim döneminde bilinç kazanmanın önemli olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde “günümüzde, gelişen teknoloji sonucunda ortaya çıkan yeni medya araçları ve buna bağlı olarak yaşanan bilgi patlaması neticesinde insanların pek çok ikna ve propaganda çeşidi ile karşı karşıya olduğunu” ifade eden Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a, s.77, s.99) da, ikna edici metin yapısının ilkokuldan itibaren her eğitim kademesinde öğretilmesinin hayati derecede önem arz ettiğine vurgu yapmaktadırlar. İkna edici türde yazma aynı zamanda, “okuryazar, eğitilmiş bir bireyden beklenen temel okuryazarlık becerilerine yönelik akademik gereksinimleri ve toplumsal talepleri karşılamak için çocukların okulda ustalaşması gereken bir beceri” (Midgette, 2007, s.3) olarak da görülmektedir. İkna edici yazma öğretiminin bu kadar önemli olmasının nedenlerinden belki de en önemlisi, ikna edici yazmanın politik ve sosyal öneme sahip olması ve bireylerin problem çözmelerini, kendi kendilerini savunmayı ve dolayısıyla kendilerini yönlendirmede inisiyatif almalarını destekleyebilmesidir (Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013; Nelson ve Kinneavy, 2003; Thomas ve To, 2016).

Öte yandan sayılan nedenlere ek olarak, Türkiye’nin aksine ikna edici yazma, dünyada pek çok ülkenin ana dili öğretim programında kesintisiz ve hiyerarşik olarak yer verilen önemli bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Sefer, 2015). Güney Kore, Singapur, Kanada, İrlanda, Avustralya, İngiltere, İskoçya ve ABD’nin ilkokul ve ortaokul ana dili öğretim programlarında ikna edici yazmaya detaylı bir şekilde yer veren ülkelerden olduğunu belirten araştırmacılar (Beyreli ve Konuk, 2018; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014b) bunun nedenlerini insanların sayısız ikna gerektiren durumlarla karşı karşıya kalmaları ve ikna edici yazının yapısının zorluğuyla açıklamaktadırlar. Buna göre, ikna edici yazma, yapısı gereği çoklu bakış açılarını işe koşmayı, derin düşünerek yüzeyselliğin ötesine geçmeyi, düşüncelerin geçerliliğinin değerlendirilmesini, yazarın kanıtlarla kendi görüşünü desteklerken karşıt görüşleri öngörüp çürütmesini gerektiren üst düzey bir beceridir. “İkna tekniklerini çözümlenmeyi ve öğrencilerin ikna yeteneklerinin gelişmesini sağlayan ikna edici yazma aynı zamanda eleştirel ve analitik düşünme, bilgi üretme ve bilgiyi anlamlı hâle getirme için bir araç olarak da düşünülmektedir” (Aldağ, 2005, s.131; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014b, s.88). Farklı bir açıdan bakıldığında bir analitik yazma türü olan ikna edici ya da tartışmacı yazmayı tanımlamada kullanılan bu kavramların aynı zamanda yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin kazanması gereken önemli beceriler olduğunu söylemek de mümkündür.

İkna ile ilgili literatürden hareketle bu beceriye sahip öğrencilerin bilimsel düşünme becerisi de kazanarak entelektüel gelişimle birlikte vatandaş olma bilinci edinme ve toplumsal hayata katılma konusunda yetkin birer birey olacakları söylenebilir. Bu yetkinlik gerek akademik yaşamda gerekse sosyal, kültürel ve politik alanda kendini göstermektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkenin öğretim programlarında ve ders materyallerinde yer alan, PISA sınavlarında önemli bir metin türü olarak ele alınmasına rağmen Türkçe öğretim programlarında ve ders

materyallerinde gerek metin türü olarak okuma ve gerekse yazma açısından ilgi görmeyen (Çifci ve Özen, 2018; Konuk, 2018; Okur vd., 2013) ikna edici yazma becerisi ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu konuda yukarıda sözü edilen öğretim programları ve ders materyallerinde iknanın yer alıp almadığıyla ilgili çalışmalara ek olarak Türkçe öğretmen adaylarının ikna edici metin yazmadaki durumlarını inceleyen (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014b) ve yazma öğretiminde önemli bir işlev görecektir, ikna edici yazmanın yapısıyla ilgili çalışmalar (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014a) da mevcuttur. Ancak bu çalışmalarda bir taraftan ikna edici yazmanın ilkökul üçüncü sınıftan itibaren öğretilbileceği iddia edilirken diğer taraftan Türkçe öğretmen adaylarının bile ikna edici metin yazmada sorunlarının olduğu ifade edilmektedir. Öte yandan ilkökul öğrencileriyle yapılan ulaşılabilen çalışmalar (örn., Aktaş ve Kaya, 2019; Tavşanlı, 2018) ise oldukça sınırlıdır. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren ikna edici yazmaya yönelik eğilimlerinin olduğunu gösteren çalışmasında Tavşanlı (2018), ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tercih ettikleri metin türü ve yazma konuları ile bu tercihlerinin altında yatan sebepleri incelemiştir; öğrencilerin öyküleyici metin ve şiirden ziyade daha çok ikna edici ve bilgilendirici metin yazmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Aktaş ve Kaya (2019) ise, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir.

İkna edici metinler, misyonu nedeniyle bireyleri “iş yaşamına, yükseköğretime ve 21.yy’daki hayata hazırlamaktadır” (Common Core Standards, 2010 aktaran Harris vd., 2019, s.1461). Alanyazından hareketle aynı zamanda bir bilgi verici metin türü de olan ikna edici yazmaya öğretim programlarında yer verilmesinin elzem olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bu becerinin öğretim programlarında yer alması kadar programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri de önem arz etmektedir. Konuk (2018) öğretim programlarındaki yeniliğin programın uygulayıcıları olan öğretmenlerle öğretmen yetiştiren kurumları da etkileyeceğine ve programın etkili bir şekilde uygulamasında birtakım aksaklıkların ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir. Nitekim Ateş ve Akyol (2013) da öğretim sürecinde gerçekleşecek değişikliklerin uygulayıcıları olan öğretmenlerin söz konusu uygulamaya yönelik bakış açılarının uygulamanın başarısı açısından önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum ikna edici yazmanın öğretimi konusunda öğretmen görüşlerinin tespitinin önemine işaret etmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışmada ikna edici yazının öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilecek bulgulardan hareketle Türk öğrencilerin daha nitelikli ve yetkin okuryazar olmalarına katkı sağlayacak önerilere yer verilmiştir.

## Yöntem

### Model

Mevcut araştırma, görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ikna edici yazmanın öğretimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığından tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, Karasar (2012, s.77) tarafından “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olarak tanımlanmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 – 2021 öğretim yılında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Covid 19 pandemi koşulları nedeniyle araştırmada bir evren ve örneklem tanımlanması yapılmamıştır. Buna göre çalışma grubu salgın sürecinde araştırmanın gerçekleştirilebilmesi adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örneklemeyle belirlenmiştir. Araştırma verilerinin yorumlanmasında bu durum göz önünde bulundurulmuş, aşırı genellemelerden kaçınılmıştır. Araştırmanın katılımcılarıyla ilgili demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

#### *Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	673	56
Erkek	529	44
Mesleki kıdem		
1-5	163	13,5
6-10	112	9,3
11-15	222	18,5
16 ve üstü	705	58,7

Tablo 1'in devamı...

Değişkenler	f	%
Öğrenim düzeyi		
Ön lisans	88	7,3
Lisans	1008	83,9
Lisansüstü	106	8,8
Toplam	1202	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 56'sının kadın, % 44'ünün erkek katılımcılardan oluştuğu; katılımcıların yarısından fazlasının (% 58,7) 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu, öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise yaklaşık % 84'ünün lisans düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Sınıf Öğretmenlerinin İkna Edici Yazmanın Öğretimine Yönelik Görüşlerini Belirleme' formu ile toplanmıştır. Ankette iknanın önemine ve ikna edici yazmanın öğretimine yönelik iki açık uçlu soru yer almaktadır. Anket formunun geliştirilmesinde ilgili literatür ve mevcut öğretim programları incelenmiş; hazırlanan formda yer alan sorular amaca ve hedef kitleye uygunluk, dil ve ifade yeterliği ile anket hazırlama ilkelerine uygunluk açısından uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar grubu, Düzce Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görevli öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Uzmanların formda yer alan açık uçlu soruların uygunluğu konusunda genel olarak hemfikir oldukları görülmüştür. Ancak uzman görüşleri doğrultusunda iknanın önemini derecelendirmeye yönelik bir soru daha eklenmiştir. Böylece anket formunda ikisi açık, biri dereceli olmak üzere toplam üç soru yer almıştır.

### Verilerin Toplaması

Araştırmayla ilgili etik kurul izni alındıktan sonra anket formu dijital ortama aktarılmıştır. Mevcut anket formunun linki sosyal medya araçları kullanılarak sınıf öğretmenlerinin yer aldığı gruplarda paylaşılmıştır. Araştırmanın verileri, gönüllü sınıf öğretmenlerinin katılımıyla toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen sınıf öğretmenleri linke tıklayarak ankete ulaşmış ve doldurmuşlardır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen veriler betimsel analizle tematik olarak çözümlenmiş, kodlara yönelik yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan toplam 128 sayfa ve 40000 kelimeden oluşan bir doküman elde edilmiştir. Veri setini araştırmacılar birlikte çözümlenmişlerdir. Bu amaçla katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar satır satır okunarak benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak belirli temalar altında toplanmış ve frekansları hesaplanmıştır. Çözümleme tamamlandıktan sonra güvenilirliği hesaplamak amacıyla veri setinden rastgele seçilen 120 katılımcının cevapları ve araştırmada ortaya çıkan temalar formun hazırlanmasında görüşüne başvuru uzmanlardan birine gönderilmiştir. Uzmanın her bir katılımcının cevabının hangi tema altında yer alacağını işaretlemesi istenmiştir. Uzmanın işaretlemesi ile araştırmacıların kodlamaları arasında .98 düzeyinde uyum olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ilgili sorular altında tematik olarak ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

### Etik Beyan

Bu çalışma yapılırken araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara riayet edilmiş; ulaşılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış, tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine gereken özen gösterilmiştir. Araştırma için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 02.03.2021 tarih E-77082166-604.01.02-50235 karar sayısı ile "Etik Kurul İzni" alınmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmada katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular araştırma soruları altında betimsel olarak sunulmuştur. Araştırmanın ilk sorusu katılımcıların iknanın önemine yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

## Sınıf Öğretmenlerinin İkna Ediciliğinin Önemi Konusundaki Görüşleri

Araştırmada katılımcılara ilk olarak ikna ediciliğinin önemi ile ilgili görüşleri sorulmuş, bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmenlerinin İkna Ediciliğinin Önemine İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Günlük yaşam açısından ikna	Günlük yaşamda etkili, önemli ve gerekli bir beceridir.	570
Kişisel kazanım olarak ikna	Kişinin amacına/isteklerine kolay ve etkili şekilde ulaşmasını sağlar.	158
	Kişisel gelişime katkı sağlar (iletişim, kendini ifade edebilme, özgüven vb.).	108
Toplumsal kazanım olarak ikna	Toplumsal hayatın sağlığı ve düzeni açısından önemlidir.	183
	Eğitim – öğretim sürecinde öğretmenler için önemli bir beceridir.	72
	İşin gönüllüce yapılmasını sağlar, mutluluk ve motivasyonu artırır.	45
Bir güç olarak ikna	Fırsatların, sorunları çözenin, başarının ve değişimin anahtarıdır.	112
	İyiye, doğruya yönlendirme; yanlıştan vazgeçirmede etkilidir.	44
	İkna doğruya yanlışa, yanlışı doğruya çevirebilecek bir güçtür.	35
Kavramsal olarak ikna	İnanırcılık, güven, dürüstlük, tutarlılık ve tarafsızlıkla ilgilidir.	98
	Eğitim, bilgi, birikim, olgunluk ve dili etkili kullanmayı gerektirir.	68
	Bir yetenek, sanat ve liderlik özelliği olan ikna, herkeste bulunmaz.	47
Durumsal olarak ikna	Önemi konusuna, amacına, kişilere, yapıma biçimine göre değişir.	112

Katılımcıların iknanın önemine yönelik görüşleri “günlük yaşam açısından ikna, kişisel kazanım olarak ikna, toplumsal kazanım olarak ikna, bir güç olarak ikna, kavramsal olarak ikna ve durumsal olarak ikna” temaları altında değerlendirilmiştir.

### **Günlük Yaşam Açısından İkna**

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ikna edebilmeyi günlük yaşamda önemli, etkili ve gerekli bir beceri olarak görmektedir. Bu yönde görüş belirten katılımcılar; bireylerin günlük yaşamda her an bilinçli ya da bilinçsiz birçok ikna durumuyla karşı karşıya kaldıklarını ve onların yaşamlarının bundan etkilendiğini ifade etmişlerdir. Örneğin iknanın tüm yaşam üzerinde etkili olduğunu belirten bir katılımcı (E7) “Oldukça önemli. İnsanların alışveriş tercihlerini, yaşam tarzlarını hatta beslenme şekillerini bile etkiler.” şeklinde ifade ederken bir diğer katılımcı da (K25) görüşlerini “...Reklam sektöründen tutun da sosyal yaşama kadar her alanda ikna edebilmek, ikna becerisine sahip olabilmek önemli.” ifadesiyle benzer şekilde açıklamıştır. Günlük yaşamdaki en basit işlerden daha karmaşık olanlara kadar pek çok alanda iknanın etkisi bir başka katılımcı (K62) tarafından “En basit örnekle günlük hayatta babamızdan ekstra harçlık isterken bile ikna kabiliyetimiz olmalı. Yerlere çöp atan bi arkadaşımızı ya da çocuğumuzu bu davranışın kötü olduğu konusunda ikna etmemiz gerekiyor. Kitap okuma konusunda çocuğumuzu ikna etmemiz mesela ve daha birçok örnek...” şeklinde örneklendirilmiştir. İknanın önemine dair katılımcıların görüşlerinden diğer bazı örnekler şu şekildedir:

“İkna edicilik günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünü kolaylaştıran bir beceridir bence.” (E1189)

“İkna edici olmak günlük yaşantımızda da önemlidir. İş görüşmesine gittiğimizde, komşuluk ilişkilerinde, aile içi iletişimde, arkadaş konuşmalarında, sosyal medyada ve birçok alanda önemlidir.” (K33)

“İnsan ilişkilerinde ve iş ilişkisinde insanları etkileyebilmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden günlük hayatta ve iş yaşamında iknanın faydalı olacağını düşünüyorum.” (K1112)

“İkna ediciliği yüksek insanlar günlük yaşamda karşılaştığı durumlar karşısında daha kolay ve hızlı hareket edebilirler.” (E1172)

### **Kişisel Kazanım Olarak İkna**

İkna becerisi katılımcılar tarafından kişiyi isteklerine, amacına kolay, hızlı ve etkili bir şekilde ulaştıran bir yol olarak görülmektedir. “... İkna kabiliyeti yüksek insanlar hedeflerine daha kolay ulaşmakta.(K48)”, “Bireyin ihtiyaçlarını ve

isteklerini yerine getirebilmesi, arzularını elde etmesi için ikna edicilik oldukça önemli ve gereklidir.(E94), 'İkna edicilik birçok konuda işin daha hızlı ve etkili sonuçlandırılmasını sağlayabilir.(E700)', 'Yapmak istediğimiz bir projeyi, gerçekleştirmek istediğimiz bir fikri kabul ettirmek ve destek bulabilmek için ikna ediciliği kullanırız.(K790)', 'Düşüncelerini başkalarına kabul ettirmenin nazik yoludur.(K233)', 'İkna kabiliyeti, olmasını istediğimiz şeylerin gerçekleşmesini kolaylaştırır.(K306)'..." ifadeleri katılımcıların bu yöndeki görüşlerine örneklerden bazılarıdır.

### **Toplumsal Kazanım Olarak İkna**

Becerinin toplumsal kazanımlarına değinen katılımcılar ise toplumsal yaşamın sağlığı ve düzeni, kitlelerin yönetimi ve denetimi, örgütlü çalışma, fikirlerin hayata geçirilmesi, kişisel ve toplumsal uzlaşa ile karar verme ve karar alma süreçlerini etkilemesi açısından iknanın önemli bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Kişiler arası ya da toplumsal düzeyde sağlıklı ilişki ve iletişimin, karşılıklı güven ve anlayışın tesisi açısından da önemli bir beceri olarak görülen ikna, işin gönüllüce yapılmasını sağlaması yönüyle de mutluluk ve motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir. "... 'Günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan ikna, sağlıklı iletişimi, planlanan işlerde başarıyı getirir; bunlara bağlı olarak gelen öz güven ve mutluluk ise yaşamı daha zevkli hâle getirecektir.(K1066), 'İkna kabiliyeti, karşıdaki kişiyi kırmadan o işi severek razı gelmesini hatta o işten sizin kadar mutluluk duymasını sağlamaktır.(K6)', 'Kendini ve karşı tarafı rahatlatır.(E285)', 'Olumlu bir yöne doğru yapılan ikna edicilik ikna edilen kişiyi daha mutlu yerlere taşır.(K100)', 'İkna etmek insanı mutlu eder (E426)'..." şeklindeki görüşler hem ikna eden hem de ikna edilen kişinin mutlu bireyler olacağını, bu durumun da toplum sağlığına katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Kişisel ya da toplumsal kazanımları referans olarak yapılan bu açıklamalar birey ve toplumun gelişiminin döngüsel bir ilişki içerisinde ve her iki alanda sağlıklı gelişim açısından iknaya dayalı süreçlerin önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. İknanın kişisel ve toplumsal kazanımlar açısından önemine örnek olabilecek diğer görüşlerden bazıları da şu şekildedir:

"Etkili iletişim kuran, toplum tarafından saygı duyulan, fikirlerine önem verilen kişi olunmasını sağlar." (E537)

"Karşımızdakini kendi fikrimize ya da toplumun büyük çoğunluğunun fikrine ikna edebilmek toplumun barış ve refahı için önemlidir. Ancak karşımızdakinin fikrine saygı duymak çok önemlidir." (K505)

"Kendilerine güvenen bireyler çoğalır."(E530)

"Şiddeti önler. Sevgiyi güçlendirir."(E612)

"Toplumsal birliktelik ve örgütlü toplumun oluşmasına katkı sağlar."(K837)

### **Bir Güç Olarak İkna**

Fırsatların, sorunları çözmenin, başarı ve değişimin anahtarı ve iyiye, doğruya yönlendirmede, yanlıştan vazgeçirmede etkili bir araç olarak görülen ikna, aynı zamanda doğruyu yanlışla yanlış da doğruya çevirebilecek bir güç ve silah olarak algılanmaktadır. Bu nedenle iknanın önemi konusunda diğerleriyle hemfikir olan bazı katılımcılar gerekliliği konusunda temkinli görüş bildirmişlerdir. "... 'Karşımıza çıkan fırsatları açabilmek adına bir anahtardır.', 'Hayatın vazgeçilmezlerinden biridir. Başarının anahtarıdır. (K17)', 'Günlük yaşamda başarının anahtarıdır. (E131)', 'İkna her sorunu çözer.(E810)', 'şeklindeki görüşler iknanın yaşamdaki kilit rolüne; "... 'İkna edicilik insanlar için önemli bir güçtür. İşler, ikna edici bireylerin isteği doğrultusunda gerçekleşir.(E452)', 'İkna, deveye hendek atlatılabilir.(E473)', 'İkna yeteneği güçlü olanlar yanlış olan şeyleri bile doğruymuş gibi gösterebilirler.(K557)', 'Olumsuz bir durumu olumluya çevirebilir.(E1001)', 'İkna edebilen biri için etkili bir silah olduğunu düşünüyorum.(E777)', '... Öyle ki iyi bir ikna ediciyseniz bir kişiyi, bir sınıfı, bir okulu, bir toplumu, bir milleti, bir evreni ikna edebilirsiniz.(K1141)'..." şeklindeki görüşlere iknanın önemli bir güç ve insanları manipüle etmede kullanabilecek güçlü bir silah olabileceğine işaret etmektedir.

### **Kavramsal Olarak İkna**

İknayı kavramsal olarak ele alan katılımcılardan bazıları beceriyi inandırıcılık, güvenilir olmak, dürüstlük, tutarlı ve tarafsız olmak gibi kişilik özellikleriyle ilişkilendirmişlerdir. "... 'İkna edicilik ve güven arasında derin bir bağ vardır. İkna insanlarda güveni sağlamak, karşıdaki kişinin gönlünün ferah tutulmasını sağlamaktır.(E732)', 'İnanmak ve inandırıcı olmakla ilgisi olduğunu düşünüyorum. Bir fikri, bilgiyi, olguyu paylaşırken/öğretirken inandırıcı olduğumuz ölçüde ikna edebiliriz.(K104)', 'Bana göre buradaki en önemli unsur güvenilirliktir. Karşılıklı güven duygusudur.(E1100)', 'İkna etmek özünde karşıyı harekete geçirme kaygı ya da ihtiyacımızdan doğar. Ne kadar dürüstsek o kadar ikna ediciyizdir. Etkili iletişim becerilerine sahip olsak bile eğer alıcıya güven hissettiremezsek bilgi birikimimiz bile gölgede kalır.(E9)'..." şeklindeki ifadeler iknayı dürüst, güvenilir ve inandırıcı olmak gibi kişilik özellikleriyle ilişkilendiren görüşlere örnek oluşturmaktadır. Bunun dışında kavramı "yetenek, sanat ve liderlik" gibi kavramlarla ilişkilendiren bazı katılımcılar iknanın herkeste bulunmayacak bir nitelik olduğuna vurgu yapmışlardır.



### **Durumsal Olarak İkna**

İknanın önemini koşullara bağlı olarak açıklayan katılımcılardan bir kısmı öneminin iknanın konusuna, amacına, kişiye ve topluma katkısına göre değişebileceğini ifade ederken; ancak iyi bir amaca hizmet ediyorsa ilmî, akli, etik, mantıklı ve kanıta dayalı yollarla gerçekleştiriliyorsa iknanın önemli olabileceğini vurgulamışlardır. Önemini becerinin edinilmesindeki zorluk yönüyle ele alan bazı katılımcılarsa bu becerinin dili etkili kullanabilmenin yanı sıra eğitim, bilgi, birikim, beceri, olgunluk ve deneyim gerektirdiğine dikkat çekmişlerdir. "...İkna elbette önemli tabi ama hangi alanda niçin kullanıldığına göre değişir.(E638)", "Ancak iyi niyete hizmet ediyorsa önemli olabilir.(K796)", "İkna edicilik kişisel ve toplumsal uzlaşma ve yaşam barışı için iyi, algı operasyonuna yönelik olursa riskli.(E850)", "Eğer birini ikna edip güzel sonuç almak istiyorsak iyi, ancak içine şüphe tohumları ekip kötü yönler de çekebiliriz. Önemli olan ikna ediciliğin ne yönde kullanıldığıdır.(K909)"... şeklinde görüşler iknanın öneminin koşullara göre değişebileceğine işaret etmektedir. Einstein'ın ön yargılarla ilgili bilindik sözünü uyarlayarak "İkna etmek günümüzde atomu parçalamaktan zordur.(E603)" şeklinde ifade eden katılımcı ise iknanın zorluğu ile ilgili görüşleri özetlerken; dilin etkili kullanımını ve eğitim gerektiren bir beceri olduğuna yönelik görüşlere örnek olabilecek en kapsamlı ifade ise "Bireyler iletişimlerinde karşı tarafa ilettiklerinde inandırıcı olmak, anlattıklarının karşı taraf tarafından kabul görülmesini ister. Mesela öğretmenler öğrencileri ile iletişimlerinde ikna edici iletişimi sık kullanırlar. Aynı şekilde politikacılar, yazarlar, satıcılar vs. yaşamımızda her zaman karşılaştığımız reklamlarda da sık kullanır. Reklamın insanları ne kadar etkilediği de kaçınılmaz bir gerçek. Hatta normal iki insanın iletişimlerinde bile birbirlerini ikna ederek, kendini, düşüncelerini kabul ettirerek ya da düşüncelerinin etkisi altına alarak konuşmak ister. Herkesin ikna ediciliği yüksek değildir. Çünkü bu da büyük bir beceri gerektirmektedir. Mesela empati, mesela dili kullanma becerisi bunlardan bazıları. Bu becerilere sahip olabilmek için de belli eğitime sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.(K75)" şeklindedir.

Katılımcılara ikna ediciliğin günlük yaşamdaki önemi ile ilgili açık uçlu soruya ek olarak iknanın önem derecesini belirlemeye yönelik seçim yapmalarını gerektiren bir soru daha sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Sınıf Öğretmenlerine Göre İknanın Önem Derecesi*

Önem derecesi	f	%
1-4	28	2,3
5	29	2,4
6	42	3,5
7	96	8
8	256	21,3
9	287	23,9
10	464	38,6
Toplam	1202	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların yaklaşık % 84'ü ikna ediciliği önemli bir beceri olarak görmekte, yaklaşık % 14'ü orta derecede ve geri kalan % 2'si ise düşük derecede önemli olarak görmektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin İkna Edici Yazmanın Öğretimi Konusundaki Görüşleri**

Araştırmanın ikinci sorusu ikna edici yazmanın öğretimiyle ilgilidir. Katılımcılara ikna edici yazmanın öğretimiyle ilgili sorulan soru "İkna edici yazmanın öğretimi konusunda neler düşünüyorsunuz?" şeklindedir. Katılımcıların bu soruya dair vermiş oldukları cevaplar 'kazanımlar/gereklilikler, riskler/tereddütler, yöntemler ve engeller' temaları altında ifade edilmiştir.

#### **Kazanımlar/Gereklilikler**

İkna edici yazmanın öğretilbilir, geliştirilebilir önemli bir beceri olduğunu ifade eden katılımcılar becerinin kazanımlarını dikkate alarak ikna edici yazma konusunda öğretimin yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar iknanın önemi konusunda olduğu gibi becerinin kişisel, akademik ve toplumsal kazanımlarına örnekler sunmuş; bu beceriden yoksun kişilerin sergileyebileceği olumsuz tutum ve davranışlara da değinmişlerdir.

**Tablo 4***İkna Edici Yazmanın Öğretimi (Kazanımlar/Gereklilikler)*

Temalar	Kodlar	f
Kazanımlar / Gereklilikler	İkna edici yazma öğretilbilir, öğretilmelidir.	448
	İş ve sosyal hayatı kolaylaştıran önemli bir yaşam becerisi.	350
	Dil ve düşünme becerilerini geliştirir.	191
	İletişim ve ikna becerilerini geliştirir.	182
	Kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlar.	178
	Demokratik ve bilinçli bir toplum için önemli bir yatırım.	82
	Eğitim – öğretim süreçlerine pozitif katkı sağlar.	24
	Olumsuz kişilik özelliklerini engeller.	444

Kişinin ve toplumun geleceğine yatırım olarak görülen ikna edici yazmanın kişisel gelişimle birlikte öğrencinin dil ve düşünme becerilerinin gelişimine katkılarından da söz edilmiştir. Katılımcılar ikna edici yazmanın öğrencilerin yaratıcı düşünme, analitik düşünme, argüman temelli ve mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgi temelli düşünme, neden-sonuç ilişkilerine dayalı düşünme, sorgulama, çok yönlü düşünme, stratejik düşünme ve akıl yürütme gibi düşünme becerilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yazma başta olmak üzere sözlü dil (konuşma, anlatma, tartışma) ve okuma (anlama, kavram, yorumlama) becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. İkna edici yazma öğretiminin öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştireceğini ifade eden katılımcılar, kendini ifade edebilme, düşüncelerine gerekçeler sunma ve savunma, düşüncelerini kabul ettirebilme ile birlikte kişilerin özgüvenlerinin artacağını, iletişim becerilerinin gelişeceğini, karşı tarafı (okuru) etkilemenin ve başarıya ulaşmanın onlarda bir tatmin ve mutluluk duygusu oluşturacağını dile getirmişlerdir. İkna edici yazmanın öğrencilerin sonuç çıkarma, yorumlama, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, empati gibi üst düzey zihinsel süreçlerin gelişimine de katkı yapacağını belirten katılımcılar öğrencilerin akademik başarılarının da bu süreçten olumlu yönde etkileneceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

*“İkna edici yazma, ikna etme becerisinin ağıdalı hâlidir diye düşünüyorum. Herhangi bir iddia ya da fikir ikna edici şekilde yazıldığında karşı taraf iddianın doğruluğu konusunda daha kolay ikna edilebilir. Önemli bir beceri olduğunu ve öğretiminin kişiye günlük hayatında ve eğitiminde önemli bir artışı olacağını düşünüyorum. (E70)”*

*“İkna edici yazmanın önemli bir tür olduğunu düşünüyorum. Bir nevi ikna edici yazılar öğrencinin kendi düşüncesini savunması, desteklemesi demektir. Aynı şekilde karşı olduğu düşünceye karşı da mücadele etmesi demektir. Öğrencilerin hem dil becerilerini hem de zihinsel becerilerini geliştirdiğini düşünmekteyim. (K75)”*

*“İkna edici yazma; öncelikle öğrenciyi ikna edeceği konu üzerinde düşünmeye, ardından bu konuda çeşitli argümanlar toplamaya sevk edecektir. Bu sebeple küçük yaşlarda bu becerinin kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. (E80)”*

*“İkna edici metin yazarken öğrenciler neden sorusuna cevap verdiği için eleştirel yaklaşırlar ve kendi fikirlerini savunmak için argümanlara başvururlar, bu durumda çocukların üst düzey becerileri gelişir. (K158)”*

*“İkna edici yazma çocukların tartışmaya açık olmasını ve sorgulayan bireyler olmasını sağlar. (K403)”*

İkna edici yazma katılımcılar tarafından önemli bir yaşam becerisi ve toplumun geleceğine yatırım olarak görülmektedir. Çocuğa, yetişkin olarak bireye ve topluma sağlayacağı faydalar bu düşünceye gerekçeler oluşturmaktadır. Farklı bakış açıları geliştirme, kendini ifade etme, araştırarak düşüncelerini ve hakkını savunma, çatışma yönetimi ve sorun çözme, eyleme ve üretme becerilerini geliştirerek özyönetim ve özdenetim kazanma, karar alma/verme süreçlerinin gelişimi, nitelikli evet ya da hayır diyebilme, kabul görerek saygınlık kazanma ve bütün bunlarla ilişkili olarak özgüven kazanma belirtilen gerekçelerden bazılarıdır. *“Yaşamın birçok yerinde küçüklükten yetişkinliğe hemen her alanda arkadaş, aile, öğretmen, iş yaşamı ortamlarında ihtiyaç duyulacak, iş ve sosyal yaşamında başarıya ulaşılacak bir beceri. (E93)”*, *“Bireyin istediğini elde etmesinde, hedeflerine ulaşmasında işine yarayacak bir beceri. (K536)”*, *“İnsanları etkilemede, kendisine destek bulmada ve görüşlerini kabul ettirmede gerekli bir beceri (E20).”* şeklindeki ifadeler katılımcıların bu yöndeki görüşlerine örnek oluşturmaktadır. İkna edici yazmanın önemli bir yaşam becerisi olduğunu dile getiren katılımcılar günümüz dünyasında sosyal medya ve dijital teknolojiler aracılığıyla daha da önemli hâle geldiğine vurgu yapmışlardır. Özellikle dijital platformlarda çocuklar birçok ikna durumuyla karşı karşıya gelmekte, bu mesajlar karşısında çocukların bilinçli bir tavır takınmaları ise oldukça önem arz etmektedir. Bu görüşlere örneklerden bazıları ise şu şekildedir:

*“Günümüzde ikna ediciliğin önemi her geçen zaman diliminde önem kazanmaktadır, artık insanları bir şeylere ikna etmek için ciddi bir ikna kabiliyeti ve ikna dili gerekmektedir. Günlük yaşamımızda hayatımızın her*

alanında bu dil kullanılmaktadır. Örnekle siyasal alanda, reklamlarda, dizilerde, filmlerde, alışveriş sektöründe kişiler arası iletişimlerde vb.”(E826)

“Öğretilmesi gerekir. Çünkü çocuklar günlük hayatta sıklıkla ikna edici metinler ve medya ile karşılaşmaktadırlar. Hem buralardaki mesajları anlamak hem de işinde başarılı olmak için çocuklara bu eğitim verilmelidir.”(K1141)

“Günümüzde artık insanlar sosyal medya vb. platformlar üzerinden yazı yazıyorlar, o yüzden ikna edici yazma önemlidir.”(E109)

“Günümüzde yazarak iletişim kurmak, konuşarak iletişim kurmanın önüne geçmiştir. Yazarak daha fazla kişiye ulaşmaktayız. Bu nedenle ikna edici yazma önem kazanmaktadır.”(K263)

“Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız bir beceridir. Sağlıklı iletişim kurmak, planlanan işlerde başarı elde etmek; bunlara bağlı olarak gelen öz güven ve mutluluk yaşamı daha zevkli hâle getirecektir.”(K1066)

Eğitim öğretim süreçleri açısından iknanın önemine değinen bazı katılımcılarsa öğretmen, yönetici ve diğer eğitim çalışanlarının da bu beceriyi geliştirmeye ihtiyaçlarının olduğunu, eğitimin bireyi ikna ile başladığını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretimi mantıklı kılarak isteyerek öğrenmeyi gerçekleştirmede ve davranış değiştirmede ikna oldukça önemli görülmektedir. Katılımcıların pek çoğu “Öğretmenlerden başlayarak bu eğitim verilmeli.” şeklinde görüş belirtirken bazıları “Öğretmen olarak, karşımızdaki öğrenci ve velilerin davranış ve tutumlarında değişiklik oluşturmamız gereken çeşitli durumlarla karşı karşıya geldiğimiz zamanların oldukça fazla olmasından dolayı ikna edici olabilmemiz son derece önemli. Bu sebeple sözlü - yazılı iletişimde ve empati kurmada ne kadar başarılı isek karşımızdaki insanları daha çok ikna edebileceğimizi düşünüyorum.(K1073)”, “Eğitimde istedik davranış değişikliği ikna etme ile olur. Kanaat etmiş kişi daha kolay öğrenir.(K250)” şeklinde görüşlerine gerekçeler sunmuşlardır. İknaya dayalı olmayan bir eğitim, iletişim ve etkileşim sürecinin kişisel ve toplumsal düzeyde doğurabileceği sonuçlar ise bir katılımcı tarafından kapsamlı olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

“Günlük hayatta ikna edicilik çok önemli bir yere sahiptir. Sağlıklı, anlayışa dayalı insan ilişkilerinin geliştirilebilmesi için ikna edici olmak şarttır. İkna ediciliğin özellikle eğitimde çok önemli olduğunu düşünüyorum. İkna edici bir konuşmayla çocuklarımızın sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine olanak sağlarken ikna edici olmayan açıklamalar çocuklarımızı tatmin etmeyecektir. Yeteri kadar tatmin olmayan çocuklar da kendini farklı şekilde ifade etmek isteyecek ve yetişkinlerle çocuklar arasında sonu gelmeyen çatışmalar başlayacaktır. Çatışmalarla büyüyen çocukların da yetişkin bireyler hâline geldiğinde sorunlarını konuşmak, ikna etmek yerine karşı tarafa zarar verici davranışlar sergilediği görülecektir. Bu nedenle yapıcı, ikna edici olmak sağlıklı bir toplumun temelini oluşturmaktadır.”(E522)

Bu görüşte kapsamlı olarak ifade edildiği üzere katılımcılardan bazıları ikna edici yazmayı toplumun geleceğine bir yatırım olarak görmüşler, bilinçli, sorgulayan, güvene dayalı sağlıklı ilişkiler kurabilen ve uzlaşma içinde bir toplum için bu becerinin öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu düşünceyi destekleyen “Kötü yollara başvurmadan, şiddeti seçmeden, karşılaştığı sorunlara farklı yaklaşmasını ve alternatif çözüm yolları geliştirmesini sağlayacak, başarılı çatışma yönetimi yapacağı bir beceri.(E886)”, “Bütün toplumlarda beliren anlaşmazlıkların ikna ile çözülmesi gerekir. Aksi durumda kavga, savaş kaçınılmaz.(E374)” şeklinde görüşler de bulunmaktadır.

İkna becerisinden yoksun olan kişilerin yaşayabileceği sorunlar üzerinden becerinin önemini ve öğretiminin gerekliliğini vurgulayan çok sayıda katılımcı bulunmaktadır. Bu noktada katılımcılar bu beceriden yoksun kişilerin kendilerini ifade etmede sorun yaşayacaklarını, anlaşamayacaklarını ya da yanlış anlayabileceklerini; kendilerini ifade edemediklerinden ve savunamadıklarından haklıyken haksız duruma düşebileceklerini, zararlı içerikler karşısında savunmasız kalacaklarını ve yönlendirmeye açık hâle geleceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre kendini sözlü ya da yazılı olarak ifade edemeyen bireyler farklı ve uygun olmayan ifade yollarına başvurarak sorunlu kişilik özelliği gösterebilirler. Huzursuz, tedirgin, geçimsiz, çatışmaya hazır, kavgacı, çözüm yolu olarak şiddete başvuran, saldırganlaşabilen, zorbalığı seçen, hırçınlık gösteren ya da tam tersi suskunluğu tercih eden bireylere dönüşebilirler. Katılımcılar bu yöndeki görüşlerini “...yönlendirilmeye açık, robot gibi, savunmasız, her şeyi kabullenme eğilimi içerisinde, kolay ikna olan, görüşlerini ve kendini savunmayan, sorgusuz kabule meyilli, çok yönlü düşünmeyen, at gözlüklü, boyun eğen ve hayır diyemeyen, sosyal becerileri zayıf ve hep geri planda kalan, iletişim problemleri yaşayan, kolay vazgeçen ve pes eden, silik, sindirilmiş, pasif, çekingen, içe dönük, içe kapanık, iletişime kapalı, etkisiz ve önemsiz hisseden, karamsar, kolay etki altında kalan, kandırılmaya müsait, toplumda söz sahibi olamayan, fikri kabul görmeyen buna bağlı olarak yetersizlik ve değersizlik hissi yaşayan, öz güvenleri düşük, teslimiyetçi, hayır diyemeyen ve kendi olamayan, sorun çözemeyen, manipülasyona açık, sağlıklı ilişki kuramayan, öz saygısı düşük, karamsar, umutsuz, kendi kararlarını alamayan, başkalarına bağımlı olan ve sürekli onay bekleyen, mutsuz, motivasyonsuz...” gibi kelimelerle açıklamışlardır. Bu gibi niteliklere sahip kişilerin yaşadığı başarısızlıkların ve kendini ifade edememelerinin kişinin kendi kabuğuna çekilmesine, toplumdan soyutlanmasına ve asosyal bir kişilik özelliği göstermesine; eleştirilmesi, kendini ispatlayamaması ve bastırılmasının cesaretinin kırılmasına, hayal kırıklığı yaşamasına ve yalnızlık hissine kapılmasına neden olabileceği ifade edilmiştir. Çok yönlü düşünememe, dil ve muhakeme becerilerinin gelişmemesi de bu beceriden yoksun kişilerin özellikleri olarak ifade edilmiştir.

## Riskler/Tereddütler

İkna edici yazmanın öğretimi konusunda çoğunluğun aksine farklı görüşler ortaya koyan katılımcılar da bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ikna edici yazmanın öğretimini gerekli görmezken bir kısmı da bunu doğru bulmadıklarını, farklı konularda tehlikeli sonuçlarının olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretilebileceğini düşünen ancak duruma temkinli yaklaşan bazı katılımcılar ise ancak belirli koşullar dikkate alınarak öğretimin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 5**

*İkna Edici Yazmanın Öğretimi (Riskler/Tereddütler)*

Tema	Kodlar	f
Riskler/Tereddütler	Belirli şartlara dikkat etmek koşuluyla öğretimi yapılabilir.	61
	Öğretilebilir mi bilmiyorum / hiç düşünmemiştim.	54
	İkna edici yazmanın öğretimini gerekli görmüyorum.	42
	Bu bir yetenektir, öğretilemez.	23
	Doğru bulmuyorum, farklı konularda tehlikeli kullanılabilir.	22
	Sabit fikirlerle işlemez.	12

Katılımcılardan bazıları ikna edici yazmanın öğretiminin ancak bazı hususlara riayet etmek koşuluyla yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılara göre toplumsal yarar gözetiliyorsa, doğru bilgi, veri ve kanıt temelli bir ikna söz konusu ise, amaç yol göstermek, farklı çözümler üretmekse, eleştirel düşünme ve farklı düşüncelere saygı çerçevesinde ve özgür ortamlarda öğretimi yapılmalıdır. Aksi hâlde bu becerinin öğretimi katılımcılara göre farklı riskler içerebilir. Konuyla ilgili görüşlere diğer bazı örnekler şu şekildedir:

*“Doğru düşünceleri aktarmak amacıyla yapılan konuşmalarda ve yazılan yazılarda ikna edicilik bence olumlu sonuçlar doğurur. İnsanları kandırmak için kullanılırsa tehlikeli sonuçları olabilir.” (E652)*

*“Manipulatif olmadıkça iyi bir yönlendirme aracı.” (K486)*

*“İkna edicilik altı dolu bir şekilde yapılmalıdır. Bu beceri eğer doğru bilgilere dayanmadan yapılıyorsa riskli bir beceri. İnsanları yanıltma amaçlı kullanılabilir.” (K79)*

*“Ancak iyi bir niyete hizmet ediyorsa olabilir.” (K796)*

*“İkna edicilik kişisel ve toplumsal uzlaşma ve yaşam barışı için iyi. Algı operasyonuna yönelik olursa riskli. İkna edicilikte kullanılan dil ve amaç ile kullanılan söz içerikleri önemli. Bunu kim inceleyip denetleyecek? Kişisel hak ve özgürlüklere yaklaşım nasıl olacak? Bunu yapacak kişilerin donanımı hangi ölçütlere göre belirlenecek?” (E850)*

*“İkna edilecek konu, ikna etmeye, o çabaya değer mi? Bunu bilmeli, ona göre hareket etmeliyiz. Aksi hâlde kişiyi bir şey için iknaya çalışmak doğru değil.” (K629)*

Faydalarından ziyade bu becerinin öğrenilmesinin olumsuz taraflarına daha fazla vurgu yapan katılımcılar da bulunmaktadır. Bir katılımcı bu konudaki kaygılarını *“Türkiye’de bunu öğrenen dolandırıcı olur. (E7)”* şeklinde ifade ederken bir diğeri *“Anarşist olsunlar diye mi?(K1027)”* ve bir başkası da *“Suçunun suçsuz olduğunu savunması açısından faydalı olur.(K1157)”* şeklinde ironi yaparak görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise riayet edilecek hususlara dikkat çekmeksizin doğrudan bu becerinin farklı amaçlarla tehlikeli bir şekilde kullanılabileceğini belirterek öğretimini doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. *“... ‘Hiç kimseye bir şeyleri kabul ettirmeye çalışılmamalı, farklılıklara saygı duyulmalıdır. Bu yüzden gerekli görmüyorum. (K233)’, ‘Bir neşter katilin elinde olursa can alır, bir neşter doktorun elindeyse can verir. İkna edici yazı neşterdir.(E500)’, ‘İkna yeteneği güçlü olan kişiler; yanlış olan şeyleri, doğruymuş gibi bile gösterebilir. (E614)’, ‘İnsanları her konuda kendiniz gibi düşünmeye ikna etmeye çalışmak bu konuda zorlamak bence doğru bir davranış değil. (K540)’, ‘İkna ediciliği doğru bulmuyorum. Çocuklarımda dahi uygulamıyorum. (K639)’, ‘Neden ikna edeyim ki herkes benim gibi düşünmek zorunda değil. (K928)’...”* gibi görüşler iknanın katılımcılar tarafından doğru bir davranış olarak kabul görülmediğine işaret etmektedir.

İkna edici yazmanın öğretimi konusunda bir kısım katılımcı *“Öğretilebilir mi bilmiyorum, hiç düşünmemiştim, bu konuda fikrim yok, ilk defa böyle bir şeyle karşılaştım vb. (K557)”* şeklinde görüş belirtirken iknayı herkeste bulunmayan ve eğitimle kazanılamayan bir kişilik özelliği olarak nitelendiren bazı katılımcılar ise bu becerinin öğretilemeyeceği yönünde görüş bildirmiştir. *“...İkna bir yetenek meselesidir. (E613)’, ‘İkna edebilmek tamamen yetenek işi. (E820)’, ‘İkna etmek bir sanattir. (E612)’, ‘Her insana mahsus olmayan özellik. Ama bu kabiliyet varsa çok mutlusun. (K979)’, ‘İkna edebilmek de ayrı bir meziyettir ve herkes yapamaz. (K992)’...”* şeklindeki ifadeler iknayı yetenek ve sanat gibi kavramlarla ilişkilendiren görüşlere örnek oluşturmaktadır. Tek bir katılımcı iknanın önemi ve eğitimle geliştirilip geliştirilemeyeceği konusundaki kararsızlığını *“Oldukça önemli bir beceri olduğunu düşünüyorum. Ama doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa sonradan da ileri düzeyde kazanılabilir mi bilmiyorum. (E1058)”* şeklinde ifade ederken on iki katılımcı da iknanın önemi

konusundaki görüşlerini “*Ne kadar önemli olursa olsun sabit fikirlilere işlemeyen bir beceri. (K264)*” olarak ifade etmişlerdir. Bu görüşler iknanın geliştirilemeyecek bir beceri olduğu yönünde düşünüldüğüne işaret etmektedir.

### **Yöntemler / Teknikler**

Katılımcıların ikna edici yazmanın öğretimi konusunda ortaya koydukları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler Tablo 6’da ifade edilmiştir.

**Tablo 6**

*İkna Edici Yazmanın Öğretimi (Yöntemler /Tehnikler)*

Tema	Kodlar	f
Yöntemler / Teknikler	Uygulamalı, aşamalı, süreç odaklı etkinliklerle	182
	Oyun, drama, rol oynama gibi eğlenceli yöntem ve tekniklerle	176
	Örnek olay, senaryo ve örnek uygulamalarla	121
	Günlük yaşamdan somut örneklerle	117
	İkna edici metin örnekleriyle, sorgulatarak ve çözümlenerek	86
	Türkçe dersi ya da diğer dersler içine entegre edilerek	74
	İlişkili düşünme becerileri ile birlikte	67
	Hikâye ve masallarla	42
	Görsellerle, afiş, reklam, video, animasyon-çizgi film ile	41
	Paragraf, kısa metin düzeyinde yazma çalışmaları ile	38
	Uzmanlar tarafından öğretilmeli	33
	Ayrı bir ders olarak okutulmalı	30
	Hangi sınıf (temelden, üç ve dördüncü sınıftan, ortaokuldan) düzeyinde öğretilmeli	24

İkna edici yazmanın uygulamalı, aşamalı, süreç odaklı etkinlikler; oyun, drama, rol oynama gibi eğlenceli etkinlikler; paragraf ve kısa metin düzeyinde deneme, kompozisyon ve çeşitli yazma çalışmaları ile örnek olay, senaryo, ikilemli durumlar ve günlük yaşamdan örneklerle öğretimi katılımcılar tarafından en çok dile getirilen görüşlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

*“Uygulamaya dayalı bir öğretim programı hâline getirilmeli. Öğrencilerin seviyelerine uygun, aşamalı olarak basamak basamak öğretilmeli.” (K844)*

*“Kesinlikle oyunlaştırılarak, drama, rol oynama vb. aktif tekniklerle öğretilmeli.”(K146)*

*“Örnek olaylarla, uygulamalı olarak, somutlaştırarak. İlk önce bir oyuncak ya da bir yiyecek vs arkadaşlarına satar gibi yapıp o ürünü satabilmek için arkadaşını ikna etmeye çalışarak. Sonra zaman ilerledikçe başka konularda da ikna edici dramalar yaptırılıp sonra yazdırılabilir.” (K1141)*

*“Yaşanmış olaylarla, hayat tecrübeleriyle, örnek olaylar ve ikna edici yazı örnekleri üzerinde durarak nasıl yazabilecekleri örneklendirilebilir.” (K1190)*

*“Çocuklara günlük hayattan örnek olaylar sunularak çocuğun bunun hakkında konuşması, çözüm üretmesi beklenir. Sonra yeni bir konu veya durum verilir, çocuğun bu konuda ikna edici bir yazı yazması istenir.” (K1079)*

*“İkna edici yazma öğretimi için öğrencileri erken yaşlardan itibaren ikilemler içerisinde bırakıp arkadaşlarıyla birlikte tartışabilecekleri kendi fikir ve düşüncelerini destekleyip arkadaşlarının düşüncelerini çürütebilecekleri öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde olmaları sağlanabilir. Buna örnek olarak argümantasyon uygulamaları verilebilir.” (E164)*

*“İkna edici yazmanın amacı kavratılmalı ve ikna edici yazma basamakları verilmelidir. Çeşitli konularda örnek yazılar sunulmalıdır ve yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.” (K1044)*

İkna edici metin örnekleri üzerinde çalışarak, bu örnekleri sorularla inceleyerek ve çözümlenerek; beceriyi sorgulama, eleştirel düşünme, görüş ve karşıt görüş geliştirme, kanıt temelli argümanlar oluşturma ve neden – sonuç ilişkileri gibi düşünme becerileri ile ilişkilendirerek; hikâye ve masalların yanı sıra afiş, reklam, video, animasyon – çizgi

film ve kısa film gibi görsel araçları kullanarak öğretmek katılımcılar tarafından dile getirilen diğer öğretim yöntem ve teknikleri arasındadır. Katılımcıların bu yöndeki görüşlerine örneklerden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilere ikna edici metinlerden örnekler sunulmalıdır. Ortaya konulan bir durumun doğruluğunun karşı tarafa kabul ettirilebilmesi için konuyu doğrulayan delillerin sunulması gerekliliği belirtilmelidir. Ortaya bir sorun konulmalı ve öğrencilere bu sorunu çözmeleri için ikna edici yazılar yazdırılmalıdır. Yazılan tüm yazılar okutulmalı eksikler birlikte tespit edilmelidir.” (E378)

“Örneğin afiş veya reklam üzerinden ikna edicilikten bahsedilebilir. Kendilerinin de günlük yaşamdan örnekler bulması istenebilir. Bunlara iyi ve kötü örnekler verilerek aradaki farkı görmeleri sağlanabilir. Kendilerinin de bir ürünün reklamını yapmaları istenebilir. Örneğin çarpıcı bir isim veya onu diğerlerinden ayıran özellikleri neler? vb. sorular arttırılabilir. Bu sorulara cevap vermeleri istenir.” (K138)

“Bir çizgi film ya da bir masalda ikna ediciliğin önemi öncelikle hissettirilmeli daha sonra ise bu konuyu onların anlayacağı düzeyde açıklanmalı ve daha sonrasında onlardan bu konuyla ilgili ne anladıkları ve yazılar yazmaları istenebilir.” (E119)

“Görseller sunarak, yaparak yaşayarak, oyunlar oynayarak öğretilmelidir. Çünkü onlar için henüz bu soyut bir kavram.” (K239)

Bunların yanı sıra ikna edici yazmanın öğretimiyle ilgili katılımcıların görüş farklılıklarına sahip oldukları bazı konular bulunmaktadır. Buna göre katılımcılardan bir kısmı ikna edici yazmanın Türkçe dersi ve diğer dersler kapsamında örnek metin ve etkinliklerle (f=74) öğretilebileceğini ifade ederken bir kısmı da ayrı bir ders olarak okutulması (f=30) gerektiğinden söz etmişlerdir. Becerinin hangi sınıf düzeyinden itibaren öğretilmesi gerektiği de katılımcılar arasında bir başka tartışma konusudur. İlk sınıflardan başlayarak her sınıf düzeyinde öğretilmesi gerektiğini ifade edenler (f=22) olduğu gibi üçüncü ve dördüncü sınıftan ya da ortaokuldan itibaren öğretilmeye başlanması gerektiğini belirtenler katılımcılar bulunmaktadır. Son olarak genelin aksine bu becerinin uzman kişilerce (f=33) öğretilmesi gerektiğini ifade edenler de bulunmaktadır. Katılımcıların bu yönlereki görüşlerine örneklerden bazıları şu şekildedir:

“Türkçe ders etkinliklerinde neden sonuç ilişkisi kurdurarak ve araştırmalarının bilgiye dayandırarak yapılmasını sağlayarak.” (K435)

“Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerinin içinde bir ünite olarak verilebilir.” (E192)

“İşlerinin ehli kimseler tarafından gerekli yeterliliğe sahip kişiler tarafından öğretilmesi olması şart.” (K896)

“Konuyu tam anlamıyla bilen ve öğretebilen kişiler tarafından, öğretmenler tarafından değil.” (E294)

“Yazma etkinliklerini ilkokuldan temel düzeyde başlayarak her düzeyde geliştirilmesi gereken beceriler olarak görüyorum. Bu yüzden ikna edici yazmanın da temel düzeye indirgenerek öğretim planlarının yapılacağını düşünüyorum.” (E18)

“Seçmeli bir ders veya okul dersleri dışında bir kurs programı hâlinde öğretilmesi mümkün olabilir.” (K221)

İkna edici yazma becerisi katılımcılar tarafından genel itibarıyla önemli ve öğretimi gerekli bir beceri olarak görülmele birlikte öğretiminin oldukça zor olduğu düşünülmekte; becerinin öğretilmesine ne zaman başlanması, ayrı bir ders olarak mı yoksa Türkçe derslerinde mi öğretilmesi ve öğretiminin kim tarafından yapılması gerektiği konularında farklı görüşler bulunmaktadır.

## Engeller / Çözümler

Katılımcıların ikna edici yazmanın öğretimi konusundaki görüşlerinden becerinin öğretimi konusunda birtakım engeller olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından ortaya konan bu engeller aynı zamanda çözümlere de işaret etmektedir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan engeller Tablo 7’de ifade edilmiştir.

Tablo 7

### İkna Edici Yazmanın Öğretimi (Engeller / Çözümler)

Tema	Kodlar	f
Engeller	Öğrencinin öğrenmesi gereken ön koşul becerilerdeki yetersizlikler	246
	Öğretmenlerin tutumu ve yeterlik düzeyleri	272
	Toplumsal koşullar	279
	Öğretim programları ve kaynakların yetersizliği	244

Öğrencilerin ön koşul becerilerindeki yetersizlikler, öğretmen yeterlikleri, programlarda beceriye yer verilmemiş olması, programın yoğunluğu ve toplumsal koşullar gibi hususlar becerinin öğretiminin önündeki engeller olarak ortaya çıkmıştır. İkna edici yazmanın öğretiminin önündeki engellerin öğrenci, öğretmen, kaynak ve toplum temelli olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı ikna edici yazmadan önce bireylerin sahip olması gereken bazı niteliklerden ve öğrenmesi gereken becerilerden söz etmişlerdir. Katılımcılara göre ikna edici yazmadan önce çocuklara başka beceriler öğretilmelidir. İkna edici yazma ve onların deyişleriyle 'doğru düzgün yazma becerisi', yazmada zorlanma, yazmayı sevmeme ve isteksizlik bunların başında gelmektedir. Bunlara ek olarak çocukların okuma alışkanlığı kazanmış olmaları ve dile hâkim olmaları bir ön koşul olarak görülmekte, yine ikna edici yazma öncesinde çocukların temel okuma becerileri, söz varlığı ile eleştirel, analitik düşünme, araştırma, sorgulama ve tartışma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Az sayıda katılımcı ise bu beceriden önce öğrencilere doğru davranma ve dürüstlüğün öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak hazırbulunmuşluk ve özgüven düzeylerinin yetersizliği ile teknoloji bağımlılığı ve sosyal medya gibi hususlar ikna edici yazmanın öğretiminde öğrenci ile ilgili engeller olarak ileri sürülen nedenler arasındadır.

*"Bana kalırsa öncelikle çocuklarda yazma becerisinin geliştirilmesi gerekli. Bırakın bir fikir üzerine yazmayı normal bir yazıyı yazdırmakta bile sıkıntı yaşıyoruz."* (K104)

*"Çocuklardan ne istediğimize bir karar verelim, ikna edici yazı mı yazsınlar, ikna edici bir yazıyı okuduklarında hemen ikna mı olsunlar? Kısaca, ikna edici yazma diye spesifik bir alan daha oluşturmak/eklemek yerine önce yazma becerisini kazanmak ardından da düşünme becerileri üzerinde yola daha nitelikli çıkmak yeterli olacaktır. Bilmem ikna edebildim mi?"* (E80)

*"Önce sözel aktarım becerisi gelişmeli, daha sonra yazıya aktarma geliştirilmeli. Bunun için önce ikna edici konuşma öğretilir. Sonra yazma çalışmaları yapılabilir."* (K921)

*"Öncelikle iknadan çok çocuklarımıza duyu, düşünce, hayallerini, görüşlerini yazmasını yazabilmesini teşvik etmeliyiz. Okumak bir insanı geliştirir. Okuduklarını içselleştirip yazıya dökmesi de tam anlamıyla gelişmeyi kat ve kat artırır."* (E765)

İkna edici yazmanın öğretimiyle ilgili bir diğer kategori öğretmen nitelikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin ikna edici yazmanın öğretimine yönelik olumsuz tutumları ile öğretim konusundaki yetersizlikleri bu nedenlerin başında gelmektedir. Konuyla ilgili öğretmen niteliklerine dikkat çeken katılımcılar; öğretimin bilgi, birikim ve deneyim gerektirdiğini, birçok öğretmenin becerinin öneminin farkında olmadığını, bazılarının yazmayı önemsemediklerini, isteksiz ve nemelazımcı yaklaşıklarını ifade ederek öğretmen yeterliklerinin artırılması hususuna dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların bu konulardaki görüşlerini yansıtabilecek kapsamlı bir örnek şu şekildedir:

*"İkna edici yazma bence öğretmenler tarafından fazla bilgi sahibi olunmayan bir kavram. Öğretmenlere bu konu ile ilgili daha detaylı eğitici seminerler verilebilir ya da lisans eğitiminde bu konu üzerinde daha çok durulabilir. Eminim ki birçok öğretmen belki de ilk defa bu form aracılığı ile ilk kez ikna edici yazma kavramını duyuyordur."* (K162)

Benzer şekilde bir grup katılımcı da bilgi, araştırma ve konu hâkimiyeti gerektiren ikna edici yazmanın üst düzey ve süre dayalı gelişim gösteren bir beceri olduğunu, dolayısıyla öğretmenler tarafından öğretiminin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ikna edici yazmanın önemli bir beceri olmadığına yönelik görüşlerin yanı sıra bu becerinin öğretiminin yapılamayacağı, gereksizliği ya da yanlış ellerde kötü amaçlara hizmet edebileceği yönündeki görüşler de öğretmenlerle ilgili engeller olarak ortaya çıkan hususlardır. İkna edici yazmanın öğretimini gereksiz bulan katılımcılardan bazıları lise ve üstü okullarda öğretmenlik, gazetecilik, sunuculuk, siyaset, bilim insanı ve belirli meslek grubunu tercih eden öğrenciler için öğretiminin yapılabileceğini, genel manada bir eğitimin gerekli olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin içinde büyüyüp geliştikleri toplumsal koşullar becerinin öğretiminin önündeki bir başka engel kaynağı olarak ileri sürülmektedir. Toplumsal koşullar ile ifade edilen engeller katılımcılar tarafından 'ailelerin tutumu ile çocuk yetiştirme anlayışları, çocuğun sosyal çevresi, ön yargılar, kalıp yargılar, toplumun bakış açısı, tutuculuk, hoşgörüsüz ve özgür olmayan ortamlar, herkesin her şeyi doğru bildiğini düşünmesi' gibi kavramlarla ortaya konmuştur. Engeller teması altında ifade edilen son kategori öğretim programları ve kaynaklarla ilgilidir. 'Müfredatın yoğun olması, içeriğin yetiştirilmemesi, sınav odaklı dersler ve zamanın yetersizliğinin yanı sıra becerinin öğretim programlarında yer almaması, zenginleştirilmemiş öğretim programları, geleneksel eğitim anlayışı, kaynakların yetersizliği ve örneklerinin olmayışı' gibi nedenlerle öğretim programları ve kaynaklarla ilgili ileri sürülen engeller arasındadır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmada iknanın ve ikna edici yazmanın öğretimi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki temel soru sorulmuş, bu sorulara verilen cevaplardan hareketle ulaşılan sonuçlar literatür bilgileri doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

İknanın önemine dair görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ikna becerisiyle ilgili kavramsal boyutta temel bilgilere ve önemiyle ilgili farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Katılımcılara göre kişisel ve toplumsal yaşam için önemli kazanımları olan ikna becerisi yapısı, ilişkili olduğu diğer

beceriler ve alt boyutları itibarıyla öğretimi oldukça zor bir beceridir. Öte yandan azımsanmayacak ölçüde katılımcının ikna ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olduğu ve önemini farkında olmadığı da görülmektedir. Katılımcıların ikna edici yazmanın öğretimiyle ilgili görüşleri ise sınıf öğretmenlerinin bu konuda elde edilecek kazanımların büyük ölçüde farkında olduklarına, etkili olabilecek yöntem, teknik ve engeller konusunda kısmen fikir sahibi olduklarına, becerinin öğretimi konusunda bazı tereddütlerinin ve eğitim ihtiyaçlarının olduğuna işaret etmektedir.

Beyreli ve Konuk'un (2018) ifade ettiğine göre alanyazında ikna edici, kanıtlayıcı ve tartışmacı anlatım terimleri birbirinin yerine kullanılmakta, her birinin içeriğine yönelik yapılan açıklamalara örtüşmektedir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) ise, literatürün aksine ikna edici ve tartışmacı yazı türlerinin birkaç noktada birbirlerinden ayrıldığını ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre iki yazı türü; yapıları, içerdikleri stratejiler, oluşturulma amaçları ve öğrencilerde geliştirdikleri beceriler yönüyle birbirinden farklı olup öğrencilere öğretimi yapılırken bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer ya da farklı her ne şekilde ele alınırsa alınsın araştırmacıların (Beyreli ve Konuk, 2018; Beyreli vd., 2005; Crowhurst, 1990; Çıfci ve Özen, 2018; Coşkun ve Tiryaki, 2011, 2013; Güneş, 2013; Karatay, 2011; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014a; Knudson, 1991; Riley ve Reedy, 2005) ikna edici ya da tartışmacı anlatımı açıklamada kullandıkları '*kanıtlamak, ikna etmek, inandırarak, nedenleri sunmak, gerekçeleri seçmek, netleştirmek, ispatlamak, bir bakış açısını savunmak, yerleşik kanaatleri sorgulamak ve değiştirmek, ileri sürülen yeni görüşleri okuyucuya kabul ettirmek*' gibi kavramlar bu becerilerin yapısı ve önemi ile ilgili fikirler verirken diğer taraftan da bu türlerde yazmanın zorluğuna işaret etmektedir. Burada ifade edilen birçok kavram ve becerinin öğretiminin zorluğu bu araştırmanın katılımcıları tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmenlerin ikna becerisinin yapısına ve geliştirilmesinin güçlüğüne dair bu farkındalıkları ikna edici yazmanın öğretimi için önemli bir adım olarak düşünülebilir. Ancak diğer taraftan gerek teorik gerekse uygulama boyutunda iyi bir eğitime, içerik ve öğretim süreci açısından zengin kaynaklara duyulan ihtiyacın bir göstergesi de olabilir.

Araştırmacıların ve uygulayıcıların ikna edici yazma öğretiminin güçlüğü konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan ikna edici yazmanın öğretimine dair tüm zorluklara rağmen çağın getirdiği gereksinimler ikna edici yazı öğretimini gerekli hâle getirmiştir. İlkokul düzeyindeki birçok çocuk için bir argüman oluşturmak oldukça zor olsa da "mantıklı, inandırıcı ikna edici metinler oluşturma yeteneği hayati bir okuryazarlık becerisi" (Lee, 2008, s.43) olarak görülmektedir. İknayı kelimelerle, görsellerle, çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerle insanların inançlarını, düşüncelerini, davranışlarını, motivasyonlarını, arzu ve isteklerini etkilemek şeklinde tanımlayan Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a), gelişen teknolojiye paralel olarak ortaya çıkan yeni medya araçları vasıtasıyla insanların pek çok ikna çeşidiyle karşılaştığına, ikna edici metinlerinse yirmi birinci yüzyılda en çok kullanılan ikna türlerinden olduğuna dikkat çekmektedirler. Benzer şekilde kitle iletişim araçları vasıtasıyla haber, köşe yazısı, reklam, broşür ve benzeri metinlerle her gün karşılaştığımızı dikkat çeken Çıfci ve Özen (2018) ise bu metinlerde kullanılan ikna unsurları konusunda temel eğitim döneminden başlayarak bilinçlenmenin önemine işaret etmişlerdir. İknaya yazma öğretiminin bu kadar önemli olmasının nedenlerinden belki de en önemlisi, "politik ve sosyal öneme sahip olması ve bireylerin kendi kendilerini savunmayı ve dolayısıyla kendilerini yönlendirmede inisiyatif almalarını destekleyebilmesidir" (Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013, s.3; Nelson ve Kinneavy, 2003, s.786-789; Thomas ve To, 2016, s.135). İknaya yazmanın öğretilmesi gerektiği yönünde görüş bildiren katılımcılar, iş ve sosyal yaşamı kolaylaştıran bir beceri olarak görmelerinin yanı sıra iknanın dil ve düşünme becerilerini geliştirmesi, eğitim - öğretim süreçlerine pozitif katkı sağlaması ve olumlu kişilik özellikleri geliştirerek bireyin bilinçli bir üye olarak topluma katılımını sağlaması yönüyle de önemli olduğunu dile getirmişler; bu yönde yapılacak eğitimleri toplumun geleceğine bir yatırım olarak nitelendirmişlerdir.

İknaya yazmanın önemi, getirileri ve gerekliliği konusundaki görüşler becerinin öğretimine yönelik güçlükleri ve engelleri aşmada yeterli olmamaktadır. Bu konuda daha somut adımlar atabilmek ve becerinin öğretiminde ihtiyaç duyulan zemini oluşturabilmek için muhtemel güçlük ve engellere daha yakından bakmak gereklidir. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencinin öğrenmesi gereken ön koşul ve temel dil becerilerindeki yetersizlikler bu engellerin başında gelmektedir. Literatürde de bu düşünceyi destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Her ne kadar Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) farklı türde yazılar olduklarını söylese de Coşkun ve Tiryaki'nin (2011, 2013) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda, ikna edici yazma ile büyük benzerlikleri olan tartışmacı metin yazmada öğretmen adaylarının zorlandıkları tespit edilmiş; üniversite düzeyinde gözlemlenen bu sonucun temel dil becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Ancak temel dil becerilerindeki yetersizlik analitik türlerde yazmada yaşanan güçlükleri açıklamak için yeterli değildir. Tartışmacı ya da ikna edici yazmanın yapılarından ve öğrencilerin bu türde yazmaya aşına olmamalarından kaynaklı güçlükler de bulunmaktadır. Coşkun ve Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen tartışmacı metin yapısında bu türdeki metinlerin yapısı ana ve yardımcı birimler olmak üzere iki ayrı kısımda ele alınmıştır. Veri, iddia, karşı iddia ve sonuç ana birimleri oluştururken; destek ve çürütme gerekçeleri ise yardımcı birimleri oluşturur. Benzer şekilde Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) da ikna edici metinlerin yapısının temel ve yardımcı birimler olarak ikiye ayrıldığını; temel birimleri, giriş, önerme, ana argümanlar ve kararın; yardımcı birimleri ise karşı önerme ve yardımcı argümanların oluşturduğunu belirtmiştir. Tartışmacı anlatımda sorunu tespit etmek, konu ile ilgili iddialar ortaya koyarak bunları destekleyici gerekçeler ileri sürmek, muhtemel karşıt görüşleri öngörmek ve çürütücü gerekçeler sunmak ve nihayetinde bir sonuca varmak ne kadar zor ise benzer şekilde ikna sürecini başlatacak bir giriş yapmak, kabul ettirmek üzere bir düşünce ileri sürmek, bunu desteklerken karşıt görüşleri öngörerek çürütmek ve bir sonuca ulaşmak da ikna edici yazmada ilkökul öğrencileri açısından oldukça zor zihinsel süreçlerdir. Araştırmacılara (Applebee vd., 1986; Burkhalter, 1995) göre ikna edici yazı türünün önemli kıstaslarından olan, öne sürülen nedenlerin analiz edilmesi ve sentezlenmesi gibi soyut işlemler gerektirmesi de bu becerinin erken dönemlerde



öğrenilmesinin önündeki zorluklardandır. Beyreli ve Konuk'a (2018) göre ikna edici yazma, yapısı gereği çoklu bakış açılarını işe koşmayı, derin düşünerek yüzeyselliğin ötesine geçmeyi, düşüncelerin geçerliliğinin değerlendirilmesini, yazarın kanıtlarla kendi görüşünü desteklerken karşıt görüşleri öngörüp çürütmesini gerektiren üst düzey bir beceridir.

Araştırmacıların ortaya koyduğu üzere analitik türde birer yazı örneği olan tartışmacı veya ikna edici yazmanın yapıları itibarıyla içerikleri alt becerilerden kaynaklı zorluklar katılımcılar tarafından da dile getirilen düşüncelerdir. Araştırmacılar ortaya koydukları metin yapılarının çocuklara tartışmacı ya da ikna edici türde yazmayı öğretmek için kullanılabilceğini belirtirken katılımcılar da önerdikleri bazı yöntem ve tekniklere ek olarak örnek olay, senaryo ve ikna edici metin örnekleri ile günlük yaşamdan somut örnekler üzerinde çalışarak becerinin öğretilabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından dile getirilen görseller, afiş, reklam, video, animasyon ve çizgi film örnekleri de birer ikna edici metin örneği olabilir. Metin yapıları ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanı sıra sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için de kullanılan etkili araçlardır.

İkna edici yazmanın yapısı itibarıyla içerdiği alt beceriler, öğretmenlerin bu becerinin öğretimi konusundaki tutumları, tereddütleri, risk algıları ve yetersizlikleri ile öğretim programlarında beceriye yer verilmemesi ve kaynakların yetersizliği de becerinin öğretiminin önündeki engeller olarak bu araştırmada ortaya çıkan bulgular arasındadır. Öğretmenlerin ikna edici yazmanın yapısı ve öğretimiyle ilgili yetersizlikleri, genelde yazmaya ve özde ikna edici yazmaya yönelik sahip oldukları olumsuz tutumlar sınıf içi yazma öğretimine yönelik uygulamaları üzerinde etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin ilgili, yetkin ve hevesli bir yazar modeli sergileyip sergilemedikleri, yazma sevgisini besleyecek nitelikte stratejilere yer verip vermedikleri, kendi yazma deneyimlerini öğrencileriyle paylaşmaları hatta onların yazmaya dair inançları, yazma tutum ve davranışları öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Yazmayla ilgili bu tür bir etki literatürde okuma alanında Peter Etkisi (Applegate ve Applegate, 2004; Applegate vd., 2014) olarak nitelendirilmektedir. Araştırmada yer alan katılımcılar, öğretmen niteliklerinin becerinin öğretimi üzerinde etkili olabileceğini belirterek kuramsal, uygulama ve duyuşsal boyutlarda öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi hususuna dikkat çekmişlerdir.

Öğretmen niteliklerinin artırılması da becerinin öğretimi açısından yeterli olmayacaktır. Nitekim okuma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik gözleme (örn., Akdağ, 2019; Ateş ve Akyol, 2013) ve görüşmeye (Ateş, 2013) dayalı araştırmalar öğretim sürecinde öğretim programı ve ders materyallerinin önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle diğer alanlarda olduğu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında da öğretim programının içeriği ve ders materyallerinde yer alan etkinlikler önem arz etmektedir. İkna edici yazmaya öğretim programlarında yer verilmemesi ve kaynakların yetersiz oluşu sınıf öğretmenleri tarafından becerinin öğretimi konusunda ileri sürülen diğer engeller arasındadır. İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005) ikna edici yazmayı destekleyici birkaç kazanım varken Türkçe Dersi Öğretim Programının (2019) ilk dört yılında ikna ile ilgili kavramlara sadece ortaokul kısmında rastlanması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Konuk (2018), Okur vd., (2013) ile Çifci ve Özen'in (2018) araştırmaları da Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarının ikna unsurları açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve literatür bilgileri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ikna edici yazmanın öğretimi konusunda şu önerilere yer verilmiştir:

İçerik geliştirmeye yönelik tüm yazma çalışmaları için öğrencilerin belirli bir düzeyde temel yazma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Her tür yazma çalışması için öğrencilerin temel düzeyde yazma becerileri yeterince geliştirilmelidir. Bununla beraber dil becerilerinin bir bütün olarak geliştiği dikkate alındığında öğrencilerin topluma bilinçli birer birey olarak katılmalarını sağlamak amacıyla en azından örnekleri (görsel, işitsel, yazılı) ikna açısından inceleme ve çözümleme çalışmalarına temel eğitim düzeyinden başlanması gerektiği söylenebilir. İknaya dair sözlü dil formunda yapılacak bu çalışmaların bir yazılı dil formu olan ikna edici yazma çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

İkna edici yazmanın yapısı, gerekliliği, kişisel ve toplumsal yaşama katkıları ve nasıl öğretilbileceği konularında teorik ve uygulamalı olarak öğretmenlerin bu konuda bilgi, beceri ve öz yeterlik algılarını artıracabilecekleri, kavram yanlışları ve ön yargılarını giderebilecekleri, pozitif yönde tutum geliştirebilecekleri ve motivasyonlarını artıracabilecekleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenmeli; verilen eğitimlerin uygulamaya yansıyor yansımadağı noktasında da izleme, değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Öğretim programları ve ders kitaplarının öğretim sürecindeki önemi dikkate alınarak bu temel kaynaklarda ikna edici yazmaya mutlaka yer verilmeli; ayrıca eğitim bilişim ağı da bu konuda hazırlanacak görsel, işitsel ve hareketli medya içerikleriyle (örneğin, reklam, kısa film, animasyon vb.) zenginleştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

### Kaynakça

- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aktaş, N. ve Kaya, B. (2019, 16-20 Ekim). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin incelenmesi*. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS,2019) Antalya, Türkiye. [http://soedernegi.org/Content\\_Files/Content/USOS%202019%20Tam%20Metin%20Kitab%C4%B1.pdf](http://soedernegi.org/Content_Files/Content/USOS%202019%20Tam%20Metin%20Kitab%C4%B1.pdf)

- Akdağ, M. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Applebee, A., Langer, J. ve Mullis, I. (1986). *The writing report card: Writing achievement in American schools*. Educational Testing Services.
- Applegate, A. J., ve Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Applegate, A.J., Applegate, M.D., Mercantini, M.A., McGeehan, C.M., Cobb, J.B., DeBoy, j.r., Modla, V.B. ve Lewinski, K.E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students, *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188 – 204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Asaro-Saddler, K. ve Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning autism spectrum disorders to write persuasive essays. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 361-378. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318271813f>
- Ateş, S. (2013). Opinions of pre-service teachers about comprehension instruction with regard to changing paradigms. *International Journal of Academic Research Part B*, (5), 56-61. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/b.7>
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Bereiter, C., ve Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of Research in Education*, 13(1), 259-282. <https://doi.org/10.2307/1167225>
- Beyreli, L. ve Konuk, S. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 181-215. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7520>
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem.
- Burkhalter, N. (1995). A Vygotsky-based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades. *Language Arts*, 72 (3), 192-199. <https://www.jstor.org/stable/41482631>
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmadaki sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 101-140.
- Crowhurst, M. (1983). *Persuasive writing at grades 5, 7, and 11: A cognitive-developmental perspective* [Sözlü bildiri] The annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 15(4), 348-359. <https://doi.org/10.2307/1495109>
- Cuenca-Carlino, Y., ve Mustian, A. L. (2013). Self-regulated strategy development: Connecting persuasive writing to self-advocacy for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39 (1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/019874291303900102>
- Çifci, M. ve Özen, N.E. (2018). İlkokul Türkçe ders kitaplarında (2., 3., 4. Sınıf) yer alan metinlerin ikna edici metin yapısı bakımından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 115-131.
- De La Paz, S., ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- Dockrell, J. E. ve Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing*, BJEP Monograph Series II(6), 45-62. <https://doi.org/10.1348/000709909X421919>
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Harris, K. R., Ray, A., Graham, S. ve Houston, J. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties. *Reading and Writing*, 32(6), 1459-1482. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9910-1>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Basım). Nobel.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Berikan.
- Kim, Y. S., Puranik, C. ve Otaiba, S. A. (2015). Developmental trajectories of writing skills in first grade: Examining the effects of SES and language and/or speech impairments. *The Elementary School Journal*, 115(4), 593-613. <https://doi.org/10.1086/681971>
- Knudson, R. E. (1991). Effects of instructional strategies, grade, and sex on students' persuasive writing. *The Journal of Experimental Educational*, 141-152. <https://www.jstor.org/stable/20152276>

Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe öğretim programında yer alan alışılmamış metin türlerini tanıyalım. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 428-452. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.451242>

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014a). How are we persuaded? Persuasive text and structure. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1), 75-102.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014b). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapısı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.

Lonigro, A., Longobardi, E. ve Laghi, F. (2020). Narrative and persuasive texts written by pupils across primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 179-198. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1555459>

Lonigro, A., Longobardi, E. ve Laghi, F. (2021). Pragmatics in the elementary school years: the contribute of mental state language used in narrative and persuasive texts. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01462-8>

Lee, S. H. (2008). Attitude in undergraduate persuasive essays. *Prospect*, 23(3), 43-58. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.178536>

Midgette, E. (2007). *The effects of comprehensive text structure strategy instruction on students' ability to revise persuasive essays* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. The University of Delaware.

Martin, N. M. ve Myers, J. (2019). Comprehension in disciplinary learning: An examination of elementary readers' processing and recall. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1438982>

MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). MEB.

MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). MEB.

Nelson, N. ve Kinneavy, J.L. (2003) .Rhetoric. J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, and J.M. Jensen (ed.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* içinde (2. Baskı s. 786-798). Macmillan.

Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.

Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, (41), 226-250. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.4>

Pinto, G., Tarchi, C. ve Bigozzi, L. (2018). Is two better than one? Comparing children's narrative competence in an individual versus join storytelling task. *Social Education of Psychology*, (21), 91-109. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9411-0>

Riley, J. ve Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/1468798405050593>

Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47. <https://doi.org/10.16916/aded.346402>

Thomas, D. ve To, V. (2016). Nominalisation in high scoring primary and secondary school persuasive texts. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 39(2), 135-148. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.039407178436690>

Toulmin, S., Rieke, R. ve Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). Macmill.

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 02.03.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: E-77082166-604.01.02-50235

# Turkish as a Foreign Language Grammar Lesson Plan Suggestion

**Aslıhan Atay**

*Ministry of National Education*

*aslihanatay97@gmail.com*

*ORCID:0000-0001-9266-7299*

**Celile Eren Ökten**

*Yıldız Technical University*

*celileokten@gmail.com*

*ORCID:0000-0002-5541-648X*

## ABSTRACT

In this research, it is aimed to develop suggestions for the planning of Turkish as a foreign language grammar lesson in order to contribute to a planned and systematic progress in grammar teaching. The research was designed in a case study pattern. In the research process, first of all, it was tried to determine how the teachers of Turkish as a foreign language carried out grammar teaching. The study group of the research is thirteen teachers who teach Turkish as a foreign language in various institutions. During the data collection process, two interviews were conducted with these thirteen teachers. Interview data were analyzed by content analysis technique. In addition, Istanbul Turkish for Foreigners, Seven Climate Turkish, İzmir Turkish for Foreigners and New Hittite Turkish for Foreigners coursebooks and the Teaching Turkish as a Foreign Language Program, which were mentioned in the interviews, were analyzed by document analysis in terms of grammar subject order. As a result of the document review, it has been determined that there are differences between the textbooks and the curriculum in terms of the naming of the structures, their ordering according to the levels and their quantities. As a result of the data obtained from the interviews, it was seen that the teachers mostly put the textbooks in the center while planning their grammar lessons. It has been determined that the textbooks have deficiencies such as having mechanical exercises in grammar teaching, not developing four basic language skills, not giving examples from life, not being suitable for advanced language use. It has been suggested that these deficiencies should be taken into account in the planning of grammar lessons. Apart from this, it is recommended that teachers have knowledge about teaching methods and techniques, focus on gerunds, verbs and case suffixes, which are the subjects that students have the most difficulty with, and use alternative measurement tools.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, teaching grammar, lesson plan.

**L**anguage is a structure formed within certain rules. The student has to know the rules of the language to reach an advanced level in four basic language skills and be able to use the language he has learned correctly and acceptably in social life.

“Therefore, vocabulary, syntax, and semantics reveal a structure and regularity that underlies language and enables us to speak of a "language system". If it is impossible to describe a language without researching this basic framework, it will be impossible to learn a language effectively without making use of grammar” (Batstone, 2003, s.4).

The effectiveness of grammar lessons depends on being well planned. Grammar lessons have been planned in line with various past and present approaches.

Grammar lessons planned with the traditional approach have three phases "presentation, practice and production". According to Richards (2006), in the "presentation" phase of the lesson, the new grammar structure is presented, usually through speech or short text. The teacher explains the new structure and checks whether the students understand it. Students use the new structure in a controlled context during the practice phase through exercises and displacement exercises. Students practice using the new structure

Received :March 4, 2022

Revised :May 18, 2022

Accepted :June 5, 2022

in different contexts in the production phase, usually using their content or knowledge to develop fluency with the new model. With the communicative approach, the "Presentation-Practice- Production" stages have been replaced by the "Task -Teaching-Task" phases. According to Thornbury (2000), in a lesson in which these stages are followed, first of all, students perform a communicative task determined by the teacher; it then uses it to identify language features that students can use to communicate their intentions more effectively. These features are taught and applied before students perform the original task again. In the lessons planned with a task-oriented approach, "focus on form" activities were included to draw the students' attention to the target grammar structures.

Three-dimensional grammar teaching theory has been put forward for students to comprehend grammar rules and learn how to use these rules in which context and with what functions. According to this theory, grammar has three dimensions called form, meaning, and use.

"The morphological dimension shows how the grammar structure is formed, how it is written and pronounced, how it is in relation with other structures in the language, the meaning dimension shows what the structure means, the usage dimension shows in what context, by whom and for what purposes it is used." (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2018, s.8).

There is no grammar curriculum on which all teachers can be taken as a basis for planning Turkish grammar lessons as a foreign language. The most comprehensive and valid program used today is The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language, prepared by the Maarif Foundation. In addition, the Ministry of National Education has a "Turkish and Turkish Culture Lesson Program" prepared by the Ministry of National Education for teaching Turkish to Turkish children living abroad. However, both curriculums are suitable for children. There is no curriculum for adults. Teachers use textbooks as a curriculum to solve this problem. Studies on textbooks have revealed that the sequencing of grammar subjects in the textbooks differs, grammar subjects are handled with different activities and practices, and grammar subjects are named with different terms (Fidan, 2016; Doyumağaç, 2017). Studies on textbooks have revealed that the sequencing of grammar subjects in the textbooks differs, grammar subjects are handled with different activities and practices, and grammar subjects are named with different terms (Doyumağaç, 2017;Fidan, 2016). Due to this inconsistency, the mastery of the students' language knowledge who received certificates from different institutions is different from each other.

Due to the lack of a curriculum and insufficient textbooks, teachers plan their grammar lessons. Studies show that most of the people who teach Turkish as a foreign language do not have enough knowledge about teaching Turkish (İşcan, 2020; Özbay, Bahar, 2015;Yüce, 2015). This situation causes the students' grammar proficiency at the same institution to be different. There is a need for studies that will help teachers plan grammar lessons to eliminate teachers' lack of knowledge about grammar teaching and standardize grammar teaching. This research was carried out to contribute to the elimination of this deficiency. The research aims to develop a proposal for the planning of grammar lessons. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What kind of way do those who teach Turkish as a foreign language follow in grammar teaching?
2. How do the instructors follow the grammar teaching sequencing in the textbooks teaching Turkish as a foreign language?
3. What are the suggestions of those who teach Turkish as a foreign language about the grammar lesson plan?

## Method

### Model

The research was structured in a holistic multiple-case design, one of the case study designs. Case studies can holistically detail an entire situation or process and allow the inclusion of more than one perspective or view" (Neuman, 2014, s.42). To include more than one perspective in the process, how each of the thirteen teachers teaching Turkish as a foreign language carried out grammar teaching was examined in-depth as a separate case.

### Participants

The research participants are thirteen teachers working in various institutions teaching Turkish as a foreign language. The names of the participants and the institutions they work for are kept confidential due to research ethics.

### Tools

Semi-structured interview and document analysis techniques were used in the research.

### Data Collection

During the research, two semi-structured interviews were conducted with thirteen participants. In addition, the grammar rankings of the İstanbul Turkish for Foreigners (2020), Yedi İklim Turkish (2015), Yeni Hitit Turkish for

Foreigners (2019), and İzmir Turkish for Foreigners (2015) course books at all levels and the list of grammar topics in The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language (2020) have been examined. The grammatical sequencing in the books and the curriculum were compared with each other, and the similarities and differences between them were determined.

### **Data Analysis**

The collected data were analyzed by the content analysis method.

### **Ethical Statement**

All rules required by research ethics were followed throughout the study. Consent was obtained from all participants participating in the study. The names of the participants and the institutions they work for were kept confidential and expressed in the form of coding. No changes were made to the collected data. "Ethics Committee Approval" was received from Yıldız Technical University Academic Committee on November 23, 2020 for the master's thesis from which the study was derived.

## **Findings**

### **Findings Obtained from First Interviews**

Most of the participants use the coursebook as a curriculum for grammar lessons. On the other hand, some participants take the Common European Framework of Reference for Languages (2013) and the curriculum of the institution they work in as a basis. While planning the grammar lessons, the participants take into account the course hours of the institution they work, the ideas of the people they work with, the activities in the textbook, and the needs of the students. Most participants prefer to use contemporary approaches such as the communicative and task-oriented approaches in their grammar lessons. However, a few participants think that the behaviorist approach should be abandoned. The most preferred teaching method by the participants is the eclectic method. Teaching techniques are drama and role-playing. Participants use slides, videos, movies, cartoons, serials, and songs as teaching materials. The most important teaching material in grammar teaching is the coursebook. Seven of the participants use the Istanbul Turkish for Foreigners coursebook, three of them use the Yedi İklim Turkish coursebook, and two of them use the Yeni Hitit Turkish for Foreigners coursebook. Participants think that the grammar activities of the course books are overly mechanical, not interesting, and do not develop four basic language skills. In addition, the participants complain that the grammar examples in the textbook are not from life. Participants prepare extra grammar activities and materials to make up for these deficiencies. Participants use exams that measure four basic language skills given by the institution they work for during the assessment and evaluation process. Grammar topics are evaluated together with four basic language skills.

### **Findings Obtained from the First Interviews on How the Teachers Follow the Grammar Teaching Order in the Textbooks Teaching Turkish as a Foreign Language**

Most of the participants determine the grammar teaching order according to the coursebook they use. For this reason, the grammar sequences in the İstanbul Turkish for Foreigners, Yedi İklim Turkish, Yeni Hitit Turkish for Foreigners, and İzmir Turkish for Foreigners textbooks were examined. Grammar topics in the Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language are also included in this review. As a result of the examination, it was determined that the grammar topics in the course books and curriculum were named and ordered differently. In addition, it has been observed that the subjects and amounts of grammar at intermediate and advanced levels are different.

### **Findings Obtained from Second Interviews**

Participants mostly include activities in textbooks in their grammar lesson plans. Participants determine the activities they have prepared in addition to the textbook and the assignments they have given according to the grammar subject and theme in the textbook. A few participants use the self-assessment sections at the end of the unit, both for students' self-assessment and for setting goals to be achieved in the lesson. Some participants use the Common European Framework of Reference for Languages descriptors when setting grammar lesson objectives and preparing grammar activities.

Most participants take students' needs into account when planning their grammar lessons. Participants use techniques such as applying questionnaires, asking questions to students and making observations to determine the needs of their students in grammar. Most participants think that grammar teaching in textbooks and grammar activities overlap. However, they think that the grammar activities in the textbooks do not improve the students' four basic language skills. In addition, the participants have the view that textbooks do not enable students to communicate at an advanced level. Participants improve their students' four basic language skills and communication skills by preparing writing and speaking activities and using drama and educational game techniques. Participants do not make any changes

or adaptations in the textbook on grammar teaching. They prepare activities to supplement the textbook. Participants use Turkish as foreign language textbooks, exercise books, and academic books as sourcebooks.

Students have the most difficulty with gerunds, case suffixes, and voices.

Some participants think that grammar subjects form the basis of exams to measure four basic language skills. Some participants believe that grammar topics are mostly measured in writing and speaking exams. The majority of the participants emphasise grammatical accuracy and fluency in speaking and writing exams. Participants mostly determine the content of the exams they take according to the textbook.

### **Findings Regarding the Suggestions Given by the Teachers on the Planning of Grammar Lesson in Two Meetings**

The majority of the participants think that Turkish as a foreign language grammar curriculum should be prepared to eliminate the differences in grammar teaching between institutions. Participants recommended choosing grammar structures suitable for students learning Turkish and that are used most frequently in daily life for the grammar curriculum. Participants said that contemporary approaches such as communicative approach and task-oriented approach, eclectic method as a method, and drama technique as technique should be preferred. Participants suggested explaining grammatical structures together with their meanings and use in the grammar teaching process and developing the students' four basic language skills. In addition, they mentioned that the grammar teaching in the textbooks should be improved, and new teaching materials should be prepared for grammar teaching. Other participants' suggestions are process-oriented measurement and evaluation and giving project and performance assignments to students.

### **Conclusion and Discussion**

For Turkish, as a foreign language grammar lesson plans to be prepared by certain standards, a Turkish grammar teaching program should be prepared. The textbooks used by teachers as a curriculum have many deficiencies in grammar teaching. Teachers should consider these deficiencies when preparing grammar lesson plans. Grammar topics are leveled differently from each other in the textbooks. For this reason, the participants can benefit from academic studies such as the "Framework Program for Grammar in Teaching Turkish as a Foreign Language" prepared by Karatay and Kara (2019) while structuring the grammar topics according to the levels.

Which method and technique will be used in teaching Turkish as a foreign language depends on the age, gender, mother tongue, and purpose of learning the target group's language. Therefore, teachers should know all methods and techniques in grammar teaching. Teachers should pay extra attention to planning the teaching of gerunds, voices, and case suffixes, which are the grammar topics that students have the most difficulty with. Process-oriented measurement and evaluation tools such as projects and performance assignments should be used in the measurement and evaluation process. There is evidence that the peer assessment technique contributes to the elimination of speech disorders in students' writings (Ari, Top, 2018). For this reason, it is recommended to use the peer assessment technique in the assessment and evaluation process. While evaluating grammatical accuracy and fluency in speaking and writing exams, the objectives of the course and the student's purpose of learning the language should be taken into consideration.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Ders Planı Önerisi\*

**Ashlan Atay**  
Millî Eğitim Bakanlığı  
ashlanatay97@gmail.com  
ORCID:0000-0001-9266-7299

**Celile Eren Ökten**  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
celileokten@gmail.com  
ORCID:0000-0002-5541-648X

## ÖZ

Bu araştırmada dil bilgisi öğretiminde planlı ve sistemli bir ilerleyişin sağlanmasına katkı sunmak adına yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi dersinin planlanmasına yönelik öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten on üç öğretmendir. Veri toplama sürecinde bu on üç öğretmenle iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Buna ek olarak görüşmelerde geçen İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı dil bilgisi konu sıralaması bakımından doküman analiziyle incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda ders kitapları ve öğretim programı arasında yapıların isimlendirmesi, seviyelere göre sıralanışı ve miktarları bakımından farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda ise öğretmenlerin dil bilgisi derslerini planlarken çoğunlukla ders kitaplarını merkeze aldıkları görülmüştür. Ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi konusunda mekanik alıştırmalara sahip olma, dört temel dil becerisini geliştirmeme, hayatın içinden örneklerle yer vermeme, ileri düzey dil kullanımına uygun olamama gibi eksikliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin dil bilgisi derslerinin planlanmasında göz önünde bulundurulması önerilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerin en çok zorlandığı konular olan fiilimsiler, çatılar ve hâl eklerinin üzerinde durulması ve alternatif ölçme araçlarının kullanılması tavsiye edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, ders planı.

**H**er yıl pek çok insan çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç etmektedir. Türkiye'de geçici veya kalıcı olarak ikamet etmek isteyen bu insanlar, sosyal yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Ülkemizde yaşayan yabancı sayısıyla birlikte artan bu ihtiyaç, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini etkili hâle getirecek çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Dil belirli kurallar dâhilinde öğretilmelidir. Öğrencinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde ileri bir düzeye ulaşabilmesinin ve öğrendiği dili sosyal hayatta doğru ve kabul edilebilir bir şekilde kullanabilmesinin yolu öğrendiği dilin kurallarını kavramasından geçmektedir.

Bu yüzden kelime bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi, dilin temelinde yatan ve "dil sisteminden" söz etmemizi sağlayan bir yapı ve düzenliliği ortaya çıkarır. Bu temel çerçeveyi araştırmadan dili tarif etmek imkânsızsa, bir şekilde dil bilgisinden yararlanmadan bir dili etkili bir şekilde öğrenmek de imkânsız olacaktır (Batstone, 2003, s.4).

Geliş Tarihi : 4 Mart 2022  
Düzeltilme Tarihi : 18 Mayıs 2022  
Kabul Tarihi : 5 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 24-43  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(2), 24-43  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1083050>

\*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Ders Planı Önerisi" adlı yüksek lisans tezinin verileriyle hazırlanmıştır.



Yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi dersinin etkili ve verimli olmasının yolu dersin iyi plânlanmasından geçmektedir.

Dil bilgisi dersleri geçmişten günümüze kadar çeşitli anlayışlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Örneğin; Celce-Murcia ve Hilles' e göre (1988) bir dil bilgisi dersi "sunum, odaklı uygulama, iletişimsel uygulama ve öğretmen geri bildirim ve düzeltmesi" olarak dört bölümden oluşmaktadır. Sunum bölümünde dil bilgisi yapısı, öğretmenin güçlü yönlerine, öğrenci tercihlerine ve yapının doğasına göre tümevarım veya tümdengelim yoluyla sunulmaktadır. Odaklı uygulama bölümünde tüm değişkenler sabit tutulurken öğrenci söz konusu yapıyı amacına göre kullanmaktadır. Bu adımın amacı öğrencinin formu iletişim için kullanmaya çalışmanın ek baskısı olmadan ve dikkati dağılmadan formun kontrolünü ele geçirmesini sağlamaktır. Bu bölümde çoğu öğrenci en azından yapının biçimine hâkim olana kadar öğretmen bir sonraki yapıya geçilmemelidir. Bir sonraki aşama olan iletişimsel uygulama bölümünde ise öğrenci öğrenilen yapıyı uygulamak için iletişimsel faaliyetlerde bulunmaktadır. Öğretmen geribildirim ve düzeltmesi bölümü genellikle son bir adım olarak kabul edilse de, ders boyunca gerçekleşmelidir. Ayrıca bir öğretmenin düzeltme stratejisinin muhtemelen dersin aşamasına göre değişmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer bir dil bilgisi ders plânı anlayışı Scrivener tarafından ortaya atılmıştır. Scrivener (2011), dünya çapında her türden sınıfta uygulanan dil bilgisi öğretim aşamaları "sun ve uygula" olarak ifade etmiştir. "Sun ve uygula" dersi "giriş, öğretmen açıklaması, kısıtlı çıktı, kısıtlı çıktı ve otantik çıktı olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, öğretmen ders konusuna veya bağlamına bağlı resimleri göstermekte ve öğrencilerden fikirlerini almaktadır. Öğretmen açıklaması bölümünde öğretmen dilin örneklerini vermekte veya ortaya çıkartmaktadır. Devamında ise öğrencilerden bunlarla ilgili bilgileri almaktadır. Sonraki bölüm olan kısıtlı çıktı bölümünde öğrenci, bu öğelerin örneklerinin sözlü uygulaması üzerinde çalışmaktadır. Diğer kısıtlı çıktı bölümünde öğrenciler bu öğeleri uygulamak için yazılı bir alıştırmayı yapmaktadır. Son bölüm olan otantik çıktı bölümünde ise öğrencilere bu öğeleri bildikleri diğer dillerle birlikte iletişimsel etkinliklerde kullanma fırsatı verilmektedir. İki dil bilgisi dersinde de öğretmen yapıyı açıklamakta, yapıyla ilgili alıştırmalar yaptırmakta ve öğrencilerin yapıyı iletişimsel etkinliklerde kullanmalarını sağlamaktadır.

Bu şekilde yapılandırılan ders aşamaları genel olarak "sunum, pratik ve üretim" olarak isimlendirmiş ve çoğunlukla geleneksel anlayışın esas alındığı sınıflarda kullanılmıştır. Richards'a göre (2006), bu tür bir dersin "sunum" aşamasında, yeni dil bilgisi yapısı, genellikle bir konuşma veya kısa metin yoluyla sunulmaktadır. Öğretmen yeni yapıyı açıklamakta ve öğrencilerin bunu anlayıp anlamadığını kontrol etmektedir. Alıştırma aşamasında öğrenciler, yeni yapıyı kontrollü bir bağlamda, alıştırmalar veya yer değiştirme egzersizleri yoluyla kullanmaktadır. Üretim aşamasında ise öğrenciler, yeni modellerle akıcılık geliştirmek için, genellikle kendi içeriklerini veya bilgilerini kullanarak yeni yapıyı farklı bağlamlarda kullanma alıştırmaları yapmaktadır. Görüleceği üzere, "Sunum-Üretim-Uygulama" biçiminde yapılandırılan tümdengelimci ve açık dil bilgisi öğretimine uygun bir mantığa dayanmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin açık mı yoksa örtük mü gerçekleştirilmesi gerektiği de tartışılan bir konudur. Açık dil bilgisi öğretimi öğrencilerin kuralları daha anlaşılır şekilde anlamalarını sağlamaktadır ve yanlış anlaşılımların önüne geçmektedir. Ancak dilin biçim boyutunun üzerinde aşırı bir şekilde durulması öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine engel olmaktadır. Dil bilgisini biçim odaklı olarak öğrenen öğrenci dil bilgisi yapılarını sosyal bağlamlarda kullanmada yetersiz kalmaktadır. Dil yapılarının farklı bağlamlardaki kullanım alanlarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar işlevsel dil bilgisi öğretimini ortaya çıkarmıştır.

İşlevsel dil bilgisi öğretimi dil yapılarının kullanımına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda dil bilgisi yapılarının sosyal bağlam içinde üstlendikleri işlevlerin üzerinde durulmuştur. "Dilde bir işlev birden fazla yapı ile ifade edilebilir. Ne söylemek istediğini bilen kullanıcı dilde var olan yapılardan birini tercih ederek dinleyicilere ya da okuyuculara düşüncelerini aktarır." (Benzer, 2020, s.5). Çağdaş dil öğretiminde temel amaç öğrencinin etkili iletişim kurmasını sağlamaktır. Öğrencilerin öğrendikleri yapıların işlevlerini bilmesi etkili iletişim için tek başına yeterli değildir. İletişim sürecinde bu yapıların sosyal hayattaki kullanım alanları da göz önüne alınmalıdır. Bu amaç doğrultusunda hareket eden iletişimsel yaklaşımda dilin ne olduğu veya nerelerde kullanıldığı değil, dili kullanarak nasıl iletişim kurulduğu önemlidir. Bu nedenle günlük hayatta kullanılan dil ön plandadır ve öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği materyaller derse dâhil edilmektedir. Hazırlanan etkinliklerin dört temel dil becerisini geliştirmesine ve öğrencilerin sınıfta dili aktif olarak kullanmalarını sağlamasına dikkat edilmelidir. İletişimsel yaklaşım, bir dilin biçimsel kurallarının yanı sıra toplumsal ve kültürel kurallarının da bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda "iletişimsel yeti" kavramı ortaya atılmıştır. İletişimsel yeti kısaca kişinin bir dili çeşitli bağlamlarda amacına ve duruma uygun bir şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. İletişimsel yeti içinde dil bilgisi önemli bir yere sahiptir. Canale ve Swain (1980) iletişimsel yetiyi; dil bilgisi yeterliliği, toplum dil bilimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik olarak üçe ayırmaktadır. Dil bilgisi yeterliliği, kişinin bir dilin sözlüksel öğeleri ve biçim bilgisi, sözdizimi, cümle-dil bilgisi semantiği ve ses bilgisi kurallarına dair yeterliliğini içerir. Toplum dil bilimsel yeterlilik, bu kuralların sosyal bağlamlara ve iletişimsel işlevlerine uygun olarak kullanılmasıdır. Stratejik yeterlilik ise iletişimdeki aksaklıkları (örneğin, hâkim olunmayan veya bir an için hatırlanamayan dil bilimsel biçimlerin nasıl başka sözcüklerle ifade edileceği) telafi etmek için harekete geçirilebilecek sözlü veya sözsüz iletişim stratejileridir. İletişimsel yaklaşımla birlikte derslerde öğrencilerin iletişimsel yetisini geliştiren etkinlikler ön plana çıkmıştır. Littlewood (2002), iletişimsel yaklaşımın esas alındığı bir dersi iletişim öncesi etkinlikler ve iletişimsel etkinlikler olarak ikiye ayırmaktadır. İletişim öncesi etkinlikler ikincil bir işlev taşır: Öğrencileri daha sonra gerçekleşecek iletişimsel etkinliklere hazırlar. Çoğu öğretmen bir öğretim ünitesine öğrencilerin belirli dil biçimlerini veya işlevlerini uyguladığı iletişim öncesi etkinliklerle başlar. Ancak tam tersi de mümkündür. Yani öğretmen, öğrencilerin karşılaşmayı bekleyebilecekleri bir duruma dayalı iletişimsel etkinliklerle bir öğretim ünitesine başlayabilir.

Bu etkinlik öğretmenin öğrencinin belirli bir tür iletişimsel durumdaki zayıflıklarını tespit etmesini ve öğrencilerin kendilerinin dil ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlar (Littlewood, 2002).

İletişimsel yaklaşımla birlikte dil bilgisi yapılarını öğrenciye doğrudan sunma anlayışı terk edilmiştir. Öğrencinin dile maruz kalacağı ve dili kullanma gereği duyacağı uygulama arayışlarına başlanmıştır. Bu arayış sonucunda görev odaklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Görev, öğrencilerin iletişimsel bir amacı gerçekleştirebilmeleri için dili kullanmak zorunda oldukları durumlar olarak tanımlanabilir. Bu tür bir dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi açısından en büyük risk öğrencilerin görev sırasında dil bilimsel doğruluk yerine iletişim kurmaya odaklanmasıdır. Bu durum, öğrencinin iletişim kurarken yaptığı dil bilimsel hataların kalıcı olmasına sebep olmaktadır. Böyle bir durumun yaşanmaması için çeşitli etkinliklerle görev yerine getirilirken kullanılan yapıların biçimine odaklanılmıştır. Görev odaklı öğretimin uygulanması konusunda bir çerçeve program geliştiren Willis (1996) görev sürecini “görev öncesi, görev aşaması ve dile odaklanma” olarak üçe ayırmıştır. Görev öncesi aşamada öğretmen öğrencilerin görev talimatlarını anlamasına yardımcı olmakta ve görevde kullanılacak kelime ve dil kalıpları hakkında öğrencileri bilgilendirmektedir. Görev aşamasında öğrenciler gruplara ayrılarak görevi gerçekleştirmektedir. Daha sonra görevi nasıl gerçekleştirdiklerini ve görev sırasında neler öğrendikleriyle ilgili planlama yapmakta ve görevle ilgili bir rapor hazırlayıp sınıfa sunmaktadır. Son aşama olan dile odaklanma aşaması analiz ve pratik olarak iki bölümden meydana gelmektedir. Analiz bölümünde öğrenciler görev boyunca kullandıkları yapıların farkına varmakta ve bu yapıların özelliklerini detaylıca incelemektedir. Pratik bölümünde ise öğrencilerin kurallarını öğrendikleri yapılar üzerine alıştırmalar yaparak öğretilen yapı pekiştirilmekte ve hataların önüne geçilmektedir.

Görev odaklı yaklaşımla birlikte geleneksel dil bilgisi öğretimi derslerinde takip edilen “Sunum-Üretim-Uygulama” aşamalarında değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikle birlikte dil bilgisi sunumunun yerini öğrencinin dili iletişimsel bir bağlamda aktif olarak kullandığı görevler almıştır. Görev odaklı anlayışla birlikte dil bilgisi derslerinde “Sunum-Üretim-Uygulama” aşamalarının yerini “Görev-Öğretme-Görev” aşamaları almıştır. Thornbury’ye göre (2000) bu aşamaların izlendiği bir derste, ilk olarak öğrenciler öğretmenin kendilerine belirlediği iletişimsel bir görevi yerine getirmekte; daha sonra bunu, niyetlerini daha etkili bir şekilde iletmek için kullanabilecekleri dil özelliklerini belirlemek için kullanmaktadır. Bu özellikler, öğrenciler orijinal görevi yeniden gerçekleştirmeden önce öğretilmekte ve uygulanmaktadır. Bu tür bir derste de esas görev öncesinde görev esnasında kullanılacak dil bilgisi yapılarına dikkat çekildiği görülmektedir. Bu tür bir uygulamaya “biçime odaklanma” adı verilmektedir. Biçime odaklanmanın görevden önce bir dil bilgisi dersi yapmak anlamına gelmediğini vurgulayan Richards ve Rodgers’a göre (2014, s.188) bu kavram “Dikkat çekici görev öncesi etkinlikler, metin keşfi, paralel görevlere rehberli maruz kalma ve önemli yerleri vurgulayan materyalin kullanımı dâhil olmak üzere çeşitli biçim odaklama tekniklerinin kullanılması.” anlamına gelmektedir. Görev odaklı yaklaşımın temel amacı öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dili kullanarak iletişim kurmalarını sağlamaktır. Ancak kabul edilebilir ve etkili bir iletişim kurmak için dil bilgisi yapıları hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği bu yaklaşımla bir kez daha ortaya çıkmıştır. Benzer bir anlayış Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde de kendini göstermektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin esas aldığı eylem odaklı yaklaşım dil öğrenenleri, belirli koşullarda ve dil kullanım alanlarında yalnızca dilsel olmayan etkileşimsel görevleri yerine getiren sosyal aktörler olarak tanımlamaktadır. “Her şeyin ötesinde eylem odaklı yaklaşım başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik iş birliğine dayalı görevlerin kullanımına işaret etmektedir.” (DİAOBM, 2021, s. 34).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021) öğrencilerin bu görevleri gerçekleştirirken sahip olması gereken iletişimsel dil yetkinliklerini; dilsel yetkinlik, toplum dilbilimsel yetkinlik ve edimsel yetkinlik olarak üçe ayırmaktadır. Dil bilimsel doğruluk dilsel yetkinlik başlığı altında yer almaktadır. Metinde dil bilimsel doğruluk öğrenenlerin önceden hazırlanmış ifadeleri doğru hatırlama yeteneği ve düşüncüyü ifade ederken dil bilimsel yapıya odaklanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Metne göre, A1 öncesi seviyede öğrenci çok basit ilkeleri kullanabilmektedir. A1 seviyesinde birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının sınırlı denetimine sahiptir. A2 seviyesinde bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik hatalar yapabilmektedir. B1 seviyesinde ise aşına olduğu bağlamlarda sık kullanılan “rutinler” ve öngörülebilir durumlarla ilgili kalıpları doğru kullanabilmekte ve hatalar yapsa da neyi ifade etmeye çalıştığı anlaşılır olmaktadır. B2 seviyesinde öğrenci basit ve bazı karmaşık dil bilgisi yapılarına hâkimdir, karmaşık dil bilgisi yapılarında ise küçük hatalar yapabilmektedir, ancak hataları yanlış anlaşılmalara sebep olmaz. C1 seviyesine gelindiğinde ise öğrenci dil bilgisi doğruluğu yüksek dereceye çıkar, nadir ve fark edilmesi zor hatalar yapar. C2 seviyesinde ise öğrenci dikkati başka bir şey üzerinde olsa bile karmaşık dil bilgisi yapılarının denetimini sağlayabilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, B1 seviyesinden sonra öğrenen daha karmaşık görevlerle baş başa kaldıkça ve dili daha bağımsız ve yaratıcı kullanmaya başladıkça dil bilimsel doğruluğun azaldığını vurgulamıştır (DİAOBM, 2021, s.136).

Dil bilgisi kurallarını bilmenin dili doğru kullanmak açısından önem arz ettiği pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Dil bilimsel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir “anlam” ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. “Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin amacını, dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani, bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlersek ‘dil bilgisi’ ve ‘iletişim’ arasında bir köprü kurmak durumunda kalırız.” (Cem, 2005, s.11). “Dil bilgisi” ve “iletişim” arasındaki bu köprüyü kurmak için üç boyutlu dil bilgisi öğretimi teorisini ortaya atılmıştır. Teoriye göre bir dil bilgisi yapısı biçim, işlev ve kullanım olarak adlandırılan üç boyuta sahiptir. “Biçim bölümü dil bilgisi yapısının nasıl biçimlendiğini, nasıl yazıldığını ve sesletildiğini, dildeki diğer yapılarla nasıl ilişki içinde olduğunu, anlam bölümü

yapının ne anlama geldiğini, kullanım bölümü hangi bağlamda, kimler tarafından, hangi amaçlarla kullanıldığını gösterir.” (Cem Değer vd., 2018, s.8). Üç boyutlu dil bilgisi teorisi dilin bu üç boyutundan hiçbirini göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi konusunda yukarıdaki yaklaşımlardan hangisinin en etkili olduğunu tespit etmek mümkün değildir. Bu durum öğretmenin tercihine, bilgisi ve yeteneğine, sınıfın beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Bu noktada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin dil bilgisi dersinin planlanması konusunda bilgi sahibi olması ve öğrencileri için en uygun yaklaşımı seçmeleri gerekmektedir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Mevcut Durum**

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde sistemli ve planlı bir işleyiş henüz sağlanamamıştır. Dil bilgisi dersinin planlanması konusunda en temel sorun dil bilgisi öğretim programı eksikliğidir. Kurumlar arası dil bilgisi öğretimi faaliyetlerini düzenleyecek ortak dil bilgisi çerçeve programı bulunmamaktadır. Çoğu kurumun kendi içindeki Türkçe dil bilgisi öğretimi faaliyetlerini düzenleyecek bir öğretim programı yoktur. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hâlihazırda kullanılan en kapsamlı ve geçerli program Maarif Vakfı'nın (2020) hazırladığı “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”dır. Programda dil bilgisi öğretimine yönelik işlevsel ve iletişimsel bir yaklaşım esas alınmıştır ve her seviyede ele alınacak dil bilgisi konularının bir listesi verilmiştir. Program Maarif Vakfı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademesindeki okullarda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu programın dışında, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi için MEB'in (2018) yayınladığı “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” bulunmaktadır. Program zorluğu aşamalı olarak artan sekiz seviyeye ayrılmıştır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımları bu sekiz seviyeye göre, sarmal yapıda, zorluğu ve sayısı hiyerarşik olarak artacak şekilde düzenlenmiştir. Programda dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Dil bilgisi öğretimine yönelik kazanımlar dört temel dil becerisine dair kazanımların içinde yer almaktadır. Mevcut iki program da on sekiz yaş altındaki kişilere hitap etmektedir. Çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenen yetişkin öğrencilere hitap edecek dil bilgisi öğretim programı eksikliği devam etmektedir. Kurumlar öğretim programı eksikliği sorununu genellikle ders kitaplarının müfredatını takip ederek gidermektedir. Doyumağaç (2017), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve Gazi Yabancılar İçin Türkçe Dil bilgisi kitaplarının tüm seviyelerini dil bilgisi öğretimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda kitaplardaki dil bilgisi konularının sıralanışının farklılık gösterdiği, dil bilgisi konularının farklı etkinlik ve uygulamalarla ele alındığı ve dil bilgisi konularının farklı terimlerle adlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu tutarsızlık sebebiyle farklı kurumlardan sertifika alan öğrencilerin dil bilgisine hâkimiyeti birbirinden farklı olmaktadır. Kurumlarda öğretmenlere dil bilgisi dersinin planlanması konusunda yol gösterecek bir kaynak bulunmaması sebebiyle her öğretmen kendi yol haritasını izlemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin birçoğunun Türkçe öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması konuyla ilgili araştırmalarda dile getirilen bir problemdir (Özbay ve Bahar, 2016; İşcan, 2020; Yüce, 2015). Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin dil bilgisi derslerini farklı anlayışla ele alması sınıflar arasında dil bilgisi seviyeleri açısından tutarsızlıklara yol açmaktadır. Bu durum aynı kurumdan sertifika alan öğrenciler arasında bile dil bilgisi seviyeleri açısından farklılıklar görülmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi konusundaki bilgi eksikliğinin giderilmesi ve dil bilgisi öğretiminin standartlaştırılabilmesi için öğretmenlere dil bilgisi dersinin planlanması konusunda yol gösterecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırma bu eksikliği giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dil bilgisi derslerinin planlanmasına dair bir öneri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler, dil bilgisi öğretiminde nasıl bir program izlemektedir?
2. Öğreticiler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi sıralamasını nasıl takip etmektedirler?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, dil bilgisi dersi plânı hakkındaki önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Model**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Yin'e göre (2017, s. 5) durum çalışmaları: “Araştırma betimleyici bir soruya (Ne oluyor veya ne oldu?) ya da açıklayıcı bir soruya (Bir şeyler nasıl veya neden oldu?) yanıt aradığında uygundur”. Bu nedenle bu çalışmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştiriyor?” soruna cevap bulmak amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kurgulanmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni birden fazla durumun ayrı olarak bütüncül bir şekilde derinlemesine incelenerek karşılaştırıldığı bir yöntem olarak tanımlanabilir. “Durum çalışmaları, bütün bir durumu veya süreci bütünsel olarak detaylandırabilir ve birden fazla bakış açısının veya görüşün sürece dahil edilmesine izin verebilir” (Neuman, 2014, s. 42). Araştırmaya birden fazla bakış açısını dahil etmek için yabancı dil olarak Türkçe öğreten on üç öğretmenden her birinin dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri ayrı bir durum olarak ele alınmış ve derinlemesine araştırılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlarda çalışan on üç öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Bu nedenle katılımcıların devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER veya özel Türkçe kursu gibi birbirinden farklı özellikteki kurumlarda çalışan kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mesleki tecrübe süresi, çalıştıkları kurumlar, derse girdikleri kur seviyesi ve öğrenim durumları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki kişilerin isimleri ve çalıştıkları kurumlar araştırma etiği gereği gizli tutulmuştur. Bu nedenle kişilerin isimleri kodlama şeklinde verilmiştir (Örneğin K1= Birinci Katılımcı)

**Tablo 1**

### *Katılımcılarla İlgili Bilgiler*

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe Süresi	Çalışılan Kurum	Derse Girilen Kur Seviyesi	Öğrenim Durumu
Katılımcı 1	31	Kadın	5	Özel üniversite bünyesindeki TÖMER	A2,B1	Lisans
Katılımcı 2	37	Kadın	11	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1,B2	Yüksek Lisans
Katılımcı 3	29	Kadın	7	Özel üniversite bünyesindeki TÖMER	A1,C1	Lisans
Katılımcı 4	26	Kadın	5	Özel üniversite bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1,B2, C1	Yüksek Lisans
Katılımcı 5	30	Kadın	6	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	B1,B2	Yüksek Lisans
Katılımcı 6	31	Kadın	8	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1,B2	Lisans
Katılımcı 7	31	Kadın	2	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	A1,A2	Lisans
Katılımcı 8	24	Kadın	2	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1	Lisans
Katılımcı 9	26	Kadın	4	Özel üniversite bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1,B2	Lisans
Katılımcı 10	30	Erkek	4	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1,B2, C1	Doktora
Katılımcı 11	31	Erkek	8	Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER	A1,A2,B1,B2, C1	Doktora
Katılımcı 12	31	Kadın	7	Özel Türkçe kursu	A1,A2,B1,B2	Yüksek Lisans
Katılımcı 13	28	Kadın	2	Kolej	A1,A2	Lisans

Araştırmanın doküman incelemesi bölümünde görüşmelerde katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setleri dil bilgisi konularının seviyelere göre sıralanışı bakımından incelenmiştir. Hâlihazırda kullanılan en kapsamlı ve geçerli öğretim programı olmasından dolayı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisi konuları listesi de bu incelemeye dâhil edilmiştir.

## Verilerin Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

“Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, genellikle görüşme kılavuzu olarak adlandırılan, ele alınması gereken bir soru listesine veya oldukça belirli konulara sahiptir, ancak görüşülen kişinin nasıl yanıt vereceği konusunda esneklik. Sorular tam olarak programda belirtilen şekilde devam etmeyebilir. Rehberde bulunmayan sorular, görüşmeci görüşülen kişiler tarafından söylenenleri ele alırken sorulabilir. Ancak, genel olarak, tüm sorular sorulacak ve görüşülen kişiden görüşülen kişiye benzer bir ifade kullanılacaktır.” (Bryman, 2016, s. 468).

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra sorularla ilgili iki uzmanın görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularının son hâli yapılandırılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırma süresince on üç kişiyle yarı yapılandırılmış iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Zoom uygulaması yoluyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci görüşmeler gerçekleştirildikten sonra bu görüşmeden elde edilen verilerle ikinci görüşmelerin soruları hazırlanarak katılımcılara yöneltilmiştir. Ayrıca, görüşmelerde adı geçen İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (2020), Yedi İklim Türkçe (2015), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (2019) ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe (2015) A1,A2,B1,B2 ve C1 ders kitaplarındaki dil bilgisi sıralaması ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki (2020) dil bilgisi konuları listesi incelenmiştir. Kitaplardaki ve programdaki dil bilgisi sıralaması birbiriyle karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma süresince toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 259). İçerik analizi kapsamında yapılan görüşmeler ses kaydı yöntemiyle kaydedilmiştir. Kayıtlar yazıya geçirilmiş ve yazıya geçirilen belgeler üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Tespit edilen kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu kodlar ve temalar düzenlenerek katılımcıların görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

## Etik Beyan

Çalışma süresince araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların rızası alınmıştır. Katılımcıların isimleri ve çalıştıkları kurumlar gizli tutularak kodlama şeklinde ifade edilmiştir. Toplanan verilerde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine özen gösterilmiştir. Çalışmanın türetildiği yüksek lisans tezi için Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'ndan 23.11.2020 tarihinde “Etik Kurul Onayı” alınmıştır.

## Bulgular

### Öğreticilerin Dil Bilgisi Öğretimini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin Birinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

#### *Katılımcıların Dil Bilgisi Ders Planlarını Hazırlarken Göz Önünde Buldukları Durumlar*

Yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğunun dil bilgisi derslerini planlarken kullandıkları ders kitabının müfredatını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni esas aldıkları görülmüştür. Bu nedenle ikinci görüşmelerde bu katılımcılara ders kitabını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni öğretim programı olarak nasıl kullandıkları sorusunun yöneltilmesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte, bazı katılımcılar çalıştıkları kurumda izledikleri bir programın var olduğunu ve bu programı takip ettiklerini dile getirmiştir. Kullanılan öğretim programlarının içeriğini tespit etmek amacıyla ikinci görüşmelerde katılımcılara kullandıkları öğretim programının ders kitabıyla bağlantılı olup olmadığını sorulmuştur.

Katılımcıların dil bilgisi ders planı hazırlarken öğretim programı dışındaki farklı durumları da göz önünde bulundukları ortaya çıkmıştır. Çalışılan kurumun ders saati, birlikte çalışılan meslektaşların fikirleri, çalışılan kurumun hazır ders planları ve ders kitabındaki etkinlikler planlama yaparken katılımcılar tarafından dikkate alınmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin dil bilgisi konusundaki ihtiyaçlarından yola çıkarak ders planlarını hazırladıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların ihtiyaç tespiti yaparken nasıl bir yol izlediklerini ortaya çıkarmak amacıyla ikinci görüşmelerde öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl tespit ettiklerini anlatmaları istenmiştir.

#### *Katılımcıların Kullandıkları Yaklaşım, Yöntem, Teknikler ve Materyaller*

Kullanılan yaklaşımlar konusunda iletişimsel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların ikisi dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı tercih ettiklerini ifade etmiştir ancak davranışçı yaklaşımın da dışlanmaması gerektiğini eklemiştir. Bir katılımcı ise dil bilgisi öğretiminde görev odaklı yaklaşımı benimsediğini söylemiştir. Katılımcıların genellikle çağdaş yaklaşımları tercih ettiği görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar davranışçı yaklaşımın da dil bilgisi öğretimi konusunda faydalı olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılar yöntemler noktasında ağırlıklı seçmeci yöntemi tercih etmektedir. Bunun dışında doğrudan yöntem ve iletişimsel yöntemden yararlanılmaktadır. Dil bilgisi çeviri yöntemi geleneksel bir yöntem olmasına rağmen bazı katılımcılar tarafından kullanılmaktadır. Birkaç katılımcı işitsel- dilsel ve görsel işitsel yöntemlerden özellikle A1- A2 seviyesinde faydalandıklarından bahsetmiştir. Sezdirme, tümevarım ve telkin yöntemi katılımcıların dil bilgisi öğretiminde yararlandığı diğer yöntemlerdir.

Katılımcılar dil bilgisi öğretiminde teknik olarak çoğunlukla drama ve rol oynama ve eğitsel oyun tekniklerine başvurduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar bu tekniklerin öğrencileri aktif hâle getirdiğini ve dil bilgisi yapılarının kullanımını sağlama açısından çok faydalı olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Katılımcılar örnek olay tekniğini de benzer şekilde derse katılımı arttırmak, öğretilen dil bilgisi yapısının günlük hayattaki kullanım alanını göstermek ve yapının kullanılmasını sağlamak amacıyla kullanmaktadır. Düz anlatım, soru-cevap, sunuş ve buluş yoluyla öğretim, kavram haritası teknikleri katılımcıların dil bilgisi konu anlatımında başvurdukları tekniklerdir. Bir katılımcı konuşma halkası ve yazma halkası tekniklerini kullanarak dil bilgisi konularını konuşma ve yazma becerisiyle bütünleştirdiğini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı öğrencilerin öğrendikleri yapıları dört temel dil becerisiyle birlikte kullanmalarını sağlamak amacıyla balık kılıcı, istasyon ve altı şapka gibi çağdaş teknikleri kullandığını açıklamıştır. Katılımcıların bahsettikleri yöntem ve teknikleri hangi dil bilgisi konusu için daha faydalı bulduklarını tespit etmek amacıyla ikinci görüşmelerde bu yöntem ve teknikleri hangi yapıları öğretirken kullandıkları sorulmuştur.

Öğretim materyali olarak slaytların yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılar özellikle uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi derslerini hazırladıkları slaytlar üzerinden yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Bunun dışında, öğretilen yapının günlük hayattaki kullanımını göstermek amacıyla videolara sıklıkla başvurduklarını söylemişlerdir. Bir katılımcı işlediği yapıya uygun videoları bulmak için YouGlish isimli siteyi kullandığından söz etmiştir. Aynı amaçla kullanılan öğretim materyalleri filmler, diziler, şarkılar ve çizgi filmlerdir. Katılımcılar bu tür materyallerden kesitler izletmenin veya ileri seviyelerde öğrencilerle birlikte bir dizi ve film izlemenin öğretilen konunun günlük dildeki karşılığını göstermek ve kalıcılığını arttırmak açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise sunum hazırlamak, derse görsellik katarak dikkat çekiciliği arttırmak, öğrencilerin bilgi seviyesini ölçmek ve derse katılımı sağlamak amacıyla web 2.0 araçlarını kullandıklarını açıklamıştır. Bahsedilen öğretim materyallerinin derslerde nasıl kullanıldığını belirlemek için katılımcılardan bu öğretim materyallerini hangi yapıları öğretirken kullandıklarını açıklamaları istenmiştir.

### ***Katılımcıların Kullandığı Ders Kitapları***

Bir katılımcı dışındaki tüm katılımcıların çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılmaktadır. Bu katılımcı ise çalıştığı kurumun politikası gereği ders kitabı kullanmadıklarını, bunun yerine hazırladıkları materyallerle derslerini sürdürdüklerini belirtmiştir. En çok kullanılan ders kitabının İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabı olduğu görülmüştür. Ardından Yedi İklim Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitapları gelmektedir. Ders kitapları birçok konuda öğretmenler için ana materyal konumundadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu dil bilgisi konularının öğretim sıralamasını kullandıkları ders kitabına göre belirlemektedir. Bu yüzden çoğu katılımcı dil bilgisiyle ilgili etkinlik planı hazırlarken ders kitabındaki dil bilgisi konusuna ve temaya uygun hareket etmeye özen göstermektedir. Ders kitaplarının dil bilgisi dersinin işleyişinde önemli bir yer tutması görüşmelere ders kitaplarıyla ilgili soruların eklenmesini zorunlu hâle getirmiştir. Birinci görüşmelerde ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından yeterliliği sorgulanmıştır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının dil bilgisi öğretimi açısından en faydalı bulunan yönü öğretmen rehberliği gerektirmemesi olmuştur. Katılımcılar kitaptaki dil bilgisi öğretiminin açık ve anlaşılır olduğunu ve bu sayede öğrencilerin kitabı tek başına çalışırken kullanabildiğini dile getirmiştir. Bu katılımcılardan biri kitaptaki İngilizce ve Arapça dil bilgisi açıklamalarının bu amaca hizmet ettiği için faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ancak, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının bu yönü aynı kitabı kullanan diğer iki katılımcı tarafından eleştirilmiştir. Bu katılımcılar açıklamaların öğrencilerin kafasını karıştırdığı ve yapıyı öğrenmelerini zorlaştırdığı fikrine sahiptir. Kitabın bu özelliği hakkında katılımcıların farklı fikirlerinin olması dikkat çekicidir. Başka bir katılımcı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının tercih edilmesinin en büyük sebebinin diğer ders kitaplarına göre daha az üniteye ve dil bilgisi konusuna sahip olması olduğunu söylemiştir. İki katılımcı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının güncellenerek uzaktan eğitime uygun hâle getirildiğini ve kitabın güncellenen hâlinin daha hayatın içinden dil bilgisi örneklerine sahip olduğunu anlatmıştır. Bu katılımcılardan biri kitabın Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olduğunu, dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olduğunu ve bu etkinliklerin dört temel dil becerisini de geliştirecek şekilde düzenlendiğini dile getirmiştir. Bu noktada da kitabı kullanan katılımcıların görüşleri birbirinden farklıdır. Birkaç katılımcı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin çoğunun boşluk doldurma tarzında olduğundan ve öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını dört temel dil becerisiyle birlikte kullanmalarına imkân tanımadığından yakınmaktadır. Bu katılımcılardan biri, boşluk doldurma tarzı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu durumun kalıcılığı azalttığını sözlerine eklemektedir. Başka bir katılımcı, boşluk doldurma etkinliklerinde birden fazla doğru cevabın olduğundan ve kitaptaki dil bilgisi örneklerinin işlenen konuyla ilgili olmadığından şikâyet etmektedir.

Yedi İklim Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitaptaki dil bilgisi etkinliklerinin özensiz hazırlandığını ve etkinliklerde hataların olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak birbirine benzeyen dil bilgisi yapılarının arasındaki farklara dikkat çekecek açıklamaların ve etkinliklerin olmadığını söylemiştir. Kitabı kullanan diğer katılımcı kitaptaki okuma metinlerinin ve dil bilgisi etkinliklerinin güncel olmadığına değinmiştir. Bir katılımcı ise kitapta ele alınan dil bilgisi konu sayısının çok fazla olduğunu, öğrencileri bir konuyu tam olarak kavramadan diğer konuya geçildiğini düşünmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitaptaki dil bilgisi öğretiminin her sene güncellenerek daha iyi hâle getirildiğini, bu nedenle kitabı dil bilgisi öğretimi açısından yeterli bulduğunu açıklamıştır. Diğeri ise kitaptaki dil bilgisi öğretiminin anlaşılır olmadığını ve öğretmen rehberliği gerektirdiğini dile getirmiştir.

Ayrıca kitaptaki dil bilgisi tablolarının da karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu sözlerine eklemiştir. Bununla birlikte, kitaptaki dil bilgisi etkinliklerinin aşırı mekanik olduğu, dört temel dil becerisini geliştirmede ve kitapta yer verilen dil bilgisi konularının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu görüşüne sahiptir. Katılımcıların çoğu kullandıkları ders kitabının eksikliklerini kitaptaki dil bilgisi konusuna ve temaya uygun etkinlikler tasarlayarak ve materyaller hazırlayarak telafi etmektedir. Bunun dışında işlenen dil bilgisi yapısıyla ilgili hayatın içinden örnekler verdiklerini ve yapıyla ilgili ders notları hazırlayarak dersi bu notlar üzerinden işlediklerini anlatmışlardır. İki katılımcı ise kitaptaki dil bilgisi alıştırmalarının sayısı yetersiz kaldığında alıştırma kitaplarına başvurduklarını söylemiştir. İkinci görüşmelerde katılımcılara öğrencilerinin dil bilgisi yapılarını dört temel dil becerisiyle birlikte günlük hayatta kullanmalarını sağlamak için neler yaptıkları sorulmuştur.

Birinci görüşmelerde ders kitabının dört temel dil becerisini geliştirip geliştirmede ve günlük hayattaki dil kullanımına uygun olup olmadığı hakkında katılımcıların tutarsız görüşleri olduğu görülmektedir. İkinci görüşmelerde bu durumla ilgili daha fazla bilgi almak için katılımcılara kullandıkları ders kitabının öğrencilerin dili günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olup olmadığı sorulmuştur.

### **Ölçme ve Değerlendirme Süreci**

Katılımcıların büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme sürecini çalıştıkları kurumun yaptığı sınavlarla yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Bu sınavların ise dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik sınavlar olduğunu, dil bilgisine bu sınavların içinde zaman ayırdıklarını sözlerine ilave etmişlerdir. Birkaç katılımcı ise kur boyunca ele alınan dil bilgisi yapılarıyla ödevler verdiklerini ve bu ödevleri de ölçme ve değerlendirme sürecine dahil ettiklerini söylemiştir. Bu verilerden yola çıkılarak ikinci görüşmelerde katılımcılardan dört temel dil becerisini ölçen sınavların içerisinde dil bilgisinin ne kadar yer tuttuğu, sınavların içeriğinin neye göre belirlendiği ve ne tür ödevler verdikleri hakkında bilgi alınmıştır.

### **Öğreticilerin, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Öğretimi Sıralamasını Nasıl Takip Ettiklerine Yönelik Birinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla birinci görüşmelerde katılımcılara dil bilgisi konularının öğretim sırasını neye göre belirledikleri sorulmuştur. Çoğu katılımcı, bu soruya genellikle kullandıkları ders kitabındaki sıralamayı takip ettikleri, öğrenci ihtiyacına göre bazı durumlarda bu sıralamanın dışına çıktıkları cevabını vermiştir. Bu durumları ise öğrencinin yeni yapıyı öğrenmeye hazır olmaması veya günlük hayatta karşılaştıkları yeni bir yapıyı öğrenmek istemeleri olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, katılımcılardan biri A1 kurunda öğrencilerin ders kitabındaki dil bilgisi konularının dışındaki yapıları öğrenmeye ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştir. Bu nedenle, yalnızca A1 kurunda ders kitabındaki sıralamanın dışına çıktığını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise kurum politikası olarak ders kitabının müfredatını takip ettiklerinden dolayı ders kitabındaki sıralamanın dışına hiç çıkmadığını söylemiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar dil bilgisi öğretiminde ders kitaplarındaki dil bilgisi sıralamasını esas almaktadır. Bundan dolayı, araştırma kapsamında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sıralaması incelenmiştir. Bu incelemeye yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan en kapsamlı ve geçerli öğretim programı olmasından dolayı Maarif Vakfı'nın hazırladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı da dâhil edilmiştir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki Dil Bilgisi Konuları**

Yapılan inceleme sonucunda ders kitaplarındaki ve programdaki dil bilgisi yapıları farklı şekillerde isimlendirildiği tespit edilmiştir. Örneğin: “-lar” yapısı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında çoğul eki, Yedi İklim Türkçe ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi kitabında çokluk eki olarak adlandırılmaktadır. İsim cümleleri İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında “isim cümleleri”, İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitabında “koşaç”, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabında “koşaç tümcesi” olarak yer almaktadır. Bu durum alan yazındaki araştırmalarda dile getirilen bir problemdir (Gönen Kayacan ve Öncül, 2021; Doyumağaç ve Kayabaşı, 2018).

Ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının sıralaması farklılık göstermektedir. Örneğin; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabı A1 seviyesinde hâl ekleri bulunma durumu (-DA), yönelme durumu (-(y)A), uzaklaşma durumu (-DAn) ve belirtme durumu (-(y)I) sırasıyla ele alınmaktadır. Yedi İklim Türkçe kitabında bulunma hâli eki, ayrılma hâli eki, belirtme hâli eki ve yönelme hâli eki sıralaması izlenmektedir. İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında ise sırasıyla “-DA” (bulunma durumu), “-DAn” (çıkma durumu) “-(y)A” (yönelme durumu) eklerine yer verilmiş; “-(y)I (belirtme durumu)” ekinin ise A2 seviyesinde öğretilmesi tercih edilmiştir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabında benzer şekilde yönelme (-(y)A), kalma (-DA), çıkma (-DAn) durum ekleri art arda işlenmiş, belirtme durum eki (-(y)I) ise daha sonra ele alınmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında bulunma hâli, yönelme hâli ve belirtme hâli ses olaylarıyla birlikte verilmiştir. Daha sonra yönelme (-(y)A) ve ayrılma hâli (-DAn) art arda sıralanmıştır.

Ders kitapları ve program arasında zamanlar ve kipler konusunda farklılıklar görülmüştür. Zamanlar konusunda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında A1 seviyesinde yalnızca şimdiki zaman konusu vardır. Kitapta zaman ekleri A2

seviyesinde ağırlık kazanmaktadır. Belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman konuları A2 seviyesindedir. Yedi İklim Türkçe A1 kitabında şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ve gelecek zaman konuları öğretilmektedir. A2 kitabında ise belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman konuları yer almaktadır. İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında zaman konuları şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ile sınırlandırılmıştır. Süren geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman, duyulan geçmiş zaman ve süren duyulan geçmiş zaman konuları ise A2 seviyesindedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 kitabında zaman konuları diğer ders kitaplarına göre daha fazladır. Şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, şimdiki zaman (hikaye kipi), gelecek zaman, gelecek zaman (hikaye kipi), belirsiz geçmiş zaman, şimdiki zaman (rivayet kipi), gelecek zaman (rivayet kipi), geniş zaman, geniş zaman (hikaye kipi), geniş zaman (rivayet kipi), kitaptaki zaman yapılarıdır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, geniş zaman, gelecek zaman A1 seviyesindedir. A2 seviyesinin başında bu zaman yapıları zaman zarflarıyla birlikte yeniden ele alınmıştır. Bu veriler ışığında tüm ders kitaplarında öğretilme sırası farklı olsa da, basit zaman yapılarının A1 ve A2 seviyesinde yer olduğu görülmektedir. İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitabı süren geçmiş zaman ve süren duyulan geçmiş zaman konularına, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabı ise tüm zaman yapılarının hikâye ve rivayet formlarına yer vermesi nedeniyle diğer kitaplardan farklıdır.

Kipler konusunda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında “-A bil-” yapısı A1 seviyesinde izin ve rica işlevleriyle ele alınmıştır. Emir kipi ve istek kipi A2 seviyesinin ilk konularıdır. Yeterlik fiili ise A2'nin son konularındandır. Yedi İklim Türkçe kitabında A1 seviyesinde emir kipi konusu bulunmaktadır. A2 seviyesinde kiplerle ilgili herhangi bir konu yoktur. İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında emir ve istek kipi öğretilmektedir. A2 seviyesinin son konusu ise “-Abil- ir” yapısının izin ve rica işlevleridir. Aynı konu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında A1 seviyesindedir. Böylece, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında A1 seviyesinde bulunan konunun İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitabında A2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında emir kipi, dilek istek kipi A1 seviyesindedir. Gereklilik kipi, dilek-şart kipi ve yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık işlevleri) A2 seviyesindedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 kitabında ise emir kipi, istek kipi ve yeterlik fiili vardır. Diğer konularda olduğu gibi kipler konusunun öğretiminde de kitaplar ve program arasındaki tutarsızlık göze çarpmaktadır.

Özellikle orta seviyede kitaplarda öğretilen dil bilgisi konularının sayısı birbirinden farklıdır. Örneğin: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 kitabında dönüşlü ve edilgen fiil, zarf fiiller ve sıfat fiiller ağırlıklı olarak işlenen konulardır. “Tarafından/-CA” yapıları “artık/sanki” edatları kitaptaki diğer konulardır. Dolaylı anlatım ve bağlaçlar ise kitabın son konulardır. Yedi İklim Türkçe B2 kitabında, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 kitabında olduğu gibi sıfat fiiller (-Ar, -mAz, -mİş) ve zarf fiiller (-AnA kadar, -IncAyA kadar) konuları vardır. Dolaylı anlatım konusu iki kitapta da ortaktır. Yedi İklim B2 kitabında İstanbul B2 kitabından farklı olarak bütün zamanlarının hikayeleri, rivayetleri ve “-DİĞİ sürece, -DİĞİ zaman, -DİKÇA, -IncA, -Ar ... mAz” yapıları bulunmaktadır. İzmir Yabancılar İçin Türkçe B2 kitabı en az dil bilgisi konusuna sahip kitaptır. Ortaç (-AcAk/-mİş), ulaç (-DİKÇA, -(y)AlI, -DİĞİnDA) ve dolaylı aktarım kitaptaki konulardır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kitaplara göre daha fazla dil bilgisi yapısı içermektedir. Birleşik zaman çekimleri, sıfat fiiller, zarf fiiller, edat ve bağlaçlar, dolaylı anlatım konuları ders kitaplarıyla ortak konulardır. Basit, türemiş, birleşik kelimeler, ses olayları, yeterlilik fiilinin basit/birleşik zamanlı çekimleri kitaplardan farklı olan konulardır. Çatılar konusu içinden ise işteşlik ve ettirgenlik ele alınmıştır. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabı kipler ve çatılar konusu baskındır. Kipler konusundan gereklilik ve dilek kipi, gereklilik kipinin hikâyesi ve rivayeti, dilek kipinin hikâyesi ve koşul kipi öğretilmektedir. Çatılar konusu içinden ise dönüşlü çatı, işteş çatı, ettirgen çatı ve edilgen çatı işlenmektedir. Ayrıca diğer kitaplardan ve öğretim programından farklı olarak çoklu çatı ekleri yer almaktadır. Ulaçlar, ortaçlar, dolaylı aktarım ve nedenselleştirme diğer kitaplara ve öğretim programıyla benzer konulardır.

C1 seviyesinde yalnızca İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitapları arasında tutarlılık vardır. Diğer kitaplar ve program arasında hiçbir tutarlılık yoktur. Yedi İklim Türkçe ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında C1 seviyesinde dil bilgisi konusu yoktur. Hikâye, rivayet ve şart birleşik zamanlar, ki’li bağlaçlar, tezlük ve sürme fiilleri, “-DİĞİnA, - AcAĞİnA göre, -DİĞİ takdirde, -mAsI durumunda” yapıları İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitaplarındaki ortak konulardır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisi konularıyla iki kitaptaki dil bilgisi konuları arasında bir benzerlik bulunmamaktadır.

## **Öğreticilerin Dil Bilgisi Öğretimini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin İkinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

### ***Katılımcıların Ders Kitabını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni Öğretim Programı Olarak Nasıl Kullandığı***

Katılımcıların çoğu derslerini ders kitabını bitirmeye odaklı olarak sürdürdükleri ve bu nedenle ders kitabındaki etkinlikleri sırasıyla işledikleri cevabını vermiştir. Bazı katılımcılar ders kitabına takviye olarak hazırladıkları dil bilgisi etkinliklerini ise kitapta verilen dil bilgisi yapılarına ve temalara göre belirlediklerini sözlerine eklemiştir. Birkaç katılımcı benzer şekilde derste işleyecekleri dil bilgisi yapılarını ders kitabındaki dil bilgisi sıralamasına göre belirlediklerini söylemiştir. Katılımcıların üçü ünite sonlarında öz değerlendirme bölümü olduğunu, hem öğrencilerin kendini değerlendirmesi için hem de derste ulaşılabilecek hedefleri belirlemek için kullandıklarını açıklamışlardır. Bir katılımcı ise vereceği dil bilgisi ödevlerine ders kitabındaki temalara göre karar verdiğinden söz etmiştir.



Katılımcılar öğrencilerin her seviyede ulaşması gereken hedefleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki kazanımlara göre belirlediklerinden bahsetmiştir. Bir katılımcı dil bilgisi etkinliklerini bu kazanımlara uygun olacak şekilde planladığını açıklamıştır.

### ***Katılımcıların Çalıştığı Kurumların Öğretim Programının İçeriği***

Birinci görüşmelerde çalıştığı kurumun öğretim programı olduğunu söyleyen katılımcılar ikinci görüşmelerde bu programın ders kitabındaki dil bilgisi yapılarının ve etkinliklerin günlere ve haftalara bölünmesinden oluştuğunu anlatmıştır. Yalnızca bir katılımcı çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılmadığını vurgulamış ve kullandıkları programın Amerikan dil öğretim programı esas alınarak hazırlanmış özel bir program olduğunu söylemiştir.

### ***Öğrencilerin İhtiyaçlarının Tespit Edilmesi***

Katılımcılar öğrencilerin ihtiyaçlarını çoğunlukla derste yaptıkları gözlemler yoluyla tespit etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin derste sordukları sorulardan zorlandıkları noktaları anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ara sınavlarda yaptıkları dil bilgisi hataları da katılımcıların öğrencilerin zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları yapıları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Katılımcılardan biri verdiği ödevlerde yapılan dil bilgisi hatalarına göre öğrencilerin anlamadıkları konuları tespit etmektedir. Başka bir katılımcı her seviyenin başında öğrencilere Türkçe dersinden beklentileriyle ilgili bir anket uyguladığını anlatmıştır. İleri seviyelerde öğrencilerden şu anki Türkçe yeterliliğiyle kursun sonunda sahip olmak istedikleri Türkçe yeterliliğini anlatmalarını istediğini eklemiştir. Diğer bir katılımcı dönemin ilk dersinde öğrencilere neden Türkçe öğrenmek istediklerini sorduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı ise verdiği dersler süresince araştırmacı günlüğü tuttuğunu ve öğrencilerin durumunu bu günlüğe aktardığını açıklamıştır.

### ***Kitaptaki Dil Bilgisi Öğretimiyle Dil Bilgisi Etkinliklerinin Uyuşma Durumu***

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcıların bir kısmı kitaptaki dil bilgisi öğretimiyle etkinliklerin uyduğunu, aksi bir durumla karşılaşmadıklarını iddia etmektedir. Diğer bir kısmı ise kitaptaki dil bilgisi anlatımından sonra anlatılan dil bilgisi yapısının aşırı derecede geçtiği dil bilgisi etkinliklerine yer verildiğini anlatmıştır. Katılımcılar bu durumun dil bilgisi öğretimi yapay bir hâle getirdiğini ve gerçeklikten uzaklaştırdığını düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise kitaptaki dil bilgisi anlatımıyla etkinliklerin çoğunlukla örtüştüğünü ancak bazı dil bilgisi etkinliklerinde öğretilen yapıdan farklı dil bilgisi yapılarının da doğru cevap olduğunu ifade etmiştir. Yedi İklim Türkçe kitabını kullanan katılımcıların tümü kitaptaki dil bilgisi konu anlatımıyla etkinliklerin örtüştüğünü dile getirmektedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitaptaki dil bilgisi konu anlatımıyla etkinliklerin örtüştüğü, diğeri ise örtüşmediği görüşüne sahiptir. Örtüşmediğini söyleyen katılımcı kitaptaki dil bilgisi konu anlatımının öğrencinin etkinlikleri yapması için yeterli olmadığından ve öğretmen rehberliğinin gerekli olduğundan söz etmiştir.

### ***Katılımcıların Kullandığı Kaynaklar***

Katılımcılar kaynak olarak genellikle farklı kurumların hazırladığı yabancı dil olarak Türkçe kitaplarından yararlanmaktadır. Katılımcılar kullandıkları ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerine ek olarak farklı ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini de yeri geldiğinde kullanmaktadır. Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitapları katılımcıların verdiği cevaplardır. Katılımcılar öğrencilere ödev vermek ve ekstra dil bilgisi etkinliği sağlamak için alıştırma kitaplarına başvurmaktadır. “Yabancı Dilim Türkçe” ve “Türkçe Öğreniyorum” kitapları görüşmelerde bahsi geçen kitaplardır. Bunun dışında katılımcılar dil bilgisi öğretimi hakkında bilgi sahibi olmak ve derslerini nasıl verimli geçirecekleriyle ilgili bilgi edinmek için akademik kaynaklardan faydalanmaktadır. Bu katılımcılardan biri dil bilgisi yapılarının işlevleri konusunda Margarete I. Ersen Rosch ve Erdoğan Onası'nın yazdığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi (2015)” ve Turgay Sebzecioğlu'nun “Dilbilim Kavramlarıyla Yabancılar Türkçe Öğretimi (2016)” kitaplarını kullandığını, dil bilgisi etkinliklerini planlarken ise Ayşen Cem Değer, Betül Çetin ve Emine Oflaz Kölecî'nin hazırladığı “Kuramdan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi (2018)” kitabından istifade ettiğini söylemiştir. Başka bir katılımcı ise dil bilgisi hakkında bilgi edinmek için Zeynep Korkmaz'ın “Türkiye Türkçesi Grameri (2019)” ve Tahsin Banguoğlu'nun “Türkçenin Grameri (2015)” kitaplarını kullandığını ifade etmiştir. Dil bilgisi dersini planlarken ise Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt'un editörlüğünü yaptığı “Yabancılar Türkçe Öğretimi (2014)” kitabından faydalandığını dile getirmiştir.

### ***Katılımcıların Yöntem, Teknik ve Materyalleri Dil Bilgisi Derslerinde Nasıl Kullandığı***

Birinci görüşmelerde katılımcıların en çok kullandığı tekniğin drama ve rol oynama olduğu görülmektedir. İkinci görüşmelerde drama tekniğine öğrencilerin öğretilen yapıyı kullanmasını sağlamak amacıyla başvurduklarından söz etmişlerdir. Bunun dışında bir katılımcı fiilleri drama tekniğiyle canlandırmalar yaptırarak öğretmektedir. Aynı katılımcı “-yor” ekinin “o anda gerçekleşen eylemleri bildirme” işlevini anlatırken ve hâl eklerinin öğretiminde drama tekniğine başvurmaktadır. Bir katılımcı ise “-sa” ekini işlerken öğrencileri bir durum vererek o durumla karşılaşmalar neler

yapacaklarına dair canlandırmalar yaptırmaktadır. Diğer bir katılımcı “-A bil-” ekini öğretirken alışveriş konulu canlandırmalara başvurmuştur. Bir başka katılımcı ise emir kipini küslük konulu canlandırmalar yaptırarak işlediğini açıklamıştır. Bir başkası ise öğrencilerin etken ve edilgen çatının farkını drama tekniğine başvurduğunda daha iyi öğrendiğini söylemiştir. Balık kılıcı dil bilgisi öğretiminde tercih edilen tekniklerdendir. Katılımcılar balık kılıcı tekniğini dersin sonunda öğretilen konunun özetini çıkarma, sebep- sonuç ilişkisi kurma ve “-sA” ekiyle ilgili cümleler kurma amacıyla kullandıklarını açıklamıştır. Örümcek ağı diyagramı tekniğinden ise bir dil bilgisi yapısının farklı işlevlerini göstermek ve bağlaçlar konusunu anlatmak için faydalanılmaktadır. Bir katılımcı örnek olay tekniğinin öğrencileri hayatın içinden durumlarla baş başa bırakarak öğrendikleri yapıları kullanmalarını sağladığını düşünmektedir. Katılımcılar sezdirme, düz anlatım ve soru- cevap tekniklerini genellikle dil bilgisi konu anlatımında kullanmaktadır. Katılımcılardan biri dil bilgisi derslerini üç boyutlu dil bilgisine uygun olacak şekilde dil bilgisi yapılarının biçim, anlam ve kullanımına dikkat ederek işlediğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise dil bilgisi yapılarıyla konuşma becerisini bağdaştırırken görev odaklı yaklaşımı esas aldığını ifade etmiştir. İşitsel- dilsel yöntemi katılımcılar genellikle A1- A2 seviyesinde tercih etmektedir. Katılımcılardan biri öğrencilerin sosyalleşmesini ve öğrendikleri dili günlük hayatta kullanmalarını sağlamak için gezi tekniğine başvurduğunu açıklamıştır.

Katılımcıların en sık kullandığı materyal resimler olmuştur. Bir katılımcı fiilleri öğretirken resimlerden yararlanmaktadır ve öğrencilerden resimlerden yola çıkarak “-yor” ekiyle ilgili cümleler kurmaktadır. Başka bir katılımcı da benzer şekilde “-mİş” ekiyle ilgili görsellerden hareketle hikâye oluşturma etkinliği yapmaktadır. Yine “-mİş” ekinin öğretiminde dedikodu karikatürü ve masallar kullanılan materyallerdir. Başka bir katılımcı ise “Var-Yok” ve iyelik ekleri konusunu işledikten sonra öğrencilere iki resim göstererek aralarındaki farkları bulmalarını istemektedir. Sıfatlar resimlerin kullanıldığı konulardan biridir. “-DA” eki ve “Var-Yok” konusundan sonra bir katılımcı öğrencilerin bir Türkiye haritası açarak “İstanbul’da Ayasofya var. Nevşehir’de Kapadokya var.” tarzı cümleler kurmalarını sağlamaktadır. Yer yön edatları konusunda katılımcılardan biri Google Haritaları açarak öğrencilerden bir yeri tarif etmelerini istemektedir. Aynı katılımcı İBB Canlı Kameralar web sitesini açarak öğrencilere İstanbul’un tarihi yerlerini izlettiğini ve ardından “Daha önce buraya gittin mi? Gittiysen burada neler yaptın?” sorularını sorduğunu anlatmıştır. Bir katılımcı “-AcAk” yapısının öğretiminde materyal olarak Tarot kartlarını kullandığını, öğrencilerinden bu kartları kullanarak gelecek hakkında tahminler üretmelerini istediğini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı yaşlandırma uygulamaları kullanarak öğrencilerin fotoğraflarını yaşlandırdığını ve öğrencilerine bu yaşa geldiklerinde neler yapacaklarıyla ilgili bir yazı yazdırdığını açıklamıştır. Emir kipinin öğretiminde yemek tarifi ve navigasyon kullanılmaktadır. Bir katılımcı öğrencilerden sınıfa bir yemekle gelerek bu yemeğin tarifini anlatmalarını talep etmektedir. Diğer emir kipinin kullanımını göstermek için Masterchef programından kesitler kullanılmaktadır. Katılımcı aynı amaçla öğrencilere navigasyonun verdiği direktifleri dinletmektedir. “-DI” ekinin öğretiminde biyografi videolarından katılımcılardan biri faydalanmaktadır. Aynı katılımcı öğrencilerden kendi fotoğraflarını getirmelerini ve bu fotoğraflardan bir yaşam çizgisi oluşturmalarını istediğini anlatmıştır. Kazım Koyuncu’ya ait olan “İşte Gidiyorum” şarkısını kullanan katılımcı “-mAdAn” yapısını öğretirken bu şarkıya başvurduğundan bahsetmiştir. Başka bir katılımcı tüm dünyadan evlerin fotoğraflarının yer aldığı Dollar Street sitesini “en ve daha” yapılarını öğretirken kullandığını söylemiştir. Edilgen çatının öğretiminde gazete haberi kullanılan materyallerdendir. Bunun dışında, katılımcılardan biri ettirgen çatının başkasına yaptırma anlamını öğrencilere köy ağası videosu izlettirerek anlatmaktadır.

### ***Katılımcıların Ders Kitaplarında Yaptıkları Değişiklik ve Uyarlamalar***

Katılımcıların çoğu kitapta herhangi bir değişiklik veya uyarlama yapmadıklarını, bunun yerine kitabı tamamlayıcı etkinlikler hazırladıklarını söylemişlerdir. İki katılımcı kitabın en büyük eksikliğinin konuşma ve yazma etkinliklerinin başında ön hazırlık çalışması olmaması olduğunu belirtmişlerdir ve bu eksikliği gidermek için ön hazırlık çalışması hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında etkinliklerin yerlerinin değiştirilmesi yapılan değişikliklerdendir. Katılımcılardan biri kitapta dil bilgisi yapılarının tek işleviyle verildiğini, bu nedenle yapıların farklı işlevlerine dair kendisinin ekstra etkinlikler hazırladığını dile getirmiştir. Diğer katıptaki dil bilgisi konu anlatımını hiç kullanmadığını konuları kendisinin anlattığını açıklamıştır.

### ***Ders Kitaplarının Dilin Günlük Hayattaki Kullanımına Katkı Sağlama Durumu***

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcıların ikisi güncellenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitabının eskisine göre dilin günlük hayattaki kullanımını daha fazla yansıttığını belirtmiştir. Bu yüzden kitaptaki etkinliklerin öğrencilerin dili günlük hayatta kullanmalarını sağladığını düşünmektedirler. Aynı kitabı kullananlardan biri kitabın öğrencilerin temel seviyede basit diyaloglar kurmasını sağladığı fikrindedir. Kitabı kullanan üç katılımcı bu konuda kararsız kalmıştır. Konuyla ilgili bir katılımcı kitapta günlük hayatta sıklıkla kullanılmayan yapıları yer verildiğini söylemiştir. Başka biri ise bazı eklerin günlük hayattaki telaffuzunun farklı olabileceğiyle ilgili açıklamaların (örneğin; -AcAk yapısının telaffuzu) kitapta yer alması gerektiği fikrindedir. Bir katılımcı ise kitaptaki dil bilgisi örneklerinin hayatın içinden olmamasından şikâyetçidir. Kitabı kullananlardan biri kitaptaki dil bilgisi etkinliklerinin aşırı mekanik olduğunu ve dört temel dil becerisinin geliştirecek etkinliklerin az olduğunu düşünmektedir. Yedi İklim Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitabın dil bilgisinin günlük hayatta kullanılmasına katkı sağlamadığı; diğeri ise bazı konularda katkı sağladığı, bazı konularda ise yetersiz kaldığını düşüncesine sahiptir. Bu katılımcılardan biri kitapta günlük hayattan durumlara ve bu durumlara uygun ifadelerle yer

verilmediğini söylemişti. Öteki katılımcı kitabın öğrencilerin günlük hayatta alışveriş yapma, yol sorma gibi konularda basit cümleler kurmasını sağladığını ancak bir sorunu çözme gibi karmaşık konularda kendini ifade etmesine yardımcı olmadığını dile getirmektedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitabın öğrencilerin dili günlük hayatta kullanmasına katkı sağladığını; diğeri ise katkı sağlamadığını açıklamıştır. Bu fikirlere gerekçe olarak kitabı kullananlardan biri kitabın bu konuda faydalı olduğundan söz etmiştir ancak tek başına yeterli olmayacağını, öğretmenin kitabı öğrenciyi etkin kılacak etkinliklerle desteklemesi gerektiğini sözlerine eklemiştir. Diğeri ise kitaptaki etkinliklerin aşırı mekanik olduğuna ve dilin dört temel dil becerisiyle birlikte kullanılmasını sağlayacak etkinliklere yer vermediğine değinmiştir.

### ***Katılımcıların Dört Temel Dil Becerisini ve Dil Bilgisi Yapılarını Günlük Hayatla Nasıl Bağdaştırdığı***

Katılımcılar öğrencilerin dil bilgisi yapılarını kullanmalarını yazma etkinlikleriyle sağlamaktadır. Farklı metin türlerini yazdırmaya yönelik etkinlikler sıklıkla tercih edilmektedir. “-DI” yapısı öğretildikten sonra anı ve özgeçmiş yazdırılmaktadır. Buna ek olarak katılımcılar “-DI” ve “-AcAk” yapılarından sonra öğrencilere gelecekteki kendilerine ve ailelerine mektup yazdırmaktadır. Bir katılımcı belirli kalıpları öğrettikten sonra öğrencilere mail ve tebrik kartı yazdığını ifade etmiştir. İnternet üzerinden satılan bir ürüne yorum yapma ve bir ürün hakkında şikâyet maili yazma kullanılan etkinliklerdir. İleri seviyelerde belirli yapılar ve kalıplar öğretildikten sonra dilekçe yazma çalışması yaptırılmaktadır. Bunların dışında katılımcılar öğrencilerin öğretilen dil yapılarını dört temel dil becerisiyle birlikte kullanmalarını sağlamak için bazı tekniklere başvurmaktadır. Drama tekniği bu konuda en sık başvurulan tekniktir. Eğitsel oyun ve örnek olay tekniği de bu amaçla kullanılan tekniklerdendir. Bir katılımcı uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri sanal ortamda eşleştirerek bir konuyu tartışmalarını sağladığını anlatmıştır. Bu katılımcılardan biri benzer şekilde öğrencilerden bireysel bir konuşma yaparak bu konuşmayı kaydetmelerini istediğinden söz etmiştir. Diğeri ise hedef yapıyı kullandıkları bir video çekmelerini istemektedir. Bir katılımcı ise öğrencilerin sosyalleşmelerini ve öğrendikleri yapıları gerçek hayatın içinde kullanmalarını sağlamak için sık sık ders dışı sosyal etkinlikler düzenlediğini açıklamıştır.

### ***Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Konular***

Fiilimsiler konusu öğrencilerin en çok zorlandığı konudur. Fiilimsiler konusu içinden en çok isim fiillerin öğretiminde zorlandıklarını söylemişlerdir. İsim fiillerden sonra ise sıfat fiiller ve zarf fiiller gelmektedir. Fiilimsilerin dışında çatılar konusu zorluğuyla ön plana çıkmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin temel seviyede en fazla hâl eklerinde, hâl eklerinin içinden ise belirtme ekinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Temel seviyedeki başka bir zor konu iyelik ekleri ve isim tamlamalarıdır. Katılımcılar öğrencilerin özellikle belirtisiz ve zincirleme isim tamlamalarında zorlandığını söylemiştir. Bir katılımcı orta seviyede öğrencilerin en çok dolaylı anlatımda zorlandığını dile getirmiştir. Katılımcılara göre “-miş” eki diğer dillerde olmayan bir yapı olması sebebiyle zorluk sebebi olmaktadır. İleri seviyelerde birleşik zamanlar, birleşik fiiller ve bağlaçlar öğrencilerin zorlandığı konulardır.

### ***Katılımcıların Verdiği Ödevler***

Katılımcıların çoğu dil bilgisiyle ilgili yazma ödevleri verdiğini söylemiştir. Bir katılımcı temel seviyede içinde hedef yapının geçtiği diyaloglar yazdığını belirtmiştir. Orta seviyede bir tür dizisini izlemelerini istediğinden söz etmiştir. İleri seviyede ise bir video veya haber hakkında yorum yapmalarını istediğini sözlerine eklemiştir. Ayrıca katılımcılardan biri öğrencilere metin verip, onlardan bu metni farklı bir zaman yapısıyla tekrar yazmalarını istediğini anlatmıştır. Ayrıca öğrencilerden “StoryboardThat” adlı web sitesini kullanarak hikâye oluşturmalarını talep ettiğini de sözlerine eklemiştir. Katılımcılar konuşma ödevi olarak hedef yapının kullanıldığı videolar çekilmesini ve bir konuyla ilgili röportaj yapılmasını istediklerini açıklamışlardır. Bunun dışında birkaç katılımcı çeşitli alıştırmalarından aldıkları veya kendi hazırladıkları mekanik alıştırmaları ödev vermeyi tercih etmektedir. İki katılımcı da benzer şekilde çalışma kitabındaki dil bilgisi alıştırmalarını ödev olarak verdiğinden bahsetmiştir. Bir katılımcı ise öğrencilere okuma metinleri vererek bu okuma metinlerinin içinden hedef yapıyı bulmalarını istediğini anlatmıştır. Başka bir katılımcı ise grup olarak gazete veya dergi oluşturma ödevi verdiğini anlatmıştır.

### ***Dört Temel Dil Becerisi Sınavlarında Dil Bilgisinin Yeri***

Katılımcılar büyük çoğunluğu yaptıkları sınavların okuma ve dinleme bölümünde öğrencilerden hedef dil bilgisi yapılarını anlamalarını, yazma ve konuşma sınavlarında ise öğrencilerden bu hedef yapıları kullanmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle dört temel dil becerisine yönelik sınavların temelini ölçülmek istenen dil bilgisi yapılarının oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar ise okuma ve dinleme sınavlarının dil bilgisinden ziyade okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik soruların yer aldığını belirtmişlerdir. Konuşma ve yazma sınavlarında ise öğrencilerden öğrendikleri yapıları kullanarak kendilerini ifade etmelerini beklediklerini, bundan dolayı dil bilgisini daha çok konuşma ve yazma sınavlarında ölçtüklerini söylemişlerdir.

### **Katılımcıların Dil Bilgisel Akıcılık ve Doğruluğa Önem Verme Durumu**

Katılımcıların büyük çoğunluğu hem konuşma hem de yazma sınavlarında dilbilgisel doğruluk ve akıcılığa önem verdiklerini beyan etmiştir. Bunun dışında, iki katılımcı konuşma sınavında öğrencinin kendini anlaşılır bir şekilde ifade etmesinin dilbilgisel doğruluktan daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple konuşma sınavında akıcılığa dilbilgisel doğruluktan daha fazla önem verdiklerini açıklamışlardır. Bir katılımcı ise hem konuşma hem de yazma sınavında akıcılığa dilbilgisel doğruluktan daha fazla önem verdiğini dile getirmiştir. İki katılımcı ise temel seviyedeki konuşma ve yazma sınavlarında öğrencilerin yaptıkları küçük dilbilgisel hatalardan ve yazım yanlışlarından puan kırmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan biri konuşma sınavında öğrencilerin düşünmek için yaptıkları kısa duraksamaları görmezden geldiğinden söz etmiştir.

### **Sınavların İçeriği**

Çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılan katılımcıların hepsi kurumda yapılan sınavların içeriğinin ders kitabında ele alınan ünitelere göre belirlendiğini anlatmıştır. İki katılımcı, ders kitabına ek olarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kazanımlarının da esas alındığını ilave etmiştir. Çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılmayan katılımcı ise sınavların kullanılan öğretim programına göre hazırlandığını söylemiştir.

### **Öğretmenlerin İki Görüşmede Dil Bilgisi Dersinin Planlanmasına Dair Verdikleri Önerilere Yönelik Bulgular**

Yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğu, dil bilgisi öğretimi konusunda kurumlar arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması ve öğrencilerin aldığı sertifikaların birbiriyle tutarlı olması için ortak bir dil bilgisi öğretimi programının hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca, kurum içlerinde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin standartlaştırılması, sınıflar arasındaki öğretim farklılıklarının azaltılması ve öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak için öğretmenlere dil bilgisi öğretimi hakkında hizmet içi eğitim verilmesi görüşü ortaya atılmıştır.

Ele alınacak dil bilgisi yapılarının seçiminde günlük hayatta en sık kullanılan dil bilgisi yapılarının tercih edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte ele alınacak yapıların öğrencilerin Türkçe öğrenme amacına göre seçilmesi gerektiği eklenmiştir. Bunun dışında, bir katılımcı farklı seviyelerde farklı zaman yapılarının öğretilmesinin öğrencide bilgi eksikliğine ve kafa karışıklığına sebep olduğunu, bu nedenle A1 kurunda tüm zaman yapılarının verilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Birçok katılımcı tarafından dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisiyle birlikte gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi yapılarının anlam ve kullanımına ağırlık verilerek gerçekleştirilmesi ve yapının tüm işlevleriyle birlikte verilmesi tavsiye edilmiştir. Bir katılımcı birbirine benzeyen dil bilgisi yapıları arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı ise dil bilgisi- çeviri yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmakta olduğuna vurgu yapmıştır ve bu yöntemi dil bilgisi açısından sakıncalı bulduğunu sözlerine eklemiştir. Bu yöntemin terk edilerek daha çağdaş yöntemlerin tercih edilmesini tavsiye etmiştir. Birkaç katılımcı, program için yaklaşım olarak eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı yaklaşımı; yöntem olarak ise seçmeci yöntemi tavsiye etmiştir. Katılımcılardan ikisi öğrenciyi aktif hâle getirmek için drama tekniğinin kullanılması gerektiğini açıklamıştır. Buna ek olarak, katılımcılardan biri süreçte web 2.0 araçlarından yararlanılması gerektiğinden söz etmiştir.

Bir katılımcı ders kitapları arasında dil bilgisi öğretimi açısından tutarlılık olmadığına dikkat çekmiş ve bu tutarlılığın sağlanması gerektiğinden söz etmiştir. Bununla birlikte, dil bilgisi öğretimi için ders kitabı ve alıştırma kitapları dışında materyallerin hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun olmadığından şikâyetçi olan katılımcı etkinliklerin düzenlenerek işlevsel hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması, proje ve performans ödevlerine yer verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Katılımcılardan ikisi hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği fikrini öne sürmüştür. Bir katılımcı öğretmenin kanaat notunun da ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Başka bir katılımcı ise öğrencinin Türkçe öğrenme amacının ölçme değerlendirme için önemli olduğunu, sınavların öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre yapılmasının mühim olduğunu dile getirmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi derslerinin planlanması konusunda kurumların esas alabileceği bir çerçeve programının olmaması hem yapılan görüşmelerde hem de alan yazında dile getirilen önemli bir problemidir. Bu problemin çözülmesi için gerekli çalışmaların bir an önce yapılması önem arz etmektedir.

Çerçeve program yerine kullanılan ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından yeterliliği araştırma boyunca irdelenmiştir. Araştırma sonucunda aynı ders kitabını kullanan katılımcıların kitap hakkında birbirinden oldukça farklı görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı kitaplar hakkında olumlu görüş bildirirken diğer kısmı

olumsuz görüş bildirmiştir. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin mekanik olması, dört temel dil becerisini geliştirmemesi, etkinliklerde hataların olması, kitaplardaki dil bilgisi açıklamalarının anlaşılır olmaması, dil bilgisi örneklerinin hayatın içinden olmaması ve kitapların öğrencilerin ileri seviyede iletişim kurması için yetersiz olması kitaplar hakkında katılımcılar tarafından dile getirilen başlıca eksikliklerdir. Dil bilgisi ders planları hazırlanırken ders kitaplarındaki bu eksikliklerin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Buna ek olarak, araştırma süresince dört farklı ders kitabı ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisi sıralaması tespit edilmiş ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda dil bilgisi yapılarının farklı şekillerde isimlendirildiği, yapıların sıralanışının farklı olduğu, aynı seviyede farklı miktarda dil bilgisi yapısının ele alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum alan yazında da dile getirilen önemli bir problemidir (Doyumağaç, 2017; Fidan, 2016). Bu problemin çözümü için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Dil bilgisi dersi planları hazırlanırken dil bilgisi konularının seviyelere göre yapılandırılmasında Karatay ve Kara'nın (2019) hazırladığı "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisi İçin Çerçeve Program" çalışmasından yararlanılabilir. Katılımcılar dil bilgisi öğretiminde genellikle çağdaş yaklaşımları tercih etmektedir. Bazı katılımcılar davranışçı yaklaşımın öğretimden tamamen dışlanmaması, yeri geldiğinde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Kullanılan yöntemler konusunda katılımcılar arasında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Kimi katılımcılar dil bilgisi- çeviri yöntemini bazı konularda faydalı bulmaktadır. Kimi katılımcılar ise bu yöntemin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir. Davranışçı bir yöntem olan işitsel- dilsel yöntem genellikle A1 kurunda tercih edilmektedir. Birkaç katılımcı dil bilgisi öğretiminin işlevsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımıyla gerçekleştirilmesini önermektedir. Benzer'in (2021) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi" isimli kitabı, derslerini işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun şekilde tasarlamak isteyen öğretmenler için uygun bir kaynaktır. Kitapta öncelikle dil bilgisi yapıları açıklanmış, ardından yapılar, dil seviyelerine göre işlevleriyle birlikte tablo hâlinde verilmiştir. Çoğu öğretmen ise özellikle dil öğretiminde bir yöntemin asla yeterli olmayacağını düşünmektedir. Bu yüzden, bu öğretmenler en doğru yöntemin seçmecî yöntem olduğunu savunmaktadır. Tekniklere gelindiğinde öğrenciyi aktif hâle getirme ve dersin kalıcılığını artırma konusunda drama ve rol oynama tekniği ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde hangi yaklaşım, yöntem ve tekniğin en iyisi olduğu konusu geçmişten günümüze kadar sıklıkla tartışılmıştır. İşcan'a göre (2020, s.128) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve tekniğe başvurulacağı, hedef kitlenin yaşı, cinsiyeti, ana dili, dili öğrenme amacı gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak belirlenmelidir. Bu konuda öğretmenin bilgi, beceri ve tecrübesi önemlidir. Yani öğretmenlerin yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu noktada öğrencilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi önem taşımaktadır. Yapılan görüşmelerde katılımcılar, anket uygulama, soru sorma, sınavlarda yapılan hataları analiz etme, araştırmacı günlüğü tutma gibi çeşitli yöntemlerle ihtiyaç analizi yaptıklarını dile getirmiştir. Dil bilgisi dersleri planlanmadan önce bunun gibi veya daha farklı yöntemlerle öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmelidir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin en çok zorlandığı konuların filimsiler, çatılar, hâl ekleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Güven ve Banaz'ın (2019) en çok zorlanılan dil bilgisi konularıyla ilgili yaptığı araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar, on iki öğreticiyle yaptıkları görüşmeler sonucunda en çok hâl ekleri, isim fiiller, sıfat fiiller ve çatılar konularının öğretiminde zorlandığını tespit etmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi dersi planlanırken bu yapıların üzerinde daha fazla durulması tavsiye edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde katılımcıların büyük çoğunluğu çalıştıkları kurumun yaptığı ortak sınavları kullanmaktadır ve bu sınavlarda dört temel dil becerisi ölçülmektedir. Katılımcıların bir kısmı dört temel dil becerisinin ölçümünde dil bilgisinin temelde olduğunu fikrine sahiptir. Bir kısmı ise dil bilgisi yapılarının çıktısını konuşma ve yazma sınavlarında aldıkları görüşündedir. Dil bilgisi yapılarının ölçümünde büyük çoğunlukla çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları, doğru- yanlış, eşleştirme soruları gibi geleneksel ölçme araçları kullanılmaktadır. Katılımcıların bir kısmı portfolyo, proje ve performans ödevleri gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Dil bilgisi derslerinin değerlendirilmesinde bu tür ölçme araçlarından yararlanılabilir. Buna ek olarak alan yazında yazma etkinliklerinde akran değerlendirme kullanımının öğrencilerin anlatım bozukluklarının düzeltilmesine katkı sağladığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Arı, Top, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin derslerini planlarken akran değerlendirme tekniğinden de yeri geldiğinde yararlanmaları tavsiye edilebilir.

Katılımcıların çoğu konuşma ve yazma sınavlarında hem dil bilgisel doğruluk hem de akıcılığa önem vermektedir. Bazı katılımcılar ise bu sınavlarda öğrencinin kendisini anlaşılır bir şekilde ifade etmesinin dil bilgisel doğruluktan daha önemli olduğunu savunmaktadır. Ur (2012), dil bilgisel doğruluk ve akıcılığa önem verme durumunun dil kursunun amacına göre belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin, sözlü akıcılığı geliştirmek amacıyla konuşma dersi veriyorsak, anlamı etkilemeyen dil bilgisi hatalarını göz ardı edebilir ve öğrencilerin performansına ilişkin değerlendirmemizi etkilemelerine izin vermeyebiliriz. Ancak, kursumuz bir üniversiteye başvurmayı planlayan katılımcılar için akademik dili geliştirmeyi hedefliyorsak bu uygun olmaz. Bundan dolayı, dil bilgisi derslerinde dil bilgisel doğruluk ve akıcılık değerlendirirken dersin hedefleri ve öğrencinin dil öğrenme amacı göz önünde bulundurulmalıdır.

#### Kaynakça

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe seti*. Ankara Üniversitesi.

Arı, B. ve Top, M. B. (2018). Akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı

anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 95-110 . <https://doi.org/10.19171/uefad.430157>

Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (B. Nakipoğlu-Schimang, M. Çıkar, vd., çev.) TELC. (Orijinal metin basım tarihi:2001) [Erişim Tarihi: 20.02.2022]/ Retrieved From:[https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf)

Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (Çev.:MEB Çeviri Komisyonu), Milli Eğitim Bakanlığı. (Orijinal metin basım tarihi:2020). [Erişim Tarihi: 20.02.2022] / retrieved From:<https://rm.coe.int/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-ogrenme-ogretme-degerlendirme-t/1680a52d5>

Banguoğlu, T (2015). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu.

Batstone, R. (2003). *Grammar*. Oxford University.

Benzer, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Pegem Akademi.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University.

Büyüköztürk,Ş.,Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Celce-Murcia, M.ve Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford University.

Cem Değer, A.,Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E.(2018). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.

Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim-anlam kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, (128), 7-24. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000032](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000032)

DEDAM. (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe seti*. Papatya.

Doyumağaç, İ. ve Kayabaşı, B. (2018). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının adlandırılmasında terim sorunu* [Sözlü Bildiri]. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Alanya.

Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi] , Adıyaman Üniversitesi.

Ersen-Rasch, M. I. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi*. Papatya.

Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve öğretmen öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 257-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>

Gönen Kayacan, S. ve Öncül, V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 10(2) , 778-790 .

Güven, A. Z. ve Banaz, E. (2019, 16-18 Ekim). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin zorlandıkları konular ve nedenleri* [Sözlü Bildiri]. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Samsun.

İstanbul DİLMER. (2020). *İstanbul Yabancılar için Türkçe seti*. Kültür Sanat.

İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.

Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 1-59. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.12377>

Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Littlewood, W. (2002). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University.

MEB. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. MEB.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1) , 1-29 .

Richards, J. C. ve Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language today*. Cambridge University.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching- the essential guide to English language teaching*. Mac Millan.

Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dil bilgisi*. Kesit.

Thornbury, S. (2002). *How to teach grammar*. Pearson Education.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. TMV.

- Ur, P. (2012). *A course in language teaching- practice and theory*. Cambridge University.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Anı.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Nobel (Orijinal çalışma basım tarihi, 2012).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015). *Yedi iklim Türkçe seti: Türkiye Diyanet Vakfı*.
- Yüce, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi* , 1(1) , 105-116 .

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu’nun 24.11.2020 tarih 2020/10 sayılı toplantısında verilmiştir.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul

Etik Kurul Karar Tarihi: 24.11.2020

Etik Kurul Karar Sayısı: 2020/10, E-73613421-604.01.02-2011240403

# Finding The Main Idea: What Do Teachers and Students Do? Why Do They Have Difficulties?

**Pınar Kanık Uysal**  
Ordu University  
pinaruysal32@gmail.com  
ORCID:0000-0003-1208-9535

**Sibel Gültekin Pala**  
Ordu University  
sibelgpala@gmail.com  
ORCID:0000-0003-3655-6951

## ABSTRACT

The purpose of this research is to examine secondary school students' competencies in finding the main idea and to reveal the student and teacher experiences related to this competency. In this study, which is based on the qualitative approach, a case study was used. The study was conducted with secondary school students (5, 6, 7, and 8th-graders) studying in a secondary school in the Eastern Black Sea Region and their Turkish language art teachers. While determining the participants of the research, the outlier and criterion sampling methods were used. As data collection tools, informative and narrative reading texts, observation forms, student and teacher interview forms were used in this study. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. In line with the findings, it was concluded that students at all grade levels had difficulty in finding the main idea; however, it was seen that as the grade level increased, the level of success also increased. In addition, it was concluded that the students at all grade levels could not express the main idea fully and clearly by supporting it from the text, they generally described the topic and the event in the text, they either gave reader-centered answers reflecting their personal reactions or summarizing the text when the main idea was asked. Findings from the interviews have shown that students experience text-based, affective-based, and expression-related problems, while teachers describe these problems as instructional, student-based, and text-based difficulties. Students stated that they were affected by the type, difficulty, and length of the text, and that they had difficulty in forming the main idea sentence along with experiencing anxiety, fear and stress in this process. Teachers also stated that teaching the competency of finding the main idea was a problem for them, that all students had difficulty in finding the main idea, that they lacked knowledge about the teaching of this skill, that they could not spare enough time, and that the texts and activities in the textbooks made this process even more difficult. Moreover, it has been determined that both teachers and students have misconceptions related to this skill.

**Keywords:** Finding main idea, reading comprehension, misconception, Turkish education.

The main idea can be accepted as the main idea emphasized in a text, the main message intended to be given by the author, and the essence that should be extracted by the reader. Correctly extracting this message from the text requires advanced reading and comprehension skills. It also requires the use of higher-order thinking skills. This skill, which is accepted as a prerequisite for understanding a reading text, contains many cognitive loads. The aim of this research is to reveal the difficulties and misconceptions that Turkish teachers and secondary school students face in finding the main idea. Ülper (2011) states that in order to determine the main idea, a student should realize the structure of the text, its purpose, and the direction of the handling of the subject covered in the text. For this reason, the skill of finding the main idea is not a skill that students can develop alone, and studies conducted in the literature (Chang & Ku, 2014; Çetinkaya et al., 2013; İler, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir & Katrancı, 2016;

Received :May 5, 2022  
Revised :June 18, 2022  
Accepted :June 18, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 44-66  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(1), 44-66  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>



Özdemir & Kiroğlu, 2019; Özkara & Şahin, 2016) show that students have difficulties in this regard. This shows that students should be supported by their teachers and textbooks in order to develop this skill starting from primary school. For this purpose, in order to reveal the variables that affect teachers and students in the process of finding the main idea, and to deal with the problem as a whole with both teachers' and students' perceptions, the opinions of students and teachers were consulted and how they defined this concept was examined. There are many studies on misconceptions in the literature, but it is seen that these studies are generally conducted in the field of Mathematics and Science. It has been determined that few studies have been conducted on misconceptions in the field of Turkish education, and in these studies, no research has been found that evaluates the difficulties encountered in the main idea skill and the misconceptions related to this skill. For this reason, in this study, it is aimed to describe the difficulties and misconceptions related to the skill of finding the main idea from both teachers' and students' perceptions.

The aim of this research is to examine the main idea finding competencies of secondary school students (5-6-7-8) and to describe the teacher and student experiences related to this skill. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the secondary school students' competencies in finding the main idea in the reading texts in Turkish textbooks?
2. What are the problems in student answers written as the main idea?
3. What are the difficulties and misconceptions that middle school students face in finding the main idea?
4. What are the difficulties and misconceptions that Turkish language arts teachers face in teaching the main idea?

## Method

### Model

The case study method, which is a research approach that aims to examine one or more limited situations in-depth with different data collection tools (document, observation, audio-visual resources, interview, etc.) was used in this study. The main criterion in determining this design is its suitability for the purpose of the research. In this study, which aims to examine the main idea finding competencies of secondary school students and the evaluations of students and teachers regarding this skill, and it has been tried to obtain the opportunity to make an in-depth analysis by using multiple data sources.

### Participants

This study was carried out with 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in a public school in a province of the Eastern Black Sea Region in Turkey and their Turkish teachers. In the process of determining the participants, criterion sampling and deviant case sampling from purposive sampling methods were used.

### Tools

In this study, while collecting data, reading texts in Turkish textbooks and observation and interview forms prepared by researchers were used.

### Reading Texts

While selecting the texts, first, Turkish textbooks taught in previous years were scanned and the texts included in these textbooks were examined one by one and repetitive texts at different grade levels were determined. The narrative text named "Eskici" was chosen for the 6th, 7th and 8th grades, and the informative text "Tatlı Dil" was chosen for the 5th, 6th, 7th and 8th grades. After the texts were determined, sub-text questions were prepared, but only "What is the main idea of the text? State the main idea in your own words and support it with evidence from the text." question was taken into consideration. The texts were distributed to 56 participants in the study group in Turkish lessons and they were asked to read the texts and answer the questions.

### Observation Form

Unattended observation was made as the type of observation. In unattended observation, the researcher takes place only as an observer and the identity of the researcher, the research topic and the duration are clear (Yılmaz, 2014). During the process of the study, 3-hour lecture observation was made, and the observations were recorded in the observation form prepared by the researcher. Observations were carried out to confirm and make sense of the data obtained from other data collection tools. Intense notes were taken during the observation process, the course teaching process, the answers given by the students to the questions about the text and their attitudes were monitored and recorded.

### **Interview Form**

Before preparing the interview form, a literature review should be done (Cresswell, 2017). While preparing the interview forms to be used in this research, primarily, a literature review was conducted and a semi-structured interview form was created based on these studies (Çetinkaya et al., 2013; Kırnık, 2017; Pilten, 2007). It was decided to include 10 questions in the student interview form and 13 questions in the teacher interview form. The interviews were recorded with the permission of the participants and transcribed after the interview. Each interview with the students lasted approximately 10-15 minutes, and each interview with the teachers took an average of 40 minutes.

### **Data Analysis**

Data analysis was carried out in three stages. In the first stage, descriptive analysis was used, and the answers given by the students to the main idea questions of the informative and narrative text were coded in accordance with the criteria prepared by Brookhart (2010). In the second stage, the answers given by the students to the main idea questions were subjected to content analysis and categorized according to the problems they contain. While writing the main categories, the classification developed by Wollman-Bonilla and Werchadlo (1995, pp. 564-565) and updated by Ulusoy (2016) was used. In the third stage, observation and interview data were analyzed and content analysis was used at this stage. In this form of analysis, the aim is to extract the codes that can explain the data and to reach the themes based on the repeated codes (Merriam, 2009). While analyzing the data, Nvivo coding was done first, then codes, themes and categories were reached.

### **Validity and Reliability**

In order to ensure the validity of the research, data triangulation was done in the study. Multiple perspectives were tried to be obtained with the document, interview and, observation data. In order to ensure the reliability of the research, the data obtained from the texts were coded separately by two researchers. Before the researchers started to code, the entire data set was read three times by both researchers, then the first meeting was held, and coding criteria were determined at this meeting. It was discussed under which themes the misconceptions and the difficulties experienced could be handled. After the coding, the compatibility between the coders was checked by using the reliability analysis formula of Miles and Huberman (1994). The coding agreement in the answers given to the main idea questions was 89%, and the coding agreement in the interview data was 91%.

### **Ethical Statement**

While conducting this study, all the rules required by research ethics were complied with: no changes were made in the data reached, and due care was taken to indicate the source for all data and information. "Ethics Committee Permission" was obtained for the research with the decision number 2021-241 dated 27.12.2021 of the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of the University of Ordu.

## **Findings**

### **Findings on Competencies Obtained for Identifying the Main Idea**

When the findings are examined, in the informative text, 3 (23.07%) of the 8th grade students, 2 (14.28%) of the 7th grade students and 1 (5.55%) of the 6th grade students can give adequate answers. It is seen that there are no students who give sufficient answers among the students in the first grade. It is seen that there is a significant difference between grade levels in favor of 8th grade in terms of adequate response to this text.

In addition, 7 (46.15%) of the 8th grade students, 9 (64.28%) of the 7th grade students, 10 (55.55%) of the 6th grade students and 6 of the 5th grade students. It is seen that 54.54% can give partially correct answers. It is seen that there is a significant difference in favor of the 7th grade in terms of partially correct answers.

In addition, 4 (30.77%) of the 8th grade students, 3 (21.42%) of the 7th grade students, 7 (38.89%) of the 6th grade students and 5 of the 5th grade students. It is seen that (45.46%) gave wrong answers. In terms of inadequate response, it is seen that the rate is low in 7th grade and high in 5th grade.

When the answers are examined, it is seen that only 1 (7.69%) of the 8th grade students can give adequate answers in the narrative text, while there are no students who give adequate answers among the 7th and 6th grade students. It is seen that there is a significant difference between grade levels in favor of 8th grade in terms of adequate response to this text.

In addition, in the narrative text, it is seen that 5 (38.46%) of the 8th grade students, 2 (14.28%) of the 7th grade students and 2 (11.11%) of the 6th grade students were able to give partially correct answers. It is seen that there is a significant difference in favor of the 8th grade in terms of partially adequate response. However, 7 (53.84%) of the 8th

grade students, 12 (85.72%) of the 7th grade students and 16 (88.88%) of the 6th grade students gave wrong answers. It is seen that there is a difference in favor of the 8th grade in terms of the low rate of inadequate response.

According to the data revealed by the findings, it is seen that the students have difficulty in finding the main idea of the text given at each grade level. Although it is seen in the informative text that the success levels of the 7th grade students are higher, when the whole data is examined, it is seen that as the grade level increases, the rate of incorrect answers decreases and the rate of partial and complete answers increases. In addition, the data in the tables show that students are more successful in the informative text type compared to the narrative text.

### **Findings Regarding the Problems in the Answers to the Main Idea Questions**

When the answers are examined, it is seen that the students are insufficient to give the expected main idea answers to the main idea questions. Students give text-centered and reader-centered answers to the main idea questions, and it is seen that they confuse the main idea with different concepts in their text-centered answers. It is seen that the majority of the answers given by the students consist of answers that confuse the subject and the main idea and are based on personal reactions.

14 of the students (25%) chose the topic instead of the main idea, 4 (7.14%) the auxiliary idea instead of the main idea of the text, 9 (16.07%) the event in the text instead of the main idea, 2 (3.57%) the text. It was seen that he wrote a sentence. It was also revealed in the classroom observation that the students generally said the subject of the text to the main idea questions, and it was observed that the students generally said the subject of the text instead of the main idea. (20.01.2022/11.00)

Some of the students write their personal reactions instead of the main idea of the text and answer the questions about the main idea based on their feelings and thoughts. It is seen that 13 of the students (23.21%) answered based on their personal reactions, while 2 (3.57%) answered the questions by making a connection between their own experiences and the text.

### **Findings Regarding the Difficulties and Misconceptions Encountered by Students in Finding the Main Idea Skill**

In line with the data obtained from the interviews with the students, themes, categories, and sub-categories were reached. As a result of the analysis of the interview and observation data in the study, two themes, four categories and eleven sub-categories were reached. The theme of misconception was examined under the category of "defining the main idea". The theme of difficulties was examined under the categories of "affective origin, textual and expression origin". Although the students had misconceptions about the main idea, all the students in the interviews said that every text should have the main idea and stated that the main idea of the text should be in order to extract something from the text.

### **Findings Regarding the Difficulties and Misconceptions Encountered by Teachers in Teaching the Main Idea**

According to the teachers, it is seen that there are various factors that make it difficult for the students to find the main idea. According to the teachers, the quality of textbooks and texts is the leading factor that causes students to have difficulty in finding the main idea. The teachers stated that they could not focus on the very important skills such as the main idea because they could not train the curriculum within the given time. The teachers also stated that the inadequacy of the teaching affects the success of the students in finding the main idea. Another problem that the teachers emphasized was that their students confused the main idea with the subject, in other words, they had a misconception.

When the views of students and teachers are examined, it is seen that the statements of the two groups support each other in many ways. It is seen that both students and teachers shared a common opinion that the difficult and long texts and difficulties in forming and expressing sentences negatively affect finding the main idea. In addition, it is seen that both groups have misconceptions about this skill. The answers given by the students to the main idea question in the texts are a concrete indicator of the misconceptions they have.

The findings show that students at all grade levels have difficulty in finding the main idea of the given text. Although it can be seen that the success levels of the 7th grade students are higher in the informative text type, when the whole data is examined, it is seen that as the grade level increases, not only does the rate of incorrect answers decrease but also the rate of partial and complete answers increases. In addition, the data in the tables show that students are more successful in the informative text type compared to the narrative text type. The findings show that students attributed the reasons for difficulty in finding the main idea to two main variables. These are text-based and individual-based reasons. The findings of the study show that the students perceive the main idea as telling the event in the text or summarizing the text, and that they confuse the concept of main idea with the concepts of topic, events and summary. All students, including those who do not have difficulty in finding the main idea, first resort to reading the text again when they cannot find the main idea. Looking at the research findings, it is seen that the students are affected by the type, difficulty and length of the text while finding the main idea. Again, based on the findings, it is seen that the problem of anxiety and focus also makes it difficult to find the main idea. The research findings show that the teachers do not consider the

textbooks sufficient in terms of processing the text and that they cannot accomplish the objectives of the curriculum within the given time. In addition, the teachers stated that the students could not express the main idea even if they find it, and that the inadequacy of the instruction affects the success of the students in finding the main idea. When the opinions of the students and teachers are examined, it is seen that the expressions of the two groups support each other in many respects, and that the texts are difficult and long, and the difficulties in forming sentences and expressing them negatively affect the competency of finding the main idea. In addition, it was determined that both groups had misconceptions about this skill.

### Conclusion and Discussion

The results obtained from the first sub-problem of this research showed that secondary school students had difficulty in finding the main idea of the text at every grade level. Students cannot express the main idea by supporting it from the text and cannot give adequate answers to the questions. Many studies conducted in the literature (Çetinkaya et al., 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kırnık, 2017; Kuşdemir and Katranç, 2016; Özdemir and Kıröğlü, 2019; Pilten, 2007; Vaughn et al., 2011) are like the results of this research. It is revealed that students have difficulty in determining the main idea. Although it is seen that the success level of the students at the 7th grade level is higher in the informative text type when the whole data is examined, it is seen that the rate of wrong answers decreases, and the success rate increases as the grade level increases.

When the answers given to the main idea question are examined, it is noteworthy that the students called some concepts other than the main idea in the text as the main idea, and they tried to express the main idea with their own feelings or experiences. It has been seen that the majority of the answers given to the main idea questions consist of answers that confuse the subject and the main idea. It is seen that in different studies conducted in the literature (Çetinkaya et al., 2013; Duffelmeyer & Duffelmeyer, 1991; Pilten, 2007) similar results were obtained and students had difficulty in separating the main idea from the subject. It was seen that most of the reader-centered statements consisted of the answers given by the students based on their personal reactions. In the literature, there are studies in which students give reader-centered answers to the questions about the texts they read (Kanık Uysal and Ateş, 2020; Ulusoy, 2016; Yıldırım, Sönmez, Çetinkaya and Akyüz, 2021).

In the research, it was concluded that the students confused the concept of the main idea with the concepts of topic, events, and summary. It was determined that none of the students could reach at a full and correct definition of the main idea. It was concluded that the students were affected by factors related to the text, the affective factors and the difficulties they experienced in forming sentences. While finding the main idea, students are affected by the type of text, the length of the text and the difficulty of the text. As a matter of fact, research (Çetinkaya et al., 2013; Brown, 2018; Kırnık, 2017; Pilten, 2007; Ülper, 2011; Van den Broek et al., 2003) shows that the structure, type, length and difficulty level of the text are effective in understanding the text and finding the main idea. shows that. In addition, it is seen that fear, anxiety and stress have a negative effect on finding the main idea. In the study conducted by Kuşdemir and Katranç (2016), it was concluded that reading anxiety negatively affects students' reading comprehension skills and finding the main idea. When the opinions of the teachers on the skill of finding the main idea were examined, it was concluded that the students have a very difficult time finding the main idea and the teachers have difficulties in teaching the main idea. The teachers stated that the quality of the textbooks and texts, the length of the texts and the inadequacy of the texts in the Turkish textbooks for the grade level, the limited course durations and the inadequacy of the teaching negatively affect the development of the students' ability to find the main idea. These results show that students are not sufficiently supported by their teachers and textbooks. Although almost all the students had a misconception about the definition of the main idea, all the students stated that they liked the main idea studies, and that the main idea should be in every text. These results show that students are aware of the importance of the main idea. When the opinions of the students and teachers about the main idea finding skill are examined, it is seen that the students' inability to determine the main idea and their difficulties in this skill depend on many factors. When we look at the results of the research, it is seen that many variables in the learning environment result in this failure, which is only imposed on the student in the education process, at various rates.

# Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor?

**Pınar Kanık Uysal**  
Ordu Üniversitesi  
pinaruysal32@gmail.com  
ORCID:0000-0003-1208-9535

**Sibel Gültekin Pala**  
Ordu Üniversitesi  
sibelgpala@gmail.com  
ORCID:0000-0003-3655-6951

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma yeterliklerini incelemek ve bu beceriye ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimlerini ortaya koymaktır. Nitel yaklaşımı esas alan bu çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken aykırı durum ve ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlayan bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ana fikri bulmakta zorlandığı ancak sınıf düzeyi arttıkça başarı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ana fikri metinden destekleyerek tam ve açık ifade edemediği, ana fikir sorularına genellikle konuyu, metinde geçen olayı yazdıkları, okur merkezli cevaplar vererek kişisel tepkilerini yansıttıkları ya da ana fikir sorulduğunda metni özetledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular; öğrencilerin duyuşsal, ifade etme ve metin kaynaklı sorunlar yaşadığını, öğretmenlerin ise bu sorunları öğretim, öğrenci ve metin kaynaklı zorluklar olarak nitelendirdiğini göstermiştir. Öğrenciler metnin türü, zorluğu ve uzunluğundan etkilendiklerini, ana fikir cümlesi kurmakta zorlandıklarını ve bu süreçte kaygı, korku ve stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler de ana fikir bulma öğretiminin kendileri için bir sorun olduğunu, tüm öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlandığını ifade ederek bu becerinin öğretimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu, yeterince zaman ayıramadıklarını ve ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin bu süreci daha da zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen hem de öğrencilerin ana fikir bulma becerisine ilişkin kavram yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ana fikir bulma, kavram yanılgısı, okuduğunu anlama, Türkçe eğitimi.

**T**ürkçe dersinin temel amaçlarından biri okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir. Bireyin anlama sürecini gerçekleştirmesi için okuduğunu anlamlandırması, zihninde yapılındırması ve okuduğundan bir sonuç çıkarması gerekmektedir. Okuma ve anlama becerisinin gelişimi eğitim hayatının ilk yıllarından başlayarak belirli bir süreç içerisinde gerçekleşmekte, öğrencilere erken dönemde kazandırılmış okuduğunu anlama becerisi öğrenme hayatının tümünü olumlu yönde etkilemektedir. Kazanılan bu beceri öğrencilerin hem akademik hem sosyal hem de sınav başarılarında önemli bir yordayıcı olduğu için de okuduğunu anlama başarısının değerlendirilmesi adına uluslararası ortak sınavlar hazırlanmakta ve ülkeler tarafından bu doğrultuda eğitim politikaları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Türkiye de bu sınavlardan bazılarında katılmakta ve dâhil olduğu uluslararası ortak sınavlardan (Progress International Reading Literacy Study [PIRLS]; Program for International Student Assessment [PISA]) elde edilen sonuçlar

Geliş Tarihi :5 Mayıs 2022  
Düzeltilme Tarihi :18 Haziran 2022  
Kabul Tarihi. :18 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 44-43  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(2), 44-43  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>

ve yapılan araştırmalar (Çaycı ve Demir, 2006; Ekşioğlu vd., 2018; Temizkan ve Sallabaş, 2015; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) ÷lkemizdeki ÷đrencilerin okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu sorunlardan biri de okuduğunu anlamayla doğrudan ilişkili olan ve anlamanın üst sıralarında yer alan ana fikir bulma becerisidir. Bu beceri PIRLS gibi uluslararası ortak sınavlarda ölç÷lmekte (Akyıldız, 2009) ve bu sınavlarda ÷đrencilerin metinde verilmek istenen ana düşünceye ulaşıp ulaşamadığı değerlendirilmektedir.

Ana fikir, bir metinde üzerinde durulan asıl düşünce, yazar tarafından verilmek istenen ana mesaj ve okuyucu tarafından çıkarılması gereken öz olarak kabul edilebilir. Yazarların metin içinde açıktan veya örtük şekilde yapılandırığı bir amaç, bir fikir ve ileti bulunmaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Bu iletiyi metinden doğru bir şekilde çıkarabilmek de gelişmiş bir okuma ve anlama becerisi gerektirmektedir. Okunan metinde ana fikre odaklanmak ya da herhangi bir durumda “verilen mesajı anlamak” temel analitik becerilerden biridir (Brookhart, 2010) ve bu beceri üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Okunan bir metni anlamanın temel göstergesi (Ülper, 2011) ve ön koşulu olarak kabul edilen (Kathleen, 2015) bu beceri içerisinde birçoğ bilişsel yük barındırmaktadır. Öğrencinin ana fikre ulaşabilmesi için önce metni çok iyi anlaması, özümsemesi ve eğer örtük bir şekilde verilmiş ise yazarın amacı ve vermek istediği mesajı satır aralarından çıkarması gerekmektedir. Ülper (2011) ana fikrin belirlenebilmesi için bir ÷đrencinin metnin yapısını, amacını ve metinde işlenen konunun ele alınış yönünü fark etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle de ana fikir bulma becerisi ÷đrencilerin tek başına geliştirebilecekleri bir beceri değildir ve alanyazında yürüt÷len araştırmalar (Chang ve Ku, 2014; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; İlter, 2018; Kathleen, 2015; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kıroğlu, 2019; Özkara ve şahin, 2016) ÷đrencilerin bu konuda zorlandığını göstermektedir. Bu durum da ilkokuldan itibaren bu becerinin gelişmesi için ÷đrencilerin, ÷đretmenleri ve ders kitapları tarafından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi için ÷đretmenlerin ana fikir konusuna hâkim olması, ders kitaplarının da ÷đrencileri geliştirecek nitelikte olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ders kitapları ÷đrencilerin en kolay ulaşabildiği, öğrenmeye yönelik bilgileri toplu bir şekilde bulabildiği ders materyalleridir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının ÷đrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye hizmet edecek nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Çünkü ÷đrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen önemli değişkenlerden biri ders kitaplarındaki metinlerin niteliği ve bu metinlerin ÷đrencilerin bilişsel düzeyine uygunluğudur (Temizy÷rek ve Delican, 2016). Öğrencinin düzeyine uygun ve nitelikli bir metin seçildikten sonra da metindeki ana fikrin ÷đrenci tarafından bulunabilmesi için ÷đretmenler tarafından yapılan rehberlik büyük önem taşımaktadır (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Öğretmenler, okunan metni anlamak için önemli olan ana fikir bulma stratejisini öğreterek ÷đrencilerin okuduğunu anlama gelişimi için sağlam bir temel oluşturabilmektedir (Williams vd., 2016). Alanyazında yürüt÷len araştırmalar da strateji öğretiminin ana fikri anlamayı etkili bir şekilde desteklediğini göstermektedir (Boudah, 2014; Brown, 2018; İlter, 2018; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Güneş, 2014; Pilten, 2007; Stevens vd., 2018; Stevens vd., 2020). Bu nedenle de ana fikir belirleme stratejisinin özetleme stratejisinden önce ya da onunla birlikte öğretilmesi önerilmekte, bir metnin ana fikrini belirlemek genellikle özetleme gibi daha gelişmiş stratejiler için ön koşul olarak kabul edilmektedir (Watson, vd., 2012). Bu durum da okuduğunu anlamanın bir başka önemli değişkeni olan özetleme becerisinin gerçeğleştirilebilmesi için öncelikli ana fikir belirleme becerisinde başarılı olunması gerektiğini göstermektedir.

Anlama becerisi içerisinde önemli bir yere sahip olan ana fikir bulma başarısını etkileyen değişkenlerden bir diğeri ise ana fikrin ne olduğuna ilişkin kavram bilgisidir. Tüm düşünme, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temelinde yer alan (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) kavram bilgisi “Bir nesnenin veya düşünceyi zihindeki soyut ve genel tasarımı (Türk Dil Kurumu, 2018), herhangi bir varlık ya da nesneden söz edildiğinde, onunla ilgili insan zihninde oluşan ilk çağrışım” (Ayas, 2006, s. 81) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin zihninde var olan ana fikir kavramı da onların ana fikir sorularıyla karşılaştığında verdiği cevabı ve bu beceriye yönelik başarılarını etkilemektedir. Zihninde bu kavramı doğru yapılandırmamış ÷đrencilerin kavram yanılığına düştüğü ve bu beceriyi yanlış yorumlayarak metnin konusu ya da metinde geçen olayı ana fikir olarak ifade ettiği gör÷lmektedir. Kavram yanılığı, bir kavramın bir kişi tarafından anlaşılan şeklinin ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından farklılık göstermesi (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003) ve kavramın kişinin kendisine mantıklı gelecek şekilde anlamlandırılmasıdır (Baki, 2015). Öğrenciler de ana fikir kavramına ilişkin ortaklaşa tanımlardan uzaklaşarak kendi zihinlerinde yeni ya da farklı tanımlar oluşturabilmektedirler. Ana fikir “bir yazıdaki temel düşünce, yazarın açık veya gizli olarak okura iletmek istediği asıl mesaj” (Karataş, 2001, s. 30); “yazarın benimsenmesini istediği, bazen metnin içine sindirilmif bazen de bir cümle hâlinde metinde yer alan, metnin içeriğinin kapsamlı olarak yansıtıldığı ve metnin üzerinde tamamen etkili olan kavram” (Onan, 2019, s. 21) olarak tanımlanmasına rağmen yapılan araştırmalar (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) ÷đrencilerin bu ortak tanımlara ulaşamayarak kavram yanılığına düştüğünü göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ÷đrencilerin ana fikir bulma yeterliklerini inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu, çalışmaların ana fikri genellikle okuduğunu anlamanın değişkenleri içerisinde ele aldığı gör÷lmüştür. Yapılan çalışmaların çoğu ilkokul kademesindeki ÷đrenciler ile yapılmış ve bir sınıf düzeyini ele almıştır. Ayrıca alanyazında kavram yanılığları üzerine birçoğ araştırma yapıldığı ancak bu araştırmaların genellikle Matematik (Türkdoğan vd., 2015; Yenilmez ve Kocaoğlu, 2010) ve Fen Bilimleri (Ecevit ve şimşek, 2017; Uyanık, 2019; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003) alanlarında yoğunlaştığı gör÷lmektedir. Türkçe eğitimi alanında ise kavram yanılığı (Çal, 2020; Çevik Ceran, 2015; Çiftlik Akçakaya, 2011; Baysen vd., 2012; Temizkan, 2011) ve ana fikir becerisi (Çetinkaya vd., 2013; Doğan, 2015; İlter, 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özkara ve şahin, 2016; Pilten, 2007) üzerine az sayıda araştırma yapıldığı tespit edilmiş ve bu araştırmalarda da ana fikir bulma yeterliği, ana fikir becerisinde karşılaşılan zorluklar ve bu beceriye ilişkin kavram yanılığlarını bir arada değerlendiren bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Öğrencilerin ana fikir bulmakta zorlanmaları tek bir nedene bağlanamaz. Bu süreci etkileyen çeşitli değişkenler mevcuttur. Bu değişkenlerin bir arada ve çoklu veri toplama araçları ile incelendiği bu çalışma, sorunu hem öğretmen görüşleri hem de öğrenci görüşleri ile bir bütün olarak ele alması açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada tüm sınıf düzeyleri (5-6-7-8) ile yapılacak geniş bir düzey belirleme ve öğrenci görüşmesi, öğrencilerin ana fikre bakış açısını ve ana fikir hakkındaki bilgi düzeylerini tespit edebilecektir. Çalışmanın bir diğer önemli tarafı da öğrencilere sunulacak olan metinlerin ders kitaplarında yıllar içinde farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanan metinlerden seçilmiş olmasıdır. Buradan hareketle ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygunluk derecesinin ana fikri bulma konusunda öğrencileri nasıl etkilediği de ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar öğretmenlere, velilere ve gelecek araştırmalara ana fikir bulma yeterliğini etkileyen değişkenleri açıkça göstermesi açısından önemlidir.

Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin (5-6-7-8) ana fikir bulma yeterliklerini incelemek ve bu beceriyi hem öğrenci hem de öğretmenlerin gözünden betimleyebilmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ana fikri bulma yeterlikleri nasıldır?
2. Ana fikir olarak yazılan öğrenci cevaplarındaki sorunlar nelerdir?
3. Ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanlışları nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin ana fikir öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanlışları nelerdir?

## Yöntem

### Model

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Bu desenin belirlenmesinde temel ölçüt araştırma amacına uygunluktur. Ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma yeterlikleri ve bu beceriye ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada birden çok veri kaynağı kullanılarak derinlemesine inceleme yapma olanağı elde edilmeye çalışılmıştır. Durum çalışması; sınırlandırılmış bir ya da birkaç durumu farklı veri toplama araçları (doküman, gözlem, görsel işitsel kaynaklar, görüşme vb.) ile derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Cresswell, 2007). Bu araştırma yaklaşımı çoklu kaynaklar aracılığıyla, araştırmacılara seçilen duruma müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama, yorumlama ve ele alınan durumun birey ve toplum üzerindeki etkisine dair değerlendirmelerde bulunma fırsatı sunmaktadır (Akar, 2017). Değişkenler üzerinde araştırmacı kontrolünün olmadığı durumlarda bu yöntem aracılığıyla niçin ve nasıl sorularına cevap aranmaya çalışılmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden içsel durum çalışması kullanılmıştır. Bu türde, amaç araştırmadan elde edilen bulguları daha geniş bir örnekleme genellemek değil durumu derinlemesine öğrenebilmektir (Stake, 1995). Yılmaz'a (2014) göre belirli bir grup veya olay hakkında daha çok şey öğrenmek istendiğinde bu yöntem kullanılmalıdır. Bu çalışmada incelenen durum, öğrenci ve öğretmenlerin ana fikir bulma becerisine yönelik uygulamaları ve değerlendirmeleridir. Okuduğunu anlama becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan ana fikir bulma becerisine ilişkin derinlemesine ve detaylı bir inceleme yürütmek hedeflendiği için çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, Doğu Karadeniz Bölgesi'nin bir ilindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Kullanılan ölçütler: i) her sınıf düzeyinden eşit sayıda kız ve erkek öğrenciye ulaşılması ii) öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamıyor olması olarak belirlenmiştir. Aykırı durum örneklemede ise her sınıf düzeyinden bir başarılı bir de başarısız öğrenci seçilmesine karar verilmiştir. Bu odak öğrencilerin seçilme ölçütleri ana fikir bulma başarı düzeyleridir. Öğretmenleri ve araştırmacı tarafından öğrencilerin metinlerdeki ana fikir sorularını cevaplayabilme yeterliğine bakılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda her sınıf düzeyinden bir zayıf bir de başarılı öğrenci olmak üzere toplamda sekiz öğrenci seçilmiştir.

Veriler okuldaki her sınıf kademesinden bir şube olmak üzere toplamda 4 şubeden ve bu şubelerin derslerine giren iki Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Bu şubelerde toplamda 60 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden 3'ünün veli onay formu olmadığı, 1'i de okuma güçlüğü yaşadığı için çalışmaya dâhil edilememiştir. Araştırma verileri dört aşamada toplanmış, birinci aşamaya 56 öğrenci, ikinci aşamaya 8 öğrenci, üçüncü ve dördüncü aşamaya 2 öğretmen dâhil edilmiştir. Birinci aşamada 56 öğrencinin ana fikir bulma düzeyleri ve bu beceriyi nasıl tanımladıkları belirlenmiş, düzeyler belirlendikten sonra ikinci aşamada her sınıf düzeyinden bir başarılı bir de zayıf öğrenci olma ölçütleri doğrultusunda seçilen 8 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Üçüncü aşamada bu sınıfların Türkçe dersleri gözlemlenmiş ve gözlemlerin ardından dördüncü aşama olarak Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin bilgileri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 1***Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
5	8	3	11
6	6	12	18
7	7	7	14
8	7	6	13
Toplam	28	28	56

Tablo 1'e göre öğrencilerin %50'sinin kız, %50'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı her iki tarafta da 28 olmak üzere eşittir.

**Tablo 2***Görüşme Yapılan Katılımcı öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Kod Bilgileri*

Sınıf	Katılımcı Kod	Başarı Düzeyi	Katılımcı Kod	Başarı Düzeyi
5	5Ö12	Başarılı	5Ö11	Zayıf
6	6Ö18	Başarılı	6Ö19	Zayıf
7	7Ö17	Başarılı	7Ö16	Zayıf
8	8Ö11	Başarılı	8Ö12	Zayıf

Tablo 2'ye göre her sınıf kademesinden 1 kız, 1 erkek öğrenci çalışma grubu içerisinde yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler seçilirken öğrencilerin verilen metinlerdeki ana fikir sorularını cevaplayabilme yeterliğine bakılmıştır.

**Tablo 3***Katılımcı Öğretmenlere Ait Bilgiler*

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Mezun Olduğu Fakülte
KÖ1	Erkek	Türkçe	11 yıl	Eğitim Fakültesi
KÖ2	Erkek	Türkçe	9 yıl	Eğitim Fakültesi

Tablo 3'e göre öğretmenlerden KÖ1 11 yıldır, KÖ2 ise 9 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve her ikisi de Eğitim Fakültesi mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında veriler elde edilirken mümkün olduğunca çoklu veri kaynağının kullanılması gerekmektedir (Yin, 2003). Bu çalışmada da veriler toplanırken Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır.

### Okuma Metinleri

Metinler seçilirken öncelikle geçmiş yıllarda kullanılmış Türkçe ders kitapları taranmış ve bu ders kitaplarında yer verilen metinler tek tek incelenerek farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden metinler belirlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflar için "Eskici" adlı öyküleyici metin, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için "Tatlı Dil" adlı bilgilendirici metin seçilmiştir. Öyküleyici metni için seçilen "Eskici" adlı metin Türkçe ders kitaplarında 4 defa dinleme, 2 defa okuma metni olarak toplamda 6 defa yer



almıştır. Metin 2012-2013 MEB ve Dörtel Yayınları'nda 6. sınıfta yer alırken 2016-2017 Dikey Yayınları'nda 8. sınıfta yer almıştır. 2016-2017 yılında bu metnin MEB ve Dörtel Yayınları'nda 6. sınıfta yer alıyor olması dikkat çekicidir. "Eskici" adlı metin yine aynı yıl Meram Yayınları'na ait Türkçe ders kitabında 7. sınıf dinleme metni olarak karşımıza çıkmaktadır. "Tatlı Dil" adlı metin ise ders kitaplarında 4 defa yer almıştır. Metin 2016-2017 MEB Yayınları'nda 7. Sınıf seviyesinde iken aynı yıl Dörtel Yayınları'nda 8. sınıf ders kitabında yer almıştır. Metinler belirlendikten sonra ayrıca uzman (2 Türkçe eğitimi uzmanı, 2 Türkçe öğretmeni) görüşüne sunulmuş ve metinlerin sınıf düzeylerine ve ana fikir bulmaya uygunluğu açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda "Eskici" adlı metnin 5. sınıf seviyesine uygun olmadığına ancak "Tatlı Dil" adlı metnin tüm sınıf düzeylerine uygun olduğuna karar verilmiş, bu nedenle de sınıf düzeyleri karşılaştırılırken öyküleyici metinde 6, 7 ve 8. sınıflar arasında, bilgilendirici metinde 5, 6, 7, ve 8. sınıflar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Metinler belirlendikten sonra metin altı soruları hazırlanmış ancak bu sorulardan sadece "Metnin ana fikri nedir? Ana fikri kendi kelimelerinizle belirtip metin içerisinden kanıtlarla destekleyiniz." sorusu değerlendirmeye alınmıştır.

### **Gözlem Formu**

Gözlem formu hazırlanırken Creswell'in (2007) önerileri referans alınmış ve formda gözlem tarihi, yeri, saati ve gözlem yapılan ortamın özelliklerine yer verilmiştir.

### **Görüşme Formu**

Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılması gerekmektedir (Cresswell, 2017). Bu araştırmada kullanılacak görüşme formları hazırlanırken de öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve bu çalışmalar (Çetinkaya vd., 2013; Kırnık, 2017; Pilten, 2007) referans alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar Türkçe eğitimi alanında iki öğretim üyesi ve iki Türkçe öğretmeni tarafından amaca uygunluk ve içerik açısından değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda öğrenci görüşme formunda 10, öğretmen görüşme formunda 13 soruya yer verilmesine karar verilmiştir. Her iki formun da asıl uygulama öncesi bir öğrenci ve öğretmenle ön uygulaması yapılmış, bir sorunla karşılaşmadığı görülerek formlara son hâli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada farklı veriler toplanmıştır. Yukarıda açıklanan veri toplama araçları kullanılarak verilerin şu şekilde toplanmıştır:

Ana fikir bulma konusunda bilgi edinebilmek için hazırlanan metinler ve soruları içeren ölçme araçları çalışma grubunda yer alan 56 katılımcıya Türkçe derslerinde dağıtılmış ve metinleri okuyarak soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilere yeterli süre verilmiştir.

Araştırmanın bir diğer verisi gözlemlerle elde edilmiş ve gözlem türü olarak katılımsız gözlem yapılmıştır. Katılımsız gözlemlerde araştırmacı sadece gözlemci olarak yer alır ve araştırmacının kimliği, araştırma konusu ve süresi açıktır (Yılmaz, 2014). Çalışmanın gerçekleştirildiği süreç içerisinde 3 saatlik ders gözlemi yapılmış, gözlemler araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlemler diğer veri toplama araçlarından elde edilen verileri teyit edebilmek ve anlamlandırabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde yoğun olarak notlar tutulmuş, ders işleniş süreci, öğrencilerin metne dair sorulara verdikleri cevaplar ve tutumları izlenmiş ve kaydedilmiştir.

Görüşme verileri üç aşamalı bir süreç ile toplanmıştır. İlk aşamada görüşme formu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerin sorulara yazılı olarak cevap vermesi istenmiştir. Öğrenciler formları doldururken araştırmacı yanlarında bulunmuş ve öğrencilerin sorularına gerekli açıklamaları getirmiştir. İkinci aşamada aykırı durum örnekleme ile seçilen 8 öğrenci ile okulun kütüphanesinde ayrı ayrı görüşme yürütülmüş, öğrenciler formda yer alan sorulara yeterli cevap veremediği takdirde süreç, önceden belirlenen, ek sorularla desteklenmiştir. Üçüncü aşamada ise Türkçe öğretmenleri ile bire bir görüşmeler yürütülmüş ve gerekli durumlarda ek sorularla öğretmenlerin deneyimlerini daha çok yansıtmaları için fırsatlar oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcıların izniyle kayıt altına alınmış ve görüşme sonrasında yazıya geçirilmiştir. Öğrencilerle yapılan her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika, öğretmenlerle yapılan her bir görüşme ise ortalama 40 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada betimsel analiz kullanılmış, öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metne ait ana fikir sorularına verdiği cevaplar Brookhart (2010) tarafından hazırlanan ölçütler doğrultusunda kodlanmıştır. Kullanılan kategori ve kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

İkinci aşamada öğrencilerin ana fikir sorularına verdiği cevaplar içerik analizine tabi tutularak içerdiği sorunlara göre kategorilere ayrılmıştır. Ana kategoriler yazılırken Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s. 564-565) tarafından geliştirilip Ulusoy (2016) tarafından güncellenmiş sınıflamadan yararlanılmıştır.

**Tablo 4***Ana Fikir Belirlemeye Yönelik Ölçütler*

Kategori	Kodlar			
	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Boş
	<i>Ana fikir, açıkça belirtilmiş ve metinden elde edilen kanıtlar bunu destekliyor.</i>	<i>Ana fikir belirtilmiş ancak metinden elde edilen kanıtlar iyi desteklenmiyor. Tanımlama çok açık değil.</i>	<i>Ana fikir doğru belirtilmemiş. Metinden elde edilen kanıtlar eksik.</i>	<i>Ana fikir belirtilmemiş.</i>

Üçüncü aşamada gözlem ve görüşme verileri analiz edilmiş ve bu aşamada içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz şeklinde amaç verileri açıklayabilecek kodları çıkarmak ve yinelenen kodlardan hareketle temalara ulaşmaktır (Merriam, 2009). Veriler analiz edilirken ilk önce Nvivo yazılımı ile kodlama yapılmış ardından kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuş ve uzmandan temaların uygunluğu ve gösterimi konusunda görüş bildirmesi istenmiştir. Uzmandan gelen görüşler doğrultusunda oluşturulan şekle alt kategoriler de eklenmiş ve bulgulara son hali verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla araştırmada kod isimlere yer verilmiş, öğrencilerin verileri kodlanırken 5Ö1, 6Ö2, 7Ö3, 8Ö4 kodları; öğretmenlerin verileri kodlanırken KÖ1, KÖ2 kodları kullanılmıştır.

**Geçerlik, Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için çalışmada veri üçgenlemesi yapılmıştır. Doküman, görüşme ve gözlem verileri ile çoklu bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için metinlerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar kodlamalarını yapmaya başlamadan tüm veri seti iki araştırmacı tarafından da üç defa okunmuş ardından birinci toplantı gerçekleştirilmiş ve bu toplantıda kodlama ölçütleri belirlenmiştir. Kavram yanlışları ve yaşanan zorlukların hangi temalar altında ele alınabileceği üzerinde tartışılmıştır. Yapılan kodlamalardan sonra Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik analizi formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Ana fikir sorularına verilen cevaplardaki kodlama uyumu %89, görüşme verilerindeki kodlama uyumu %91 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında oluşan görüş ayrılıkları bir araya gelerek tek tek görüşülmüş, üzerinde tartışılmış ve uzlaşılarak giderilmiştir. Uzlaşılan kodlar ve temalar uzman görüşüne sunulmuş uzmandan gelen görüşler doğrultusunda bulgulara son hali verilmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması adına veri toplama süreci, veri toplama araçları ve katılımcıların demografik özellikleri detaylı bir şekilde anlatılmış ve öğrenci cevaplarından birebir alıntılar verilmiştir.

**Etik Beyan**

Bu çalışma yapılırken araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara riayet edilmiş; ulaşılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış, tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine gereken özen gösterilmiştir. Araştırma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.12.2021 tarihli 2021-241 karar sayısı ile "Etik Kurul İzni" alınmıştır.

**Bulgular****Ana Fikir Bulmaya Yönelik Elde Edilen Yeterliklere İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ana fikri bulma yeterlikleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Öyküleyici metinde sınıf seviyesine göre ana fikir bulma başarıları "Eskici" adlı metin üzerinden incelenmiştir. Bu metin türünde 5. sınıf düzeyinde ortak metin olmadığı için (bkz. okuma metinleri) 5. sınıf öğrencilerine farklı bir metin verilmiş ve Tablo 6'ya dâhil edilmemiştir. Bilgilendirici metin türünde sınıf seviyesine göre ana fikir bulma yeterlikleri "Tatlı Dil" adlı metin üzerinden incelenmiştir. Bu metin türü tüm sınıf düzeyleri için ortak seçildiğinden Tablo 5'te tüm sınıf seviyelerinin ana fikir bulma yeterlik düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde "Tatlı Dil" adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 3'ünün (%23.07), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 2'sinin (%14.28), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 1'inin (%5.55) tam ve açık cevap verebildiği, 5. sınıf öğrencileri arasında ise hiç tam ve açık cevap veren öğrencinin olmadığı görülmektedir. Bu metne tam ve açık cevap verme açısından sınıf seviyeleri arasında 8. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 5***Bilgilendirici Metne Dayalı Öğrenci Cevapları ve Yeterlik Düzeyleri*

Sınıf	Düzeyler	Örnek cevaplar	Öğrenciler	f	%
8. Sınıf	Yeterli (2)	Dil yarası diğer bütün yaralardan daha derine ve daha çok acıtır. Bu da metinde dil yarası yaraların en büyüğüdür diye belirtiliyor.*	8Ö6, 8Ö14, 8Ö11	3	23.07
	Kısmen yeterli (1)	Dilin acı tarafı ve tatlı tarafı vardır. Acı tarafı insanları kırar, tatlı tarafı insanı yumuşatır, mutlu eder.	8Ö4, 8Ö2, 8Ö5, 8Ö13, 8Ö4, 8Ö1, 8Ö9	7	46.15
	Yetersiz (0)	Tatlı dil ağzından tat almak gibi tuz tadı gibi tat almak.	8Ö8, 8Ö10, 8Ö3, 8Ö12	4	30.77
7. Sınıf	Yeterli (2)	Tatlı dil her insanın bağı ve sinirini çözer. Metinde “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” cümlesi bunun kanıtıdır.	7Ö1, 7Ö10	2	14.28
	Kısmen yeterli (1)	Yeryüzünde insan, hayvan ne kadar canlı varsa tatlı dille yaklaşmalıyız.	7Ö3, 7Ö11, 7Ö9, 7Ö8, 7Ö17, 7Ö4, 7Ö16, 7Ö13, 7Ö5	9	64.28
	Yetersiz (0)	İnsanların güler yüzlü olduğunu, saygılı olduğunu anlatıyor.	7Ö7, 7Ö9, 7Ö15	3	21.42
6. Sınıf	Yeterli (2)	Tatlı dilin her şeyin üstesinden geldiğini anladım. Zaten metinde de “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” diye söz var. Bence de doğru.	6Ö2	1	5.55
	Kısmen yeterli (1)	Tatlı dil bir kapının anahtarı gibi iyiye giden bütün kapıları açar.	6Ö17, 6Ö21, 6Ö15, 6Ö22, 6Ö13, 6Ö9, 6Ö7, 6Ö6, 6Ö1, 6Ö16,	10	55.55
	Yetersiz (0)	Mankenler konuşamaz. Neden? Çünkü kötü oldukları için konuşamaz ama kendileri güzel yüzlüdür.	6Ö18, 6Ö12, 6Ö5, 6Ö14, 6Ö4, 6Ö10, 6Ö8	7	38.89
5. Sınıf	Yeterli (2)			0	0
	Kısmen Yeterli (1)	İnsanlarla tatlı değil de acı dille konuşursanız işlerin ters gideceği, tatlı dille konuşursanız işlerin ters gitmeyeceği.	5Ö3, 5Ö1, 5Ö12, 5Ö5, 5Ö2, 5Ö9	6	54.54
	Yetersiz (0)	İnsanların iyi olmaları kötü olmaları ana fikir.	5Ö8, 5Ö7, 5Ö6, 5Ö4, 5Ö11	5	45.46

Tabloya göre “Tatlı Dil” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7’sinin (%46.15), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 9’unun (%64.28), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 10’unun (%55.55), 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 6’sının (%54.54’ünün) kısmen doğru cevap verebildiği görülmektedir. Kısmen doğru cevap verme açısından 7. sınıf lehine ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tabloya göre “Tatlı Dil” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 4’ünün (%30.77), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 3’ünün (%21.42), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7’sinin (%38.89), 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 5’inin (%45.46) yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yetersiz cevap verme açısından 7. sınıflarda oranın düşük, 5. sınıfta ise yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 6***Öyküleyici Metne Dayalı Öğrenci Cevapları ve Yeterlik Düzeyleri*

Sınıf	Düzeyler	Örnek cevaplar	Öğrenciler	f	%
8. Sınıf	Yeterli (2)	Bir insan dilini bilmediği kişi ile konuşur dilini bilmediği bir ülkede yaşarsa soğuk davranır ama kendi dili ve kendi ülkesinde yaşarsa mutlu olur. Aynı Hasan'ın adamları konuşurken mutlu olduğu gibi.*	8Ö11	1	7.69
	Kısmen Yeterli (1)	Anne baba özlemi olabilir. Yalnızlık da olabilir ve kendisi yaşadığı yerin dilini bilmediği için kendisini yalnız hissetmesi de olabilir.	8Ö14, 8Ö1, 8Ö13, 8Ö4, 8Ö8	5	38.46
	Yetersiz (0)	Yalnızlık.	8Ö9, 8Ö10, 8Ö2, 8Ö5, 8Ö6, 8Ö3, 8Ö12	7	53.84
7. Sınıf	Yeterli (2)	-			0
	Kısmen Yeterli (1)	Hasan'ın eskiciyle konuşması ve onun da Türkçe dilini bilmesi.  Yaşama sevincimiz kalmadığında tanımadığımız birisinin varlığının bizim içimizde yaşama sevinci uyandırabilir.	7Ö17, 7Ö11	2	14.28
	Yetersiz (0)	Hasan'ın yetim kalması.	7Ö16, 7Ö8, 7Ö9, 7Ö13, 7Ö7, 7Ö4, 7Ö15, 7Ö5, 7Ö3, 7Ö1, 7Ö10, 7Ö2	12	85.72
6. Sınıf	Yeterli (2)	-		0	0
	Kısmen Yeterli (1)	Hasan'ın Filistin'e nasıl alacağı; metinde Hasan kimse anlamayınca onların dilinin konuşmayınca durgunlaştığı ama dilleri öğrenip konuşabilse başarır.	6Ö9 6Ö13	2	11.11
	Yetersiz (0)	Hasan'ın fakir diye kimseyle dost olmaması ve konuşmaması.	6Ö14, 6Ö10, 6Ö16, 6Ö1, 6Ö20, 6Ö2, 6Ö6, 6Ö8, 6Ö7, 6Ö17, 6Ö18, 6Ö12, 6Ö15, 6Ö5, 6Ö4, 6Ö19,	16	88.88

\*Örnek cümleler yazılırken öğrencilerin ifadeleri değiştirilmemiş, tabloya öğrencinin yazdığı şekilde aktarılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde “Ekici” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden sadece 1’inin (%7.69) tam ve açık cevap verebildiği, 7. sınıf ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında ise hiç tam ve açık cevap veren öğrencinin olmadığı görülmektedir. Bu metne yeterli cevap verme açısından sınıf seviyeleri arasında 8. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tabloya göre “Eskici” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 5’inin (%38.46), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 2’sinin (%14.28), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 2’sinin (%11.11) kısmen doğru cevap verebildiği görülmektedir. Kısmen yeterli cevap verme açısından da 8. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tabloya göre “Eskici” adlı metne 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7’sinin (%53.84), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 12’sinin (%85.72), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise 16’sinin (%88.88) yanlış cevap verdiği görülmektedir. Yetersiz cevap verme oranındaki azlık açısından da 8. sınıf lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 5 ve Tablo 6’nın ortaya koyduğu verilere göre öğrencilerin her sınıf seviyesinde verilen metnin ana fikrini bulmakta zorlandığı görülmektedir. Bilgilendirici metinde 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülse de verilerin tamamına bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça yanlış cevap verme oranının azaldığı,

kısmen ve tam cevap verme oranının arttığı görülmektedir. Ayrıca tablolarındaki veriler öğrencilerin öyküleyici metinle kıyaslandığında bilgilendirici metin türünde daha başarılı olduklarını göstermektedir.

### Ana Fikir Sorularına Verilen Cevaplardaki Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ana fikir olarak yazılan öğrenci cevaplarındaki sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Öğrenci cevaplarından elde edilen verilere göre, bilgilendirici metin türünde sadece metin merkezli cevaplar verildiği ancak öyküleyici metin türünde hem metin merkezli hem de okur merkezli cevaplar verildiği görülmüştür. Örnek cevaplar tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**  
*Öğrenci Cevaplarından Elde Edilen Kavram Yanılgıları ve Okur Tepkileri*

	Örnek Cevap	Öğrenciler	f	%
<b>Metin merkezli cevaplar</b>				
Konu ile Ana Fikri Karıştıran Cevaplar	“Dilden bahsediyor ve nasıl bir şey olduğunu söylüyor.”* “Hasan’ın annesi ve babası öldükten sonra başka bir ülkeye gidip oraya alışmaya çalışması.”	8Ö3, 8Ö6, 7Ö7, 7Ö3, 7Ö7, 5Ö8, 7Ö5, 7Ö4, 6Ö1, 6Ö8, 8Ö4, 8Ö10, 5Ö9, 5Ö5	14	25
Yardımcı Düşünce ile Ana Fikri Karıştıran Cevaplar	“Dil yarısı diğer bütün yaralardan daha derine ve daha çok acıtır. Bu da metinde dil yarısı yaraların en büyüğüdür diye belirtiliyor.”	7Ö10, 8Ö5 8Ö14, 8Ö1	4	7.14
Metindeki Olay ile Ana Fikri Karıştıran Cevaplar	“Metnin ana fikri: Hasan, anne ve babası öldüğü için yalnız kalmıştır ve konu komşu Hasan’a Filistin’e halasının yanına gitmeye yardım etmişlerdir ve gemiyle Filistin’e gider ve halasının yanına gider.” “Türkiye’den gelen Hasan’ın Filistin’de hiç kimse ile konuşmaması ancak çivileri çığnediğini sandığı eskici ile konuşması.”	8Ö2, 6Ö6, 7Ö5, 8Ö10, 6Ö13, 7Ö10, 7Ö11, 5Ö6, 5Ö2	9	16.07
Metinden Doğrudan Alıntı Şeklinde Verilen Cevaplar	“Mankenleri bilirsiniz, hepsi güler yüzlüdür ama dilleri olmadığı için soğuklardır.” “Tatlı dil için başlı başına bir kuvvettir.”	5Ö6, 5Ö1	2	3.57
<b>Okur Merkezli Cevaplar</b>				
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	“Türkiye’den Arabistan’a giden Hasan’ın başkaları ile konuşmayı eskici ile konuşması konusunda Hasan haklıdır. Ben de Hasan’ın yerinde olsam başka milletler ile değil kendi milletim ile konuşurum.” “Hasan’ın annesi ve babası öldüğü için Hasan üzülmüştür. Bence Hasan’ın annesi ve babası ölmeseydi iyi olurdu. Hasan’ın annesi ve babası ölmeseydi güzel bir hayatı olurdu.” “Tatlı dil herkesi mutlu ederken acı dil herkesi üzer. Bence herkes tatlı dilli konuşmalıdır aksi takdirde herkes çok üzülür.”	6Ö9, 6Ö12, 7Ö1, 8Ö4, 8Ö1, 6Ö9, 6Ö2, 6Ö10, 7Ö8, 7Ö9, 7Ö16, 7Ö11, 8Ö14,	13	23.21
Metin ile deneyimleri arasında bağlantılar kurma	“Hasan Arapça öğrenmeden konuşamadı ve biz de bir şeyleri öğrenmeden yapamayız.”	6Ö16, 8Ö1	2	3.57

\*Örnek cümleler yazılırken öğrencilerin ifadeleri değiştirilmemiş, tabloya öğrencinin yazdığı şekilde aktarılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin ana fikir sorularına beklenen ana fikir cevaplarını vermede yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrenciler ana fikir sorularına metin merkezli ve okur merkezli cevaplar vermekte, metin merkezli cevaplarında da ana fikri farklı kavramlarla karıştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevapların büyük çoğunluğunun konu ile ana fikri karıştıran ve kişisel tepkilerden yola çıkarak verilen cevaplardan oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin 14'ünün (%25) ana fikir yerine konuyu, 4'ünün (%7.14) metnin ana fikri yerine yardımcı fikrini, 9'unun (%16.07) ana fikir yerine metinde geçen olayı, 2'sinin (%3.57) ise metindeki bir cümleyi yazdığı görülmüştür. Öğrencilerin ana fikir sorularına genellikle metnin konusunu söyledikleri yapılan sınıf içi gözlemlerde de ortaya konmuş ve öğrencilerin genel anlamda ana fikir yerine metnin konusunu söylediği görülmüştür. (20.01.2022/11.00)

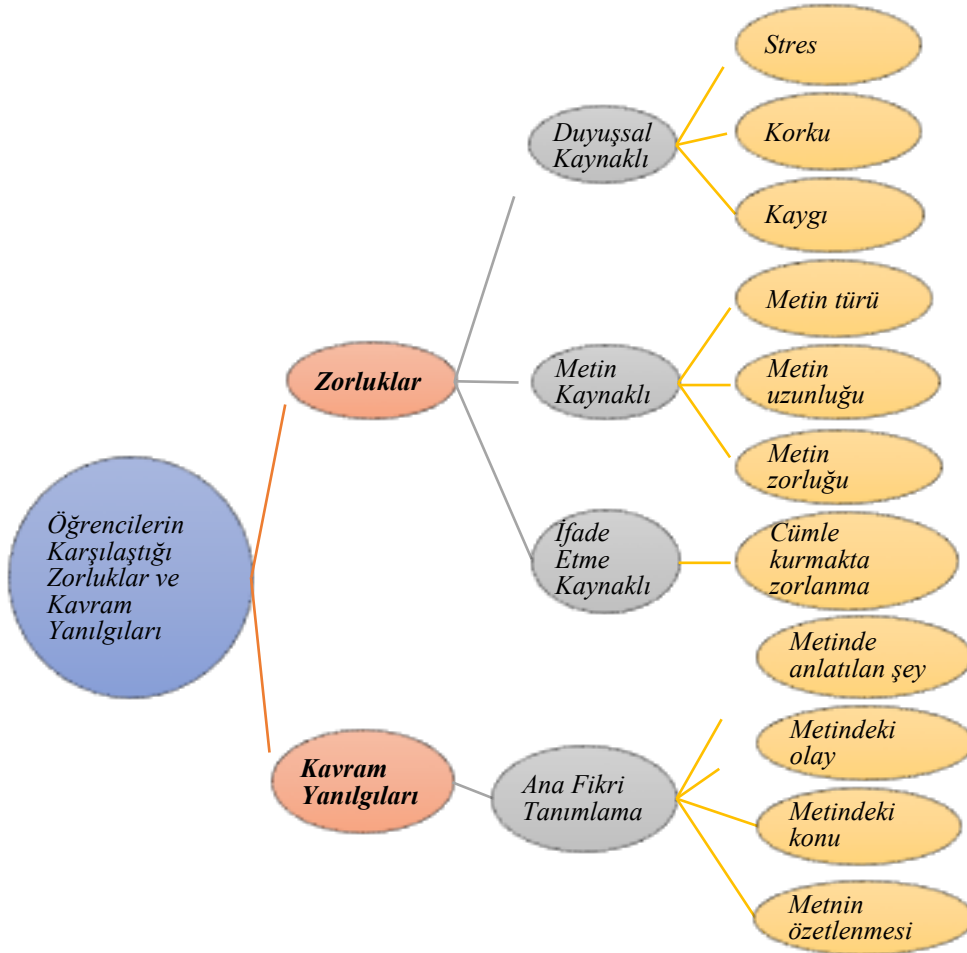
Öğrencilerin bazıları metnin ana fikri yerine kendi kişisel tepkilerini yazmakta, ana fikre yönelik soruları hisleri ve düşüncelerinden yola çıkarak cevaplandırmaktadırlar. Öğrencilerin 13'ünün (%23.21) kişisel tepkilerinden yola çıkarak cevap verdiği, 2'sinin (%3.57) ise soruları kendi deneyimleri ile metin arasında bağ kurarak cevaplandırdığı görülmektedir.

### Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanılgıları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

#### Şekil 1

Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular



Şekil 1’de öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler yer almaktadır. Çalışmada görüşme ve gözlem verilerinin analizi sonucu iki tema, dört kategori ve on bir alt kategoriye ulaşılmıştır. Kavram yanılgısı teması “ana fikri tanımlama” kategorisi altında; zorluklar teması “duyuşsal kaynaklı, metin kaynaklı ve

ifade etme kaynaklı” kategorileri altında incelenmiştir. Öğrencilerin ana fikre ilişkin açıklamaları incelendiğinde, katılımcı öğrencilerden yalnızca 12’sinin ana fikri (5Ö9 “ana fikir okuduğumuz metinde asıl anlatılandır”; 7Ö3 “metinde anlatılmak istediği düşünce”; 7Ö4, 7Ö9, 7Ö10, 7Ö11, 7Ö12, 8Ö1, 8Ö6, 8Ö7, 8Ö11, 8Ö12 “Metinden çıkarılan ders, metinde anlatılmak istenen şey/şeyler” şeklinde) kısmen doğru tanımlayabildiği, bununla birlikte öğrencilerden hiçbirinin “yazar” kavramına değinmediği görülmüştür. Diğer öğrencilerin ise ana fikri, “Metindeki olay”, “Metindeki konu”, “Metinde anlatılan kısa olay örgüsü”, “Metnin kısaca anlatılması ve özetlenmesi” şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerden 5Ö7 ana fikri “Yazarın metinde anlatılmak istediği konu”, 8Ö9 “Bir kitap okursun onunla ilgili olan konuyu söylersin ona ana fikir denir.”, 6Ö1 “Metni okuyunca anladığımız konu veya fikir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ve benzer ifadeler öğrencilerin metnin konusu ile ana fikrini karıştırdıklarını göstermektedir. Öğrencilerden 8Ö3 ise ana fikri “Bir metnin olayı.”, 7Ö5 “Metinde anlatılmaya çalışılan kısa bir olay örgüsü”, 8Ö2 “Bir kitap okuyup özetini çıkarmak”, 6Ö4 “Okuduğumuz bir kitabı kısaca anlatmak” şeklinde tanımlamışlardır. Bu ifadeler de öğrencilerin ana fikri metinde geçen olayı anlatmak ya da metni özetlemek şeklinde kavradıklarını göstermektedir. Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin ana fikir kavramını konu, olay ve özet kavramları ile karıştırdıkları ve kavram yanlışlığı içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrenciler ana fikre ilişkin kavram yanlışlığına sahip olmasına rağmen yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamı her metnin ana fikri olması gerektiğini söylemiş, metinden bir şey çıkarabilmek için metnin ana fikrinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu öğrencilerden 7Ö17 “Çünkü metnin bize bir şey anlatması gerekiyor. Yoksa bizim o metnin okumamızın bir anlamı yok. Ben o metinden bir ders çıkarmayacaksam bence okumam gereksiz. Onun için ders çıkarmam, anlamam için metnin bir ana fikrinin olması gerekir.” şeklinde, 8Ö11 “Çünkü içinden bir ders çıkarılabilir. Yani mesela içinde hiçbir şey olmayan öylesine anlatan deneme yazıları daha çok içinden bir ders çıkarılmadığı için sıkıcı olabiliyor. İçinden ders çıkarılabilen ana fikrin bulunabildiği metinler daha eğlenceli oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Yine “okuduğum metinden bir ders çıkarmam gerekir” şeklindeki ifadelerden, öğrencilerin okudukları metinlerde kendi hayatlarına aktarabileceği bir ders bulmayı amaçladıkları ve bu becerinin öneminin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Zorluklar teması incelendiğinde, odak çalışma grubundaki öğrencilerden ana fikir bulmada başarılı olan 3 öğrenci ana fikri bulmakta zorlanmadığını belirtmiş ve ana fikir bulurken kullandığı yöntemi şu şekilde açıklamıştır: 5Ö12 “Metni okuyunca anlayamasam bile birkaç keredeyse okuyunca anlıyorum. Metni gözlemleyerek metinde geçenlere bakarak ana fikri buluyorum.” 8Ö11 “Genel olarak zorlanmıyorum. Metinde altını çizirim ve okuma bitince hemen yazarım.” yanıtı vermiştir. 7Ö17 “Ben çok zorlanmıyorum. İlk önce metni tabii ki okuyorum. Ama ben genelde gelişme kısmından yararlanıyorum çünkü olay orada gelişiyor. Anlamadığım zaman tekrar okuyorum ama genelde anlıyorum. Okuduğumda gelişme kısmında asıl bize anlatılmak istenen olayın, konunun orada olduğunu görüyorum onu özetleyip yazıyorum.”. Öğrencilerin bu açıklamalarına bakıldığında ana fikri bulurken zorlanmayan öğrenciler de dâhil tüm öğrencilerin ana fikri bulamadığında ilk başvurdukları yöntemin metni tekrar okumak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başarılı öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak metnin altını çizme gibi işaretleme yöntemini ve metni bölümlere ayırma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. 5Ö12, 8Ö11 ve 7Ö17 kodlu öğrenciler dışındaki katılımcı öğrencilerin tamamı ana fikir belirleme sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerden 6Ö18 ana fikir bulurken zorlanma nedenini “Metne göre değişiyor. Anlatılan olay biraz zorlaştırıyor.” şeklinde ifade ederek **metin özelliklerinin** ana fikir bulmaya etkisini vurgulamıştır. Metnin tür özelliğinin ana fikir bulmaya etkisini; 7Ö17 “Beni meraklandıran metinlerde, maceracı metinler ilgimi çektiği için daha kolay buluyorum.” şeklinde, 8Ö11 “Daha çok heyecanlı metinler beni çekiyor. Bazı metinler okumanın öneminden bahsediyor, biz zaten onları biliyoruz. Çok fazla uzun tutuyorlar ve o metinlerde sıkılıyorum.” şeklinde, 7Ö16 “Merak uyandıran metinlerde ana fikri daha kolay bulurum.” şeklinde ifade ederek bilgilendirici metinlerde ana fikri bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Metnin uzunluğunun ana fikir bulmaya etkisini 6Ö18 “Bilgi veren metinlerde uzunluk arttıkça ana fikri bulmam zorlaşıyor. Merak uyandıran metinlerde metnin uzunluğu ana fikri bulmamı etkilemiyor.” şeklinde, 5Ö12 “Metin uzun olduğunda aklımda kalmıyor. Bir yerini okuyunca bir önceki okuduğum şeyi unutuyorum.” şeklinde belirtmiştir. Metnin zorluğunun ana fikir bulmaya etkisini 7Ö17 “Olay çok karışık olunca ya da birden çok anlatılmak istenen konu olunca zorlanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin ana fikri bulurken metnin türü, zorluğu ve uzunluğundan etkilendiğini göstermektedir.

**Korku, kaygı ve stresin** ana fikir bulmaya etkisini öğrencilerden 5Ö11 “Hem korkuyorum hem de utanıyorum. Arkadaşlarım güler diye korkuyorum. Sınıfta sadece öğretmenim olsa daha rahat cevap veririm.” ve “Ya yanlış çıkarsa. Yanlış çıkmasından korkuyorum.” şeklinde ifade ederek yaşadığı yanlış söyleme ve eleştirilme kaygısının ana fikir bulmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerden 6Ö19 da “Heyecanlanıyorum. Gözüm başka yere kayıyor, okuduğumu unutuyorum. Ben de tekrar en baştan okuyorum gözüm başka yere kaydığı için.” yanıtını vererek heyecan ve odaklanma sorununun ana fikri bulmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerden 6Ö18 “Cümle kurmakta zorlanıyorum. Ne yazacağım bazen aklıma gelmiyor.”, 8Ö11 “Sözlü bir şekilde ifade ederken olmuyor, yazılı bir şekilde ifade ederken oluyor. Nasıl yazacağımı nasıl bahsedeceğimi bilmiyorum.”, 6Ö18 “Cümle kurarken zorluk yaşıyorum.”, 5Ö12 “Cümle kuramıyorum. Aklıma gelmiyor, cümle kuracak şekilde söyleyemiyorum.” cevaplarını vererek cümle kurmakta zorlandıkları için ana fikri ifade edemediklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin ana fikir bulmada zorlanma sebeplerini iki ana değişkene bağladıklarını göstermektedir. Bunlar metin kaynaklı ve bireysel kaynaklı sebeplerdir. Metin kaynaklı zorlukları metnin uzunluğu, türü ve zorluk düzeyi şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Bireysel kaynaklı sebepler ise kaygı, stres, korku gibi duyuşsal kaynaklı ve cümle kurmakta zorlanma gibi kendini ifade etme kaynaklı zorluklardır.

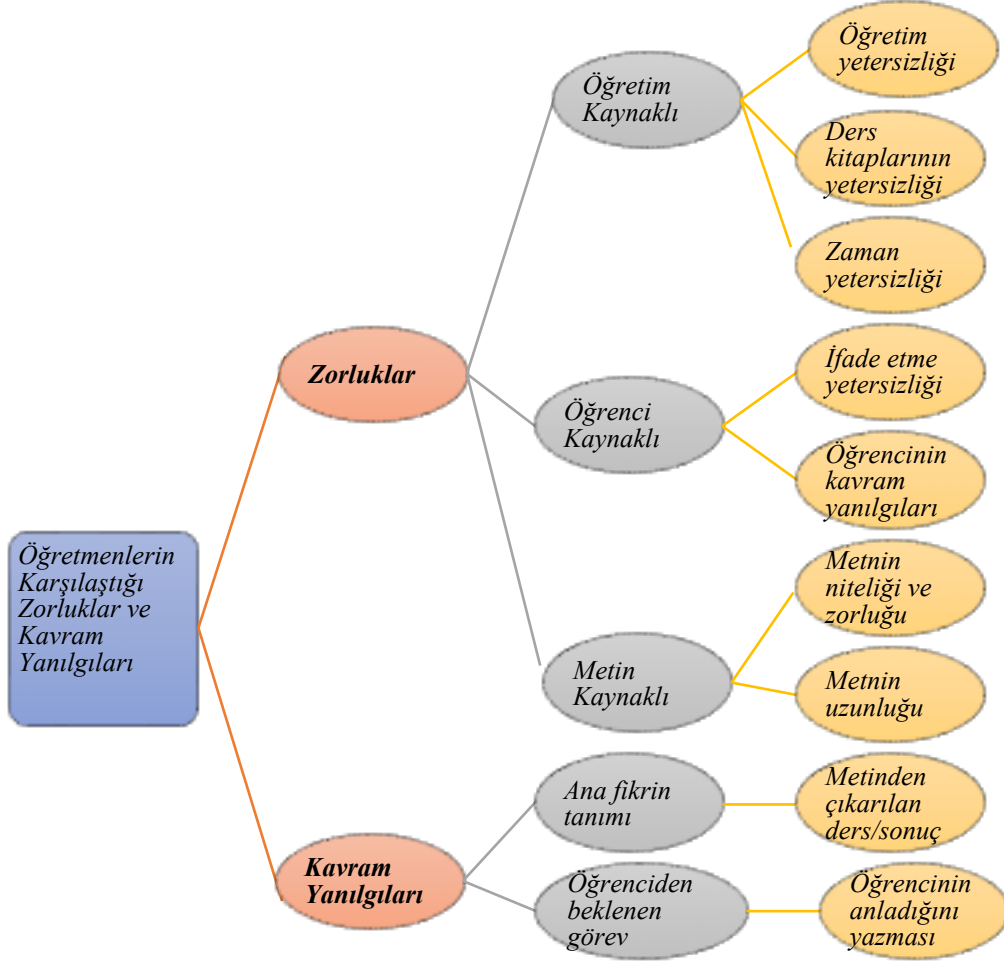
## Öğretmenlerin Ana Fikir Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin ana fikir bulma becerisinde karşılaştıkları zorluklar ve kavram yanılgıları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Öğretmenler ana fikir belirleme becerisine yönelik açıklamalarında kavram yanılgılarına düşmüş ve değerlendirmelerinde tüm öğrencilerin bu konuda çok zorlandığını belirtmişlerdir. Bu değerlendirmeler Şekil 2’de belirtilen zorluklar ve kavram yanılgıları teması altında açıklanmıştır.

### Şekil 2

Öğretmenlerin Ana Fikir Bulma Becerisinde Karşılaştıkları Zorluklar ve Kavram Yanılgılarına İlişkin Bulgular



Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlere göre öğrencilerin ana fikir bulmalarını zorlaştıran çeşitli etkenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ana fikir bulurken zorlanmasına neden olan etkenlerin başında **ders kitapları ve metinlerin niteliği** gelmektedir. KÖ1 bunu “*Ders kitapları hakkında şöyle bir eleştiride bulunacağım. Bizim öyle konularımız var ki müfredata koyulmuş işlemek durumundayız işliyoruz ama gerçekten o çocuk onu okuduktan sonra onun hayatında bir şey değiştirecek bir metin değil, onun hayatına bir şey katacak bir metin değil. Ben okuduğu zaman çocuğun hayatında bir değişiklik yaptığını düşünmüyorum bazı metinlerin.*” şeklinde açıklamış ve ders kitaplarında bulunan bazı metinlerin nitelikli olmadığını vurgulamıştır. KÖ2 de “*Ben ders kitaplarının da değişmesini çok isterim, sadece klasik etkinliklerin dışına çıkıp da çocukları daha yaratıcı düşünmeye yönlendirecek. Biz ne biliyoruz sadece ana fikir, yardımcı fikir, konusu ne? Yarım bırakalım hikâyeyi daha fazla mesela açık uçlu olsun, çocuk düşünsün, çocuk tamamlasın, gerekirse kendi ana fikrini kendi bulsun. Bu şekilde olduğunda daha faydalı olacak...*” ifadeleri ile ders kitaplarını metin işleme noktasında eleştirmiştir.

Öğretmenler müfredatı **verilen süre içinde yetiştiremedikleri** için ana fikir gibi çok önemli olan becerilere yeterince eğilemediklerini belirtmiştir. KÖ2 bu durumu “*Kitabı yetiştirmemiz gerekiyor, bir yandan istatistiksel bir başarı*”



sağlamamız gerekiyor belki bunu özeleştirir olarak da kabul ediyorum biz de üzerinde yeterince duramıyoruz, aslında en çok durmamız gereken şey bu. Çocukların düşünce kabiliyetini geliştirmemiz lazım ki şimdiki sınav da ona gidiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ana fikri bulmaları da **ifade edemediklerini** belirtmişlerdir. KÖ2 bunu “... sorun ana fikir sorunu değil kendini ifade etme sorunu. Şu an dışarı çıkalım 150 metre ilerideki okula gideceğiz diyelim bana yolu tarif eder misin diyelim muhtemelen çocuklar diyecek ki şuraya git git git orada yani bu tamamen kendini ifade etmeyle alakalı. Ana fikri belki çocuk içinde özümüsiyor, benimsiyor olabilir ama bunu cümleye dökemiyor. Asıl mesele burada belki fikri kafasında belirliyor ama özgüvensizlik diyebiliriz, kendini ifade etmede zorlanma diyebiliriz aslında bu bizim toplumun sorunu.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci ifadeleri de öğretmenlerin bu görüşünü desteklemekte, öğrenciler ana fikri bulmaları da ifade edemediklerini belirtmektedirler.

Öğretmenler, **öğretimin yetersiz olmasının** da öğrencilerin ana fikir bulma başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu KÖ1 “Kendi adıma çok iyi öğretebildiğimi düşünmüyorum. Çocukları da suçlayarak söylemeyeyim kendime de pay çıkarayım burada, çok fazla başarılı olduğumu söyleyemem sürekli etkinlikler yapmamıza rağmen az önce de söylediğim gibi hemen hemen her konuda aynı etkinlikler oluyor. Biz yapmasak da kitap bizden o etkinliği istiyor ama bir sonraki derste bir sonraki konuda yine bunu söylediğimiz zaman bütün öğrenciler için değil ama genelinde sıkıntı yaşadığımızı söyleyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen ana fikir öğretimini “... özellikle son paragrafta arayın diyoruz ama bu her zaman böyle olacak diye bir şey yok, metnin tamamını değerlendireceğiz.” şeklinde yaptığını belirtmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğrenciler son paragraf şeklinde yönlendirildiğinde bilişsel herhangi bir beceriyi harekete geçirmeden doğrudan son paragrafa bakmaları olasılığı yüksektir. Bu durumun da öğretim niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. KÖ2 de öğretim yetersizliğini kendi lisans eğitimine dayandırarak şu şekilde açıklamıştır: “... Üniversitesinden mezun olmuş biri olarak Türkçeye dair gerçekten beni ziyadesiyle geliştirecek, bana şunu kattı mükemmel oldu dediğim tiyatro dersi dışında çok bir dersim yok üniversitede maalesef.” Bu ifadeler öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin üzerinde önemle durduğu diğer bir sorun ise öğrencilerinin ana fikir ile konuyu karıştırmaları diğer bir deyişle **kavram yanlışlığı** içinde oldukları yönünde olmuştur. KÖ1 öğrencilerin ana fikir ve konu kavramlarını sıklıkla birbirine karıştırdığını belirtmiş, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “En çok sıkıntı yaşadığımız durumlardan biri bu açıkçası, sürekli hemen hemen her metnimizden sonra bu tür çalışmalarını yapmış olmamıza rağmen bir sonraki metinde yine aynı sorunlarla karşılaşılıyor.” Ancak bu durumun kendileri için de geçerli olduğu ve öğretmenlerin ana fikre ilişkin tanımları ile öğrencilerden bekledikleri görevin birbiriyle çeliştiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ana fikri “Metinden çıkarılan ders/sonuç.” olarak tanımlamışlar ve öğrenciler metinden ne anladı ise onu doğru cevap kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. KÖ2 “Kesinlikle öğrencinin ne anladığını doğru kabul ediyorum ki yazılıdan sonra tek tek değerlendirdiğimiz zaman öğrenciyi de tek tek değerlendiriyoruz, soruları da tek tek değerlendiriyoruz. Okurken birlikte okuyorum çünkü açık uçlu soru olduğu için çocuğun ne anlatmak istediğini anlamaya çalışıyorum bir, ikincisi; yazarın ne anlatmak istediğini de yazılıdan sonra kendim açıklıyorum zaten ki bir bağlantı kurabilsin, yani zaten öyle de ben o sorularda yanlış cevap diye bir şeyi kesinlikle kabul etmiyorum, herkes puan alıyor yazan o sorudan. O sorunun yanlış cevabı benim için yok çünkü fikir”. Bu ifadeler öğretmenin de bu konuda net olmadığını göstermekte, KÖ2 metinde yazarın ne anlatmak istediği vurgusu üzerinde durmakla birlikte öğrenci ne anladı ise onun doğru cevap kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aynı durum diğer öğretmen için de söz konusudur ve KÖ1 bu konudaki düşüncesini “Öğrencinin ne anladığını yazdığına doğru kabul ediyoruz. Ana fikir sorularında mesela sınavlarına girdiğimiz zaten birebir herkesten aynı cevabı, aynı kelimelerle aynı cevabı beklemiyoruz. Verdiği cevaba yönelik metne dayalı genel olarak değerlendiriyoruz o yüzden de bu tür sorularda mesela çok puan kırma yoluna gitmiyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler öğretmenlerin metnin yazılma amacı ve metinde verilmek istenen asıl düşünce ya da yazarın vermek istediği temel mesaj nedir şeklinde öğrencilerini yönlendirmediklerini ve okur merkezli cevapları doğru kabul ettiklerini göstermektedir.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine bakıldığında iki grubun ifadelerinin birçok açıdan birbirini desteklediği görülmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin metinlerin zor ve uzun olmasının, cümle kurmakta ve ifade etmekte yaşanan zorlukların ana fikir bulmayı olumsuz etkilediği konusunda ortak görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca her iki grubun da bu beceriye ilişkin kavram yanlışlığı içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin metinlerdeki ana fikir sorusuna verdikleri cevaplar da sahip oldukları kavram yanlışlarının somut bir göstergesidir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma yeterliklerini incelemek ve bu beceriye ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ana fikri bulma yeterlikleri, ana fikir olarak yazılan cevaplarda yer alan sorunlar/kavram yanlışları ve ana fikir bulma becerisine ilişkin öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri betimlenmiştir.

Bir metnin ana fikrini belirleyebilmek metni anlamaktan öte okuyucunun bağlam ve ipuçlarını analiz etmesini, metinden uygun çıkarımlar yapmasını ve bu yolla metinde verilmek istenen en önemli düşünceye ulaşabilmesini gerektirir. Bu araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin her sınıf seviyesinde metnin ana fikrini bulmakta zorlandığını göstermiştir. Öğrenciler ana fikri metinden destekleyerek ifade edememekte, sorulara tam ve açık cevap verememektedir. Alanyazında yürütülen birçok çalışma da (Çetinkaya vd., 2013; Doğan, 2015; İltis, 2018; Kırnık, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Özdemir ve Kiroğlu, 2019; Pilten, 2007; Vaughn vd., 2011)

bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte, öğrencilerin ana fikir belirleme konusunda zorluk çektiği ortaya konulmaktadır. Bilgilendirici metin türünde 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülse de verilerin tamamına bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça yanlış cevap verme oranının azaldığı, başarı oranının arttığı görülmektedir.

Metin türlerine göre başarı düzeylerine bakıldığında öğrencilerin bilgilendirici metin türündeki başarısının öyküleyici metne göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinde yanlış yapma oranının bilgilendirici metne göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler görüşme esnasında öyküleyici metni daha çok sevdiklerini, bu metinlerde ana fikri daha kolay bulduklarını ve bilgilendirici metin türünde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerine rağmen öyküleyici metinde daha fazla yanlış yapmış olmaları, ana fikri bulmada metnin öğrenci seviyesine uygunluğunun metin türünden daha önemli bir etken olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Yöntem bölümünde de dile getirildiği üzere öğrencilere dağıtılan metinler Türkçe ders kitaplarında en çok tekrar eden ve farklı sınıf düzeylerinde kullanılan metinlerden seçilmiştir. Bu metinlerin farklı sınıf düzeylerinde yer alması yayınevleri arasındaki tutarsızlığı ortaya koymakla birlikte metin seçiminde öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dikkate alınmadığını da göstermektedir. Yayınevleri 8. sınıf seviyesine uygun bir metni dilerse 6. sınıf öğrencisinin karşısına çıkarabilmektedir. Öğrencinin yaş seviyesi ve bilişsel olgunluğu 6. sınıf seviyesinde bu metni anlamaya yeterli olamayacağından öğrenciler metni anlayamamakta, metne dair çıkarım yapamamakta ve metnin ana fikrini belirleyememektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir.

Ana fikir sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin metindeki ana fikir dışındaki bazı kavramları ana düşünce olarak adlandırdıkları, ana düşünceyi kendi hisleriyle ya da deneyimleriyle ifade etmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir. Ana fikir sorularına verilen cevapların büyük çoğunluğunun konu ile ana fikri karıştıran cevaplardan oluştuğu görülmüştür. Alanyazında yapılan farklı araştırmalarda da (Çetinkaya vd., 2013; Duffelmeyer ve Duffelmeyer, 1991; Pilten, 2007) bu sonuca benzer sonuçlar elde edildiği, öğrencilerin ana fikir ile konuyu ayırmakta zorlandığı görülmektedir. Okur merkezli ifadelerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilerin kişisel tepkilerden yola çıkarak verdiği cevaplardan oluştuğu görülmüştür. Alanyazında öğrencilerin okuduğu metinlere ilişkin sorulara okur merkezli cevap verdiği araştırmalar (Kanık Uysal ve Ateş, 2020; Ulusoy, 2016; Yıldırım, Sönmez, Çetinkaya ve Akyüz, 2021) bulunmaktadır ve bu durum Rosenblatt (1978) tarafından geliştirilen okur-tepki teorisinin açıkladığı okuma sürecini yansıtmaktadır. Ancak bu durumun ana fikir sorularında ortaya çıkması bir sorun olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu durum ya metin kaynaklı bir sorundur ki bu metinsellik ölçütlerini taşımayan bir metnin ders kitabında yer alması sorununun doğurur ya da okur kaynaklı bir sorundur ki bu da öğrencinin ana fikir becerisine ilişkin yetersizliği ve kavram yanlışlarını gösterir. Metinsellik ölçütlerine uygun bir metinde amaçlılık ilkesinin bulunması başka bir deyişle metnin bir ana fikir etrafında kurgulanması ve okuyucudan bunu kavraması beklenmektedir. Bir öğrencinin okuduğu metnin yazılma amacını ve yazarın vermek istediği temel düşünceyi kendi kişisel düşünceleriyle karıştırmaması gerekir. Öğrencinin metindeki konu ve olaylara ilişkin kişisel tepkisi ve yorumları çok değerlidir ve bu öğrencinin metni kendi yaşamıyla ilişkilendirebildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Ancak bir metnin ana düşüncesinin ne olduğuna ilişkin bir soruya bu şekilde cevap vermesi metni çözümleyemediğini ve yazarın niyetini okuyamadığını gösterir. Çünkü ana düşünce, metinde işlenen konunun yazarın bakış açısıyla ele alınmasıdır ve öğrencinin bunu anlayabilmesi başka bir deyişle yazarın niyetini okuyabilmesi gerekmektedir. Yapılan sınıf içi gözlem ve öğretmen görüşmelerinde de bu sonucu destekleyecek bulgulara ulaşılmış, öğrencilerin ana fikir sorularına metinde geçen olayı, konuyu söylediği ya da metni özetleyerek ana fikri açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Bu bulgularla öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin ana fikirle ilgili kavram yanlışları yaşadığını, bunu bir beceriye dönüştüremeyerek bu süreçte zorlandığını ancak bunlarla birlikte bu becerinin önemli ve gerekli olduğu düşüncesine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ana fikir sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde ana fikir kavramını konu, olay ve özet kavramları ile karıştırdıkları ve öğrencilerden hiçbirinin tam ve doğru bir ana fikir tanıma ulaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olan etkenlerden biri öğrencilerin yaşadığı ifade yetersizliği olabileceği gibi asıl önemli etkenin bu öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmenlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin bu beceriye yönelik bilgileri onların öğretmenlerinin bilgi ve uygulamaları ile ilişkili (Çetinkaya vd. 2013) ve sınırlıdır. Kavram yanlışına da neden olan önemli değişkenlerden biri öğretmenler tarafından ders anlatırken yanlış ifadelerin kullanılmasıdır (Karlı ve Ayas, 2013). Kavram yanlışına sahip öğretmenler tarafından verilen yanlış ve hatalı öğretim, öğrencilerin de kavram yanlışları yaşamasına neden olmaktadır (Driver, Guesne ve Tiberghien, 1985). Nitekim bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da katılımcı öğretmenlerin ana fikir becerisine ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin ana fikir tanımlarının alanyazında kabul edilen tanımlarla tam olarak örtüşmediği görülmüştür. Alanyazında yürütülen araştırmalar (Çevik Ceran, 2015; Temizkan, 2011) Türkçe öğretmeni adaylarında da ana fikir becerisine ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu göstermekte, öğretmen adaylarının bazı kavramları alanyazındaki anlamının dışında kendi düşüncelerinden hareketle tanımladıkları belirtilmektedir. Çevik Ceran (2015) tarafından yürütülen araştırma, öğretmen adaylarının en çok yanlışya düştüğü kavramlardan birinin ana fikir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin kavram yanlışına sahip olmasının öğrencileri de olumsuz etkilediği ve onların da kavram yanlışına düşmesine neden olduğu düşüncesini desteklemektedir. Derslerde öğretmenin değişken ya da kararsız tutumu öğrencileri etkilemekte, öğrencilerin ana fikir sorularına verdiği her cevabın doğru kabul edilmesi de bu becerinin doğru kavramsallaştırılmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu durum öğrencilerin ortak sınavlarda karşılaştığı ana fikir sorularında da başarısız olmalarına ve soruda yazarın vurgulamak istediği asıl düşünceye değil kendi düşünceleri

doğrultusunda cevap vermelerine neden olabilmektedir. Bu ve benzer nedenler de öğrencilerin ana fikir bulma becerisini geliştirememelerine ve ana fikri tespit ederken zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Öğrencilerin ana fikir belirleme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin metne bağlı faktörlerden, duyuşsal faktörlerden ve cümle kurmada yaşadıkları zorluklardan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ana fikir bulurken metin türünden, metnin uzunluğundan ve metnin zorluğundan etkilenmektedir. Nitekim araştırmalar da (Çetinkaya vd., 2013; Brown, 2018 Kırnık, 2017; Pilten, 2007; Ülper, 2011; Van den Broek vd., 2003) metnin yapısı, türü, uzunluğu ve zorluk düzeyinin metni anlama ve ana fikri bulma konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca korku, kaygı ve stresin de ana fikir bulmaya olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Kuşdemir ve Katrancı (2016) tarafından yürütülen çalışmada da okuma kaygısının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve ana fikir bulma başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler ana fikri bulsalar bile cümle olarak ifade etmekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu durum da onların düşüncelerini bir yargı olarak ifade etmede zorlandığını ve yetersiz kelime dağarcığına sahip olduklarını göstermektedir.

Ana fikir bulma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin gözünden de durumun benzer olduğu, öğrencilerin bu beceride çok zorlandığı ve öğretmenlerin de ana fikir öğretiminde zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ders kitapları ve metinlerin niteliğinin, metinlerin uzunluğunun ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sınıf seviyesine uygun olmamasının öğrencilerin ana fikri bulmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, ders saatlerinin kısa olmasından dolayı ana fikir çalışmalarına yeterli süreyi ayıramamaları da öğrencilerin ana fikir başarılarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, öğretim yetersizliğinin öğrencilerin ana fikri bulurken sorun yaşamalarına ve ana fikir kavramını doğru şekilde yerleştirememelerine neden olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlar öğrencilerin öğretmenleri ve ders kitapları tarafından desteklenmediğini göstermektedir. Alanyazında yürütülen araştırmalar (Beerwinkle, Owens ve Hudson, 2020; Kaya, 2021) da öğrencilerin bu konularda desteksiz bırakıldığını ortaya koymaktadır. Halbuki okuduğunu anlama, öğretmenler tarafından aşamalı olarak öğretilmesi ve geliştirmesi gereken bir beceridir. Öğrencilerin okuduklarından anlam oluşturabilmeleri için öğretmenler tarafından strateji öğretiminin yapılması gerekmekte (Prado ve Plourde, 2011) ve öğrenciler öğretmenlerini izleyerek okuduğunu anlama stratejilerini öğrenebilmektedir (Pressley ve Gaskins, 2006). Ancak araştırmalar bu tür bir anlama stratejisi öğretiminin pek çok sınıfta sunulmadığını göstermektedir (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş ve Yıldırım, 2014; Pressley vd., 1998). Ateş ve Akyol (2013) sınıf içinde yürütülen anlama çalışmaları esnasında öğretmenlerin rehberlik rolünden ziyade sorgulayıcı bir rol üstlendiklerini ve strateji öğretimine yönelik uygulamalara yer vermediklerini tespit etmiştir. Ateş ve Yıldırım'ın (2014) araştırması da öğretmenlerin sınıflarında sistematik bir strateji öğretimi yapmadıklarını göstermektedir. Bu durum da öğrencilerin öğretim eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşamasına ve anlama becerisi içinde önemli bir yere sahip olan ana fikir bulma becerisinde zorlanmasına neden olmaktadır. Öğrencilere öncelikle okuduğu metni nasıl daha iyi anlayacağı ve metnin ana fikrine nasıl ulaşacağını öğretmek gerekmektedir. Nitekim öğretmen rehberliğinin, strateji öğretiminin ve uygulamalar ile öğretim yapmanın öğrencilerin ana fikir başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar (Boudah, 2014; Brown, 2018; Stevens vd., 2020; Pilten, 2007) bulunmaktadır. Bu nedenle de öğretim eksikliğinin giderilmesi adına somut adımların atılması ve öğretmenlerin bu doğrultuda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler alması için planlamalar yapılması gerekmektedir.

Araştırma bulgularından ulaşılan bir diğer sonuç ise ana fikir kavramına ilişkin öğrenci farkındalığıdır. Ana fikrin tanımı konusunda neredeyse öğrencilerin tamamı kavram yanlışlığına düşmüş olmasına rağmen tüm öğrenciler ana fikir çalışmalarını sevdiğini ve her metinde mutlaka ana fikir bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar aslında öğrencilerin ana fikrin öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Ancak okuduğu metinden hayatına bir ders çıkarmayı amaçlayan öğrencilerin karşısına, bilişsel düzeyine uygun olmayan, verilmek istenen mesajlara ulaşamadığı, mesajı alıp kolayca kendi hayatına transfer edemediği metinler çıktığında öğrenciler metni anlayamamakta, dolayısı ile metnin ana fikrine ulaşamamaktadır. Buradan yola çıkarak kalıplaşmış ana fikir çalışmaları bırakılarak öğrenci ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla ana fikri "Ana fikir bir yargı içermelidir", "Metinden çıkardığınız şey ne ise ana fikir odur." söylemlerinin ötesine geçilerek ders içerisinde bu beceriye daha çok zaman ayırma ve strateji öğretiminin gerekliliği de görülmektedir.

Sonuç olarak ana fikir bulma becerisine ilişkin öğrenci yeterlikleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ana fikri belirleyememeleri ve bu beceride çok zorlanmalarının birçok etkene bağlı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitim öğretim sürecinde sadece öğrenciye yüklenen bu başarısızlığı öğrenme ortamındaki birçok değişkenin çeşitli oranlarda etkilediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Ana fikir kavramı, bu kavramın nasıl öğretileceği ve kavram yanlışlıklarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğiyle ilgili öğretmenlere farkındalık kazandırılmalıdır.

Ana fikir bulmaya yönelik çalışmalar öğretmen rehberliğinde ve sınıf içerisinde etkileşimli olarak yapılmalıdır.

Ana fikir bulmanın yolları öğrencilere titizlikle öğretilmeli, strateji öğretimine önem verilmeli ve öğrenciler bu beceriyi öğrenirken yalnız bırakılmamalıdır.

Ana fikir bulma çalışmaları ilk olarak basit ve kısa metinler üzerinden öğrenciye gösterilmeli, bu çalışmalarda basitten karmaşığa ilkesi gözetilmelidir.

Öğretmenlere ana fikir öğretiminde uygulanabilecek etkili öğretim yolları konusunda mesleki bilgi ve becerilerini

geliştirmeye yönelik eğitimler verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmeli, öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olmayan metinlere ders kitaplarında yer verilmemelidir.

“Ana fikir bulma becerisinde üst bilişin rolü nedir?” ve “Yaş ve sınıf düzeyi ana fikir bulmayı etkileyen bir değişken midir?” sorularının cevabını bilişsel gelişim ve düşünme becerileri açısından değerlendirecek araştırmalar yürütülmelidir.

### Kaynakça

Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretmen sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.

Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.

Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş. (2006). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.

Baki, A. (2015). *Kavramdan uygulamaya matematik eğitimi* (6. baskı). Harf Eğitim.

Baysen, E., Güneşli, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme-öğretme ve kavram yanlışları: Fen bilgisi ve Türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(2), 108-117.

Beerwinkle, A. L., Owens, J. ve Hudson, A. (2021). An analysis of comprehension strategies and skills covered within grade 3-5 reading textbooks in the United States. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(2), 311-338. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09484-0>

Boudah, D. J. (2014). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155. <https://doi.org/10.1177/1053451213496160>

Brookhart, S. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD. <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx>

Brown, S. A. (2018). *The effects of explicit main idea and summarization instruction on reading comprehension of expository text for alternative high school students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Utah State University.

Chang, W. C. ve Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.886175>

Cresswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Çal, G. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi sözcükte anlam alt öğrenme alanına ait kavram yanlışlarının tespitine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.

Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.

Çevik Ceran, D. (2015). Türkçe öğretimi adaylarının yazma ile ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *International Journal of Language Academy*, 3, 149-166.

Çiftlik Akçakaya, T. (2013). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapılarının etkililiği: Kelime türleri örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.

Driver, R., Guesne, E. ve Tiberghien, A. (ed.). (1985). *Childrens' ideas in science*. Open University.

Duffelmeyer, F. A. ve Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-254.

Ecevit, T. ve Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.

Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z. ve Demirkol, S. (2018). Teachers' opinions on primary and secondary school students' reading comprehension levels. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 215-236. <https://doi.org/10.14686/buefad.357691>

- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- Kanık Uysal, P. ve Seyit, A. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796. <https://doi.org/10.16916/aded.713103>
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Perşembe Kitapları.
- Karlı, F. ve Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 10(2), 67-84.
- Kathleen M. L. (2015). Determining the main idea: Instructional strategies that work. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 138-142.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejisinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.: S. Turan). Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Pearson Education.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özkara, Y. (2016). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Prado, L. ve Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement*, 48(1), 32-44.
- Pressley, M. ve Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampton, J. ve Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-194. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202_4)
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stevens, E. A., Park, S. ve Vaughn, S. (2018). Summarizing and main idea interventions for upper elementary and secondary students: A meta-analysis of research from 1978 to 2016. *Remedial and Special Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>
- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L. ve Stillman-Spisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension of students with reading disabilities in grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365-379. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1684925>
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 842-856. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000192300>
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII-*, 655-677.

Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B. Ö. ve Danışman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-236. <https://doi.org/10.17860/efd.26545>

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.02208>

Uyanık, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının belirlenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(4), 45-54.

Ülper, H. (2011). Metni kavramanın temel bir göstergesi: Ana düşünceyi bulmak. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 23-36.

Van den Broek, P., Lynch, J.S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E. ve Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707-718.

Watson, S. M. R., Gable, R., Gear, S. B. ve Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27, 79-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>

Williams, J. P., Kao, J. C., Pao, L. S., Ordynans, J. G., Atkins, J. G., Cheng, R. ve DeBonis, D. (2016). Close analysis of texts with structure (CATS): An intervention to teach reading comprehension to at-risk second graders. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1061-1077.

Wollman-Bonilla, J. E. ve Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.

Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13, 102-120.

Yenilmez, K. ve Kocaoğlu, T. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 71-85.

Yılmaz, G. K. (2014). Durum çalışması. M. Metin (ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (1. baskı, s. 261-284). Pegem Akademi.

Yin, R.K. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Sage.

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 27.12.2021 tarih 2021-241 sayılı toplantısında verilmiştir.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 27.12.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: 2021-241

# Two Taxonomies That Can Be Used in Generating Questions in Turkish Lessons: Comparative Review of Bloom and Barrett Taxonomy

**Duygu Yüceer**  
 Adiyaman University  
 yuceerduygu@gmail.com  
 ORCID: 0000-0002-3963-2756

## ABSTRACT

The main purpose of teaching Turkish is to provide the students gain and develop comprehension and expression skills. Questions that are a part of assessment and evaluation in education are one of the most important tools to check whether this basic purpose has been achieved. Apart from being a control mechanism, the studies show that questions that encourage cognitive processes at different levels are effective in improving comprehension skills. On the other hand, the national literature review shows that the questions prepared in comprehension skills accumulate more at the basic level in terms of the cognitive processes demanded. At this point, taxonomies emerge as basic resources that can guide educators in generating effective questions. This study aims to provide the readers with basic information about the Bloom and Barrett taxonomy and their development processes and to guide those who want to benefit from these taxonomies while generating questions. In this review article, the emergence and development processes of the Bloom and Barrett taxonomy, the category definitions of these taxonomies, and the opportunities and limitations they offer to users are mentioned. In the study, the categories of both taxonomies were examined comparatively. Thus, it is aimed to embody the Barrett taxonomy, which is not as common, in the minds of the reader, based on the Bloom taxonomy, which is more widely used in different levels and disciplines of education. Since the main purpose of Barrett taxonomy is to classify reading comprehension skills, it is thought that this situation will be beneficial for researchers and practitioners in the field of Turkish teaching.

**Keywords:** Question, comprehension skills, Bloom taxonomy, Barrett taxonomy.

The main purpose of teaching Turkish is to develop listening/ watching, speaking, reading, and writing skills, which are comprehension and expression skills (MEB, 2019). Questions, one of the basic tools used in educational activities, are used to develop and measure comprehension and expression skills in Turkish teaching (Akyol, 2016, p. 215).

## Reading-Comprehension Skills and Questions

There are many researches on the functions of questions in educational activities to support the knowledge of students and evaluate teaching. In the field of Turkish teaching, these researches mostly focus on reading, which is one of the comprehension skills. These researches reveal the effectiveness of questions about measuring and evaluating reading, as well as developing and promoting it (Allington & Weber, 1993; National Reading Panel [NRP], 2000). The questions used in reading comprehension activities help students to understand, construct meaning and learn (Anderson & Biddle, 1975; Beck & Mckeown, 2002; Brassell & Rasinski, 2008; Duke & Pearson, 2009; Durkin, 1978-79; Pang et al., 2003; Pressley et al., 1989). The importance of questions in the development, measurement, and evaluation of comprehension skills

Received :April 28, 2022  
 Revised :June 12, 2022  
 Accepted:June 24, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
 2022, 10(1), 67-84  
 Research in Reading & Writing Instruction,  
 2022, 10(1), 67-84  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>

makes it necessary to think about the preparation process of the questions. Pang et al. (2003) state that questions, which are the main tools used in the assessment of understanding, should focus on main ideas and points of view, not on small details. These types of questions are called high-level questions. In the research that emphasizes the importance of asking questions about the text, it is stated that what increases the meaning is not only asking questions but also asking questions that require a high-level cognitive process that will make the reader active (Cerdán et al., 2009; Davey & McBride, 1986; Day & Park, 2005; Fordham, 2006). In other words, students can create or construct meaning only by asking well-designed high-level questions. On the other hand, when the local-scale researches dealing with the cognitive level of the questions asked about comprehension skills are examined, the situation encountered does not seem very encouraging. When the national literature is reviewed, researches can be handled under three headings: those that focus on the cognitive level of the exam questions, those that focus on the cognitive level of in-class questions, and those that focus on the cognitive level of the questions in Turkish textbooks:

a. The researches that focus on the cognitive level of the exam questions (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016; Kanık Uysal, 2022; Karatay & Dilekçi, 2019; Kavruk & Çeçen, 2013; Özen 2020)

b. The researches that focus on the cognitive level of in-class questions (Aktaş, 2017; Akyol et al., 2013; Arap, 2015; Ateş et al., 2016; Eyüp, 2012)

c. The researches that focus on the cognitive level of questions in Turkish textbooks (Çeçen & Kurnaz, 2015; Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Durukan, 2009; Kutlu, 1999)

These researches show that the questions in the field of comprehension skills generally accumulate more at the basic cognitive level and are insufficient in demanding higher-level cognitive skills. It is not possible to develop an in-depth understanding with questions at the basic cognitive level. Another issue that draws attention in the research conducted in this field is the need for teachers to be models with the questions they ask and to guide them on how to construct meaning with the help of questions (Davey & McBride, 1986; Day & Park, 2005; Duke & Pearson, 2009; Fordham, 2006; Pressley et al., 1989). At this point, taxonomies emerge as basic resources that can guide educators in generating effective questions. This study aims to provide the readers with basic information about the Bloom and Barrett taxonomy and their development processes and to guide those who want to benefit from these taxonomies while generating questions. In this review article, the emergence and development processes of the Bloom and Barrett taxonomy, the category definitions of these taxonomies, and the opportunities and limitations they offer to users are mentioned. In the study, the categories of both taxonomies were examined comparatively.

### **Taxonomies**

The term taxonomy corresponds to the word classification in Turkish. In the Turkish Dictionary (TDK, 2005, p.1754), the definition of classification is expressed as "compartmentalization, classification based on comparison". In other words, it is possible to say that classification serves to concretize by partitioning and defining classes.

### **The Emergence and Development Process of The Bloom Taxonomy**

Bloom taxonomy emerged through a group of educators taking on the task of classifying the aims and objectives of education. Bloom is the leader of this group. In 1956, after the group completed its work on the cognitive domain, a handbook was published (Forehand, 2005). Although this book, commonly called Bloom Taxonomy, did not attract much attention when it was first published, the classification became widely recognized and translated into 22 languages as readers discovered its potential (Forehand, 2005; Krathwohl, 2002). Bloom Taxonomy includes the classification of cognitive, affective, and psychomotor domains. The current study focuses only on the cognitive domain. About 40 years after its publication, some updates were made to Bloom Taxonomy to draw attention to taxonomy and to meet the changing needs of both teachers and students (Anderson & Krathwohl, 2001).

### **What Has Changed from the Original Taxonomy to the Revised Taxonomy?**

Anderson and Krathwohl (2001) discussed on the 12 main changes they made in the revised taxonomy at three levels: four in emphasis, four in terminology, and four in structure.

Four changes in emphasis are on the use of taxonomy, audience, sample assessment tasks, and subcategories. The first of the changes in terminology is the conversion of major category titles from noun form to verb form: remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. The second terminological change was the transformation of the knowledge into a new dimension by separating it from the cognitive process dimension and reorganizing and renaming its subcategories. Expressing the subcategories of the cognitive process with verbs is another terminological change. The renaming of comprehension as understand and synthesis as create is the last of the terminological changes in the revised taxonomy. The first of the structural changes in the revised taxonomy is the expression of the noun and verb components of the objectives in separate dimensions. The transformation of taxonomy into two dimensions allows the analysis of teaching activities and evaluation tasks as well as objectives. The third structural change in the revised taxonomy is that



cognitive process categories have moved away from creating a cumulative hierarchy. The last structural change that can be expressed in taxonomy is the displacement of the categories of create and evaluate.

### **The Emergence and Development Process of The Barrett Taxonomy**

Barrett developed the taxonomy, which is named after him, to provide a tool from which teachers can benefit in the planning and evaluation of comprehension teaching. Barrett drew from the work of Bloom, Sanders, Letton, and Guszak in developing his taxonomy. In this taxonomy, reading comprehension is examined in five different categories: literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation, and appreciation (Clymer, 1968).

### **Comparative Review of Bloom and Barrett Taxonomy**

In this section, remember, understand, apply, analyze, evaluate and create (Anderson & Krathwohl, 2001), which are the categories of cognitive process dimension of Bloom taxonomy, and literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation and appreciation which are the categories of Barrett taxonomy (Clymer, 1968; Smith & Barrett, 1979; Yildirim, 2012) are considered together comparatively:

Remember, which is the first category of Bloom taxonomy, involves recalling relevant information from long-term memory. Two related cognitive processes are recognizing and recalling. The first category of Barrett taxonomy is literal comprehension. Literal comprehension focuses on clearly expressed information and ideas. It has two phases: recognition and recall. When taxonomies are examined, it is noteworthy that the definitions of the first category of both taxonomies converge at the same point.

The second category of Bloom taxonomy is understand. Cognitive processes in the category of understand; includes interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, and explaining. The second category of Barrett taxonomy is reorganization. In this category, the student is expected to analyze, synthesize and organize the information and ideas clearly expressed in the text. At first glance, it can be said that understand and reorganization, respectively, which constitute the second category of Bloom and Barrett taxonomy, have common points. There are common sub-branches such as classification and summarization of the expressed categories of taxonomies. However, when examined in-depth, the differences in the perspectives that form the basis of the categories are seen. The reorganization category of Barrett taxonomy focuses on clearly articulated knowledge and ideas. On the other hand, Anderson and Krathwohl (2001) emphasize the necessity of focusing on the new to go beyond remembering in the understand category. It can be said that the understand category of Bloom taxonomy includes the reorganization category of Barrett taxonomy, but it expresses more.

In Bloom taxonomy, the condition for reaching the understand level is expressed as the integration of new and prior knowledge. The emphasis on prior knowledge here is directly related to the third category of Barrett taxonomy, inferential comprehension. Barrett mentions the need to go beyond the printed page for inferential comprehension. Inferential comprehension emerges when students use their intuition, personal experience, and prior knowledge as the basis for their assumptions and hypotheses, as well as the ideas and information clearly stated in the text. Therefore, it can be stated that the inferential comprehension category of Barrett taxonomy is related to the understand category of Bloom taxonomy.

The third category of Bloom taxonomy is the apply. Apply involves using procedures to perform exercises or solve problems. Barrett taxonomy does not have a category that can be directly related to the apply category of Bloom taxonomy.

The fourth category of Bloom taxonomy is analyze. Analyze involves breaking the material down into its parts and determining how the parts relate to each other and the overall structure. Barrett taxonomy does not have a category that can be directly associated with analyze. On the other hand, it can be interpreted that the inferential comprehension and evaluation categories of Barrett taxonomy partially contain the analyze category of Bloom taxonomy.

Evaluate/evaluation is a category included in both the Bloom and Barrett taxonomy. In the Bloom and Barrett taxonomy, it is stated that a judgment should be made for evaluation.

The sixth and final category of Bloom taxonomy is create. Create involves putting elements together to form a coherent or functional whole. In Barrett taxonomy, no level can be associated with the create category. In this case, when both taxonomies are compared, it can be concluded that the create category constitutes the original aspect of Bloom taxonomy. Appreciation, which is the fifth and final category of Barrett taxonomy, is unique to Barrett taxonomy. The appreciation category is concerned with the psychological and aesthetic effects of the text on the reader.

### **Opportunities and Limitations of Taxonomies**

It is one of the opportunities offered by taxonomies that it provides guidance to educators in the planning of educational objectives and evaluation processes. Anderson and Krathwohl (2001) underline that Bloom taxonomy, which was developed for the classification of educational objectives, provides benefits for better understanding of the goals, as well

as for organizing learning, teaching, and evaluation goals in education and planning them in harmony. Barrett taxonomy, similar to Bloom taxonomy, offers its users the opportunity to make the instructional planning and evaluation process more systematic and valid. When considered in the field of Turkish teaching, it can be said that taxonomies guide practitioners in the process of gaining, developing, and evaluating comprehension and expression skills (Yıldırım, 2012). Besides these opportunities, taxonomies also have some limitations. Practitioners have problems in placing goals and questions on a certain category of taxonomies and deciding the level of difficulty. This situation is encountered in both Barrett and Bloom taxonomy.

### **Conclusion**

Questions are one of the main tools used in educational environments to improve students' understanding and evaluate their learning. In Turkish teaching, questions are frequently used to improve and evaluate comprehension and expression skills. However, the fulfillment of these functions of the questions can be achieved by demanding and encouraging different cognitive levels. This can only be achieved by including questions that require high-level cognitive processes in educational environments. At this point, taxonomies are the basal manuals that can guide educators to prepare effective questions.

# Türkçe Öğretiminde Soru Hazırlamada Yararlanılabilecek İki Taksonomi: Bloom ve Barrett Taksonomisinin Karşılaştırmalı İncelemesi

Duygu Yüceer  
Adıyaman Üniversitesi  
yuceerduygu@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3963-2756

## ÖZ

Türkçe öğretiminin temel amacı anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmelerin bir parçası olan sorular bu temel amaca erişilip erişilmediğini kontrol etmenin en önemli araçlarından biridir. Bir kontrol mekanizması olması dışında farklı düzeyde bilişsel süreçleri teşvik eden soruların anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Diğer yandan yapılan ulusal alan yazın taraması anlama becerisi alanında hazırlanan soruların talep ettiği bilişsel süreçler bakımından daha çok temel düzeyde yığıldığını göstermektedir. Bu noktada taksonomiler eğitimcilerin etkili sorular hazırlamasına rehberlik edebilecek temel kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı okuyuculara Bloom ve Barrett taksonomisine ve gelişim süreçlerine dair temel bilgileri sunmak ve soru hazırlarken bu taksonomilerden faydalanmak isteyenlere rehberlik etmektir. Derleme türündeki bu makalede Bloom ve Barrett taksonomisinin ortaya çıkış ve gelişim süreçleri ile bu taksonomilerin basamaklarının tanımlarına ve kullanıcılara sundukları fırsat ve sınırlılıklara değinilmektedir. Çalışmada her iki taksonominin basamakları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylece eğitim öğretimin farklı kademe ve disiplinlerinde daha yaygın olarak kullanılan Bloom taksonomisinden hareketle onun kadar yaygın olmayan Barrett taksonomisinin okuyucu zihninde somutlaşmasını sağlamak hedeflenmiştir. Barrett taksonomisinin esas amacı okuma anlamlandırma becerisinin sınıflandırılması olduğundan bu durumun Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacı ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Soru, anlama becerileri, Bloom taksonomisi, Barrett taksonomisi.

Türkçe eğitiminin temel amacı anlama ve anlatma becerilerini oluşturan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesidir (MEB, 2019). Eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan temel araçlardan biri olan sorular hem bu becerilerin geliştirilmesi hem de ölçülüp değerlendirilmesi noktasında uygulayıcıların başvurduğu temel unsurların başında gelmektedir. Kintsch (2005) soruların öncelikli iki işlevinin eğitim ortamlarında öğrencilerin bilgi birikimini desteklemek ve öğrenmelerini değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Türkçe öğretimi çerçevesinde değerlendirildiğinde ise Akyol (2016, s. 215) soruların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan olduğunu vurgulamıştır.

Anlama becerilerini geliştirmek için sorulara başvurulmasının en yaygın örneği bir yöntem, teknik veya stratejinin parçası olarak soruların öğretim sürecine yansımalarıdır. Soru cevap tekniği öğrencilerin düşünme, dinleme, konuşma vb. iletişim becerilerini geliştirmede kullanılan ve anlamayı kontrol etmede başvuru alan en önemli tekniklerden biri olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). Eğitimde kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olan soru cevap öğrencilerin dinleme, konuşma becerileri ile düşünme yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda soruların öğrencileri öğrenme sürecine

Geliş Tarihi :28 Nisan 2022  
Düzeltilme Tarihi :12 Haziran 2022  
Kabul Tarihi :24 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 67-84  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(1), 67-84  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>

motive etmek, farklı bilişsel basamaklarda düşünmeye yönlendirmek ve derse ilginin sürekliliğini sağlamak gibi işlevleri de bulunmaktadır (Onan, 2012). Bütün bunlar amaçları “konuya ilgi ve merakı artırmak, bir kavram ve konuya dikkati çekmek, öğrenciyi etkin hale getirmek, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak, farklı zihinsel süreçleri kullanılmak” (Akyol, 2016) olarak tanımlanan soruların bilinçli olarak eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin doğal bir sonucudur.

Türkçenin eğitim ve öğretimi sürecinde soruların temel bir araç olarak kullanıldığı bir diğer alanı ise anlama becerilerinin ölçme değerlendirme oluşturmaktadır. Türkçe öğretim programında (MEB, 2019) ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması gerektiği vurgulanır ve ilköğretim ikinci kademedden itibaren hem süreç hem sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin altı çizilir. Türkçe eğitimi alanında gerek farklı zamanlarda (öğretim öncesi, süreci ve sonrası) gerek farklı yaklaşımlarla (süreç ya da sonuç odaklı) yapılan ölçme ve değerlendirmeler ile öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin anlama becerisine etkisini ortaya koymak amaçlanır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirmeler öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ön bilgileri hakkında bilgi edinilmesini sağlar. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme öğretim ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesi yoluyla öğrenci ve öğretmene geri bildirimi sunar. Bu değerlendirmeler öğretmenlere öğrencilerin buldukları yere, ulaşılmak istenen hedefe ve bunun için neler yapılabileceğine dair yol gösterici rol oynar. Öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğretim faaliyetlerinin hedeflere ulaşmada ne kadar yeterli olduğu konusunda bir karara varmayı sağlar. Görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde yeterli ilerlemeyi sağlayıp sağlamadığını takip ve kontrol etmenin bir yoludur. Bu nedenle başarılı bir öğretimin en önemli unsurlarından birinin ölçme ve değerlendirme, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin en temel araçlarından biri olarak sorular olduğunu söylemek mümkündür.

### Okuma-Anlama Becerisi ve Sorular

Eğitim öğretim faaliyetlerinde soruların öğrencilerin bilgi birikimini destekleme ve öğretimi değerlendirme işlevleri konusunda yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Türkçe öğretimi alanında bu çalışmaların daha çok anlama becerilerinden olan okuma üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Anlama becerilerinden okumanın ölçülüp değerlendirilmesi yanında geliştirilip teşvik edilmesi konusunda soruların etkililiğini ortaya koyan bu araştırmaların en kapsamlılarından biri de Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel [NRP], 2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu panelde görevli olan bir grup okuryazarlık uzmanı yürüttükleri araştırmada soru cevaplama ve soru üretmenin okuma anlamının eğitimi ve geliştirilmesinde etkili süreçler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenlerin öğrencilerine okuma metni hakkında sorular sorması hem de öğrencilerin okumadan önce ve okuma sırasında okumalarının çeşitli yönleri hakkında kendi kendilerine sorular sorması okunan metnin anlaşılma düzeyini artırmaktadır. Allington ve Weber (1993) de okuma sırasında ve sonrasında soru sormanın hem okuma anlama becerisini ölçmek hem de anlama becerisini geliştirmek için bir strateji olarak kullanıldığını ifade eder. Okuma anlama etkinliklerinde kullanılan soruların öğrencilerin anlamalarına, anlamı yapılandırmalarına, öğrenmelerine yardımcı olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Anderson ve Biddle, 1975; Beck ve Mckeown, 2002; Duke ve Pearson, 2009; Durkin, 1978-79; Köroğlu, 2021; Pressley vd., 1989).

Anlamanın; anlamın yapılandırıldığı aktif bir süreç olduğunu vurgulayan Pang vd. (2003) de öğretmenlerin gerek okuma sırasında metne dair kendilerine sorular sorup cevaplar vermek suretiyle model olarak gerekse sınıfa sorular sorup cevaplar alarak öğrencilerin okuma anlamalarını geliştirebileceğini ifade eder. Brassell ve Rasnski (2008) de soru sormanın öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için en basit ama en güçlü yollardan biri olduğuna dikkat çeker. Sorgulama, okuyucunun fikirlerini netleştirmesine ve anlayışlarını derinleştirmesine yardımcı olur. Bu bağlamda yetkin okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuma metnine dair bol bol soru sorup bu soruları cevaplarlar. Okuyucular soruları kendilerine, yazara ve metne yöneltirler.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ölçme ve değerlendirilmesinde soruların yerinin bu denli önemli olması soruların hazırlanma süreci üzerine kafa yormayı gerekli kılar. Pang vd. (2003) anlamanın değerlendirilmesinde kullanılan temel araç olan soruların küçük ayrıntılara değil, ana fikirlere ve bakış açılarına odaklanması gerektiğini ifade eder. Bunlara üst düzey sorular denilmektedir. Brassell ve Rasnski (2008) de öğrencileri okuma gelişimlerinin her seviyesinde düşünmeye sevk etmek için çeşitli sorular sormanın öneminden bahseder ve çıkarımsal soruların öğrencilerin bir metni yorumlamalarını büyük ölçüde etkilediğini ortaya koyar.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar bölümünde (MEB, 2019, s. 7) “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” ile “bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yapılan vurgu da anlama becerileri konusunda hazırlanacak sorular için genel bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bu çerçeveye erişmek sadece temel düzey zihinsel beceri gerektiren soruların sorulması ile mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda soruların hazırlanmasında farklı bilişsel süreçleri devreye sokmaya yardımcı temel kaynaklar olarak sınıflama sistemleri/taksonomiler karşımıza çıkmaktadır. Soruların anlama becerileri konusundaki önemli işlevleri nedeniyle sorulara ve soruların sınıflandırılmasına dair alanda yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Öte yandan anlama becerilerine dair soruların sınıflandırılması odağında yapılmış yerel ölçekli araştırmalar incelendiğinde karşılaşılan tablo çok iç açıcı görünmemektedir. Ulusal alan yazında yapılan araştırmalar sınav sorularının bilişsel düzeyine odaklananlar, sınıf içi soruların bilişsel düzeyine odaklananlar ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeyine odaklananlar olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir:

a. Sınav sorularının bilişsel düzeyine odaklanan araştırmalar (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016; Kanık Uysal, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kavruk ve Çeçen, 2013; Özen 2020)

Bu grupta ele alınan araştırmalar Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları sınav soruları üzerinden yürütülmüştür. Hazırlanan sınav sorularını bilişsel düzeyleri bakımından inceleyen bu araştırmaların tamamının ulaştıkları ortak sonuç soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçmekten uzak olduğudur. Hazırlanan sorular genellikle hatırlama ve anlama gibi temel düzey bilişsel davranışları ölçmeye yöneliktir. Bu grupta yer alan Dettmer Taksonomisi kullanılan Göçer'in (2016) araştırması hariç tutulduğunda diğer araştırmaların tamamındaki incelemelerde Bloom taksonomisinin basamaklarının esas alındığı tespit edilmiştir.

b. Sınıf içi soruların bilişsel düzeyine odaklanan araştırmalar (Aktaş, 2017; Akyol vd., 2013; Arap, 2015; Ateş vd., 2016; Eyüp, 2012)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının hazırladıkları sınıf içi soruların bilişsel düzeyine odaklanan bu araştırmalar ise öğretmenlerin farklı metin türlerine ve metnin işleniş sürecine dair soruları üzerinden yürütülmüştür. Bloom taksonomisini temel alan Aktaş (2017), Arap (2015) ve Eyüp (2012) araştırmalarında hazırlanan soruların daha çok düşük düzey bilişsel süreç gerektiren davranışları ölçtüğünü ortaya koymuşlardır. Akyol vd. (2013) ise öğretmenlerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlere göre hazırladıkları soruları Barrett taksonomisine göre incelemiş ve sonuçta hazırlanan soruların basit düzeyde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Barrett taksonomisini kullanarak öğretmenlerin sınıf içinde sordukları soruları analiz eden bir diğer araştırma ise Ateş vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar analiz sonucunda yaklaşık %76'lık oranla soruların basit anlama düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir.

c. Türkçe ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeyine odaklanan araştırmalar (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Durukan, 2009; Kutlu, 1999)

Yine odak noktası soruların bilişsel düzeyini incelemek olan bu araştırma grubunda incelenen soruların kaynağını ders kitapları oluşturmuştur. Çeçen ve Kurnaz (2015) Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıf) tema değerlendirme soruları üzerinden yürüttükleri araştırmalarında soruların yarısından fazlasının Bloom taksonomisine göre anlama basamağında olduğunu saptamışlardır. Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) ile Kutlu (1999) ise araştırmalarını 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı sorular üzerinden yürütmüştür. Her iki araştırmada da soruların daha çok basit anlama ve hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Durukan'ın (2009) yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularına odaklandığı araştırmada da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Araştırmacı metne dair soruların yoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunu belirlemiştir.

Görüldüğü gibi yapılan ulusal araştırmalar anlama becerisi alanındaki soruların genellikle temel düzey bilişsel seviyede yığıldığını ve üst düzey bilişsel becerileri talep etme noktasında yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Temel bilişsel düzeyde sorularla derinlemesine anlamının geliştirilmesi olası görülmemektedir. Fordham (2006) metne dair sorular sormanın önemini yadsınamaz olduğunu ifade ederken her sorunun anlamlandırma süreçlerinde eşit derecede etkili olmadığını vurgulamıştır. Önemli olan iyi bir anlamlandırmanın temelini oluşturan stratejik okumaya yönlendirebilecek sorular sormaktır. Cerdán vd. de (2009) araştırmalarında düşük düzeyli soruların basit zihinsel süreçler gerektirdiğinden derin anlamlandırmanı sınırlandırırken yüksek düzeyli soruların gerektirdiği daha karmaşık zihinsel süreçlerle derin anlamlandırmanın gelişimine hizmet ettiğini belirlemişlerdir. Davey ve McBride (1986) ise çıkarımsal düzeyde soruların okuyucuyu aktif kılarak metnin anlamlandırılma düzeyini artırdığını ortaya koymuşlardır. İyi tasarlanmış anlama soruları öğrencilerin anlam yaratmak veya anlamı inşa etmek için metinle etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Day ve Park, 2005). Bu bağlamda yürütülmüş araştırmalarda dikkat çekilen bir diğer konu ise öğretmenlerin sordukları sorularla model olması ve sorular yardımıyla anlamın nasıl yapılandırılacağı konusunda rehberlik etmesi gerekliliğidir (Davey ve McBride, 1986; Day ve Park, 2005; Duke ve Pearson, 2009; Fordham, 2006; Pressley vd., 1989). Buradan hareketle uygulayıcıları farklı düzey bilişsel becerileri teşvik etmenin en temel yollarından biri olan taksonomiler konusunda bilgilendirmenin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı okuyuculara Bloom ve Barrett taksonomisine ve gelişim süreçlerine dair temel bilgileri sunmak ve soru hazırlarken bu taksonomilerden faydalanmak isteyenlere rehberlik etmektir. Derleme türündeki bu makalede Bloom ve Barrett taksonomisinin ortaya çıkış ve gelişim süreçleri ile bu taksonomilerin basamaklarının tanımlarına ve kullanıcılara sundukları fırsat ve sınırlılıklara değinilmektedir. Çalışmada her iki taksonominin basamakları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylece eğitim öğretimin farklı kademe ve disiplinlerinde daha yaygın olarak kullanılan Bloom taksonomisinden hareketle onun kadar yaygın olmayan Barrett taksonomisinin okuyucu zihninde somutlaşmasını sağlamak hedeflenmiştir. Barrett taksonomisinin esas amacı okuma anlamlandırma becerisinin sınıflandırılması olduğundan bu durumun Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacı ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### Taksonomiler

Taksonomi terimi, Türkçe sınıflandırma sözcüğüne karşılık gelmektedir. TDK Türkçe Sözlük'te (2005, s.1754) sınıflandırmanın tanımı "bölümlendirme, karşılaştırma esasına bağlı olarak tasnif yapma" şeklinde ifade edilmiştir. Yani sınıflandırma işleminde şeyleri taşıdıkları niteliklere göre karşılaştırma ve bu bağlamda bir sınıfa dâhil etme söz konusudur. Bu bağlamda sınıflandırmaların bölümlendirme ve sınıfları tanımlama yoluyla somutlamaya hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

Bloom (1956) da bu konuda, taksonomilerin oluşturulmasındaki temel amacın uygun sembolleri seçmek, onlara kesin ve kullanılabilir tanımlar vermek ve bu vasıtasıyla da taksonomileri kullanacak grubun fikir birliğini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasında ise bu durum tüm ana eğitim çıktıları temsil etmek için uygun hedeflerin seçimi, bunların hassasiyetle tanımlanması ile gerçekleşir. Böylece eğitimin paydaşları olan öğretmenler, idareciler, müfredat çalışanları, ölçme değerlendirme uzmanları, eğitim araştırması çalışanları ve sınıflandırmayı kullanması muhtemel olan diğer kişilerin bu çıktı ve tanımlar üzerinde fikir birliğine ulaşarak etkili bir iletişim ortamının sağlanması amaçlanır. Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez araçlar hâline gelmiştir (Bümen, 2006). Krathwohl (2002) sınıflandırmaların hem öğretim ve öğrenme etkinliklerinin hem de değerlendirme süreçlerinin planlanmasında kullanılacak etkili araçlar olduğunu ifade etmiştir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından düşünüldüğünde Clymer (1968) da sınıflandırma sistemlerinin öğretmenlere sunduğu pek çok olanağın bahseder. Öncelikle öğretmenler bunu öğrencilerin okumasına rehberlik edecek amaç ve sorular geliştirmede kullanabilir. Ayrıca metinler için hazırlanmış soruların hangi düzey anlamayı talep ettiğini belirlemede yine taksonomilerden faydalanabilir. Day ve Park (2005) da anlama türlerinin ve soru biçimlerinin sınıflandırmalarının, dil öğretmenleri ve materyal geliştiriciler için bir kontrol listesi olarak kullanılmak üzere tasarlandığını ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için kendi anlama sorularını hazırlamada taksonomilerden faydalanabilir. Ayrıca, öğretim materyallerini analiz etmede ve öğrencilerin çeşitli anlama seviyelerine erişmelerine yardımcı olmak için çeşitli soru biçimlerinin kullanılmasını sağlayacak materyaller geliştirmede sınıflandırmalara başvurabilirler.

### **Bloom Taksonomisinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi**

Bloom taksonomisi, öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesini hayatının odak noktası hâline getiren Bloom'un önderliğinde ortaya çıkmıştır. Amerikan Psikoloji Derneği'nin 1948 Sözleşmesi sırasında yaşanan tartışmalar sonunda bir grup eğitimci eğitimin amaç ve hedeflerinin sınıflandırılması konusundaki iddialı görevi üstlenmiş ve bu gruba Bloom öncülük etmiştir. 1956 yılında, grubun çalışmaya başlamasından yaklaşık sekiz yıl sonra, bilişsel alan üzerindeki çalışmalar tamamlanmış ve bir el kitabı yayınlanmıştır (Forehand, 2005). Yaygın olarak Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan bu kitabın yayınlanması ile taksonomi eğitim alanının temel başvuru kaynaklarından biri hâline gelmiştir. Taksonominin amacı, öğrenme süreçlerinde önemli olduğuna inanılan düşünme davranışları için bir sınıflandırma yöntemi geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Bloom (1956, s.10) eğitim hedeflerinin bir sınıflandırmasının oluşturulmasının temel amacının hedefleri temel alarak çalışacak kişilerin "iletişimi kolaylaştırmak" olduğunu ifade etmiştir.

İletişimin kişiler arasında anlamaları ortak kılmak olduğu göz önüne alındığında eğitimin hedefleri bakımından bu durumun ancak hedeflerin açık, anlaşılır ve net olarak ifade edilmesi ile sağlanacağı açıktır. Bümen (2006) bu açıklığın süreç ve terimlerin ayrıntılı tanımlanması ile sağlandığını vurgulamıştır. Bilişsel süreçler açısından düşünüldüğünde taksonomide 19 bilişsel sürecin çok özel, belirli anlamları vardır. Bu süreçlerin gerektirdiği eylemler belirli terimlerle ifade edilmektedir. Açıklama, yorumlama, örgütleme, yürütme, eleştirme, genelleme vb. eylemler bilişsel süreçler bakımından ince ayrımlar içermektedir. Bu yapısı sayesinde sınıflama terimlerin ayrıştırılmasını sağlar. Böylece eğitimcilerin de kullandığı terimlere olan duyarlılığı artar ve daha iyi bir iletişim ortamı oluşur.

İlk yayınlandığı dönemde çok dikkat çekmemesine karşın okuyucular potansiyelini keşfettikçe, sınıflama geniş çapta tanınır hâle gelmiştir. 22 dile çevrilen taksonomi eğitimde en yaygın kullanılan ve en fazla atıf yapılan taksonomilerden biri olma özelliğini taşımaktadır (Forehand, 2005; Krathwohl, 2002).

Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana dair hedeflerin sınıflamasını içermektedir. Taksonomide bilgi temelli olan bilişsel alan altı, tutum temelli olan duyuşsal alan beş ve beceri temelli olan psikomotor alan altı düzeyde ele alınmıştır (Forehand, 2005). Mevcut çalışma kapsamında sadece bilişsel alana odaklanılmıştır. Sınıflamada bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için özenle geliştirilmiş tanımlar bulunmaktadır. Orijinal taksonomide bu kategoriler bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Uygulama dışında, her bir kategori alt kategorilere ayrılmıştır (Bloom, 1956). Taksonomide kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Ayrıca taksonominin kümülatif bir hiyerarşiyi temsil ettiği varsayılmıştır. Yani, her bir basit kategoriye hâkim olmak, bir sonraki daha karmaşık kategoriye hâkim olmanın ön koşulu olarak ifade edilmiştir (Krathwohl, 2002).

Yayınlanışından yaklaşık 40 yıl sonra Bloom Taksonomisi'nde birtakım güncellemelere gidilmiştir. Anderson ve Krathwohl (2001) bu güncellemelerin sebeplerini eğitimcilerin dikkatini "zamanın ötesine geçen" bir belge olan taksonomiye yeniden çekmek ve hızla artan bilgi ve yeni anlayışlarla birlikte taksonomiye değişen öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirmek olarak ifade etmiştir.

### **Orijinal Taksonomiden Güncellenen Taksonomiye Neler Değişti?**

Anderson ve Krathwohl (2001) güncellenen taksonomide yaptıkları 12 temel değişikliği dördü vurguda, dördü terminolojide ve dördü de yapıdaki değişiklikler olmak üzere üç düzlemde ele almıştır:

Vurgudaki Değişiklikler: Vurgudaki değişiklikler taksonominin kullanım alanına, hitap edilen kitleye, örnek değerlendirme görevlerine ve alt kategorilere dairdir. Güncellemeden sonra taksonominin kullanımında önceliği vurgulanan alanları öğretim programı tasarımı, öğretim ve değerlendirme oluşturmuştur. Ayrıca bu üçünün uyumunun sağlanmasında taksonominin önemine dikkat çekilmiştir. Güncel taksonomi öğretmenleri incelemekle birlikte daha geniş bir hedef kitleye hitap etmektedir. Ayrıca güncel taksonomide örnek değerlendirme görevlerine farklı kategorileri anlaşılır kılmak ve netleştirmek için bolca yer verilmiştir. Son olarak orijinal taksonomide altı temel kategori vurgulanıp ayrıntılarıyla tanımlanırken güncel versiyonda vurgu alt kategorilere kaymıştır. Güncellemede altı bilişsel süreç kategorisindeki 19 spesifik bilişsel sürecin daha çok öne çıktığı görülmektedir.

Terminolojideki Değişiklikler: Terminolojideki değişimlerin ilkinin ana kategori başlıklarının hedeflerin çerçevesinde şekli ile tutarlı hâle getirilmesi oluşturmaktadır. Eğitim hedefleri öğrencilerin yapabileceği şeye (fiiliyata) odaklandığından kategori başlıkları da isim formundan fiil formuna dönüştürülmüştür. Güncellenen taksonominin fiil formunda ifade edilen altı temel kategorisi sırasıyla şöyledir: hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma. Bilginin bilişsel süreç boyutundan ayrılarak yeni bir boyuta dönüştürülmesi ve alt basamaklarının yeniden organize edilerek yeniden isimlendirilmesi ikinci terminolojik değişimi oluşturmuştur. Taksonominin bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır. Bilişsel süreç kategorisinin alt kategorilerinin fiillerle ifade edilmesi bir diğer terminolojik değişimdir. Orijinal taksonomide bilgi kategorisi haricinde diğer beş temel kategorinin alt kategorileri isimle ifade ediliyordu. Kavrama basamağının anlama ve sentez basamağının yaratma olarak yeniden adlandırılması güncellenen taksonomideki terminolojik değişimlerin sonuncusudur.

Yapısal Değişiklikler: Güncellenen taksonomideki yapısal değişikliklerden ilkinin hedeflerin isim ve fiil birleşmelerinin ayrı boyutlar hâlinde ifade edilmesi oluşturmaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) bunda öğrenme üzerine araştırmalardaki ilerlemeler ve alternatif taksonomik çerçevelerde yapılan ayrımların etkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar böylece bilginin orijinal yapıdaki rolünü yeniden düşünmüşler ve sonunda orijinal taksonomide bilgi kategorisinde örtük olarak bir arada bulunan isim ve fiil bileşenlerini ayırmaya karar vermişlerdir. Bu nedenle güncel taksonomide hedefler bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Hedeflerin bilgi boyutu bilginin isim bileşenini; bilişsel süreç boyutu ise bilginin fiil bileşenini temsil etmektedir. Taksonominin bu şekilde iki boyutlu hâle gelmesi hedefler yanında öğretim etkinlikleri ve değerlendirme görevlerinin de analizine imkân sunmaktadır. Bu durum güncellemedeki ikinci yapısal değişikliği temsil etmektedir. Güncellenen taksonomideki üçüncü yapısal değişiklik ise bilişsel süreç kategorilerinin kümülatif bir hiyerarşi oluşturmaktan uzaklaşmış olmasıdır. Orijinal Bloom taksonomisinde hedefler sıralı ve kümülatiftir. Beceriler basitten karmaşığa bir aralıkta dağılır. Her bir alt beceride yer alan düşünme süreci, her bir üst beceride kullanılır. Hedef davranışlar arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Bir üst kategorideki davranışa ulaşmak için onun öncesinde yer alan davranışlarda ustalığa erişilmesi gerektiği varsayılır (Tatham, 1978). Güncellenmiş taksonomide basitten karmaşığa gidış nedeniyle bir hiyerarşiden söz etmek mümkünken bu durum orijinal taksonomideki kadar sıkı değildir (Krathwohl, 2002). Güncellenmiş sınıflamada orijinal sınıflamadaki kümülatif yapının ortadan kalkması ile esneklik sağlanmıştır (Tutkun vd., 2015). Taksonomi ifade edilebilecek son yapısal değişiklik ise yaratma ve değerlendirme kategorilerinin yer değiştirmiş olmasıdır. En karmaşık kategori olması nedeniyle yaratma en üst düzeye taşınmıştır. Güncellenmiş taksonominin bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutlu hâlini gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1**

*Taksonomi Tablosu*

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üst Bilişsel Bilgi						

Not: Bu tablo, Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational*. Longman. kaynağının 28. sayfasından Türkçe'ye çevrilecek alınmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel olmak üzere dört bilgi türünden oluşmakta ve bilişsel süreç boyutunun her bir basamağına bu bilgi türleri yansımaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) bu bilgi türlerini kısaca şöyle tanımlamıştır: Olgusal bilgiler, öğrencilerin bir bilim dalını tanımak veya o alandaki problemleri çözmek için bilmeleri gereken temel öğeleri temsil etmektedir. Olgusal bilgi terminoloji bilgisi ile belirli detaylar ve öğeler hakkında bilgi olmak üzere iki alt dala ayrılmaktadır. Kavramsal bilgi ise sınıflandırma ve kategori bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi ile teoriler, modeller ve yapılar bilgisi olmak üzere üç alt dala ayrılmaktadır.

Kavramsal bilgi, büyük bir yapının temel öğeleri ve bu öğelerin birlikte işlev görmelerini sağlayan karşılıklı ilişkilere dair bilgiyi temsil etmektedir. Bir şeyin nasıl yapılacağı, sorgulama yöntemleri ile becerileri, algoritmaları, teknikleri ve yöntemleri kullanma kriterleri hakkında bilgi olarak tanımlanan işlemsel bilginin alt dalları ise şunlardır: konuya özel beceriler ve algoritmalar bilgisi, konuya özgü teknikler ve yöntemler hakkında bilgi, uygun prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemek için kriterler bilgisi. Taksonomide bilgi boyutunun en üst basamağında yer alan üst bilişsel bilgi ise genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisi olarak tanımlanabilir. Stratejik bilgi, bilişsel görevler hakkında bilgi ve kendini tanıma bilgisi ise bu bilgi türünün alt dallarıdır.

Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun kategorileri ve ilgili bilişsel süreçlerin genel görünümü aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir. Kategorilerin ayrıntıları ise Bloom ve Barrett taksonomisinin basamakların karşılaştırmalı incelendiği bölümde ele alınmıştır.

**Tablo 2**

*Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun Altı Kategorisi ve İlgili Bilişsel Süreçler*

1.0 Hatırlama- İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri çağırmak. 1.1 Tanıma 1.2 Hatırlama
2.0 Anlama – Sözlü, yazılı ve grafik mesajların da dâhil olduğu eğitsel mesajların anlamını belirlemek. 2.1 Yorumlama 2.2 Örneklem 2.3 Sınıflama 2.4 Özetleme 2.5 Çıkarımda Bulunma 2.6 Karşılaştırma 2.7 Açıklama
3.0 Uygulama – Belirli bir durumda bir prosedürü/yöntemi uygulamak veya kullanmak. 3.1 Yürütme 3.2 Gerçekleştirme
4.0 Çözümleme – Malzemeyi onu oluşturan parçalara ayırmak ve parçaların birbirleriyle ve genel yapı veya amaç ile nasıl bir ilişkisi olduğunu tespit etmek. 4.1 Ayırıştırma 4.2 Örgütme 4.3 İrdeleme
5.0 Değerlendirme – Ölçüt ve standartlara dayalı yargılarda bulunmak. 5.1 Kontrol Etme / Denetleme 5.2 Eleştirme
6.0 Yaratma – Yeni, tutarlı bir bütün oluşturmak veya orijinal bir ürün oluşturmak için öğeleri bir araya getirmek. 6.1 Oluşturma 6.2 Planlama 6.3 Üretme

*Not:* Bu tablo, Krathwohl, D. R. (2002) A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. ([https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)) kaynağının 215. sayfasından Türkçe'ye çevrilecek alınmıştır.

### **Barrett Taksonomisinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi**

Barrett kendi adıyla anılan taksonomiye anlama öğretiminin planlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlere faydalanabilecekleri bir araç sunmak amacıyla geliştirmiştir. Öğretmenlerin anlama öğretiminde anlamayı bütün tek bir beceri olarak görmeleri ve anlamanın yönetilemeyecek kadar çok sayıda farklı beceriyi içerdiğini varsaymaları şeklindeki iki yanlış kanısı taksonomi konusunda Barrett'i harekete geçiren noktaları oluşturmuştur. Barrett geliştirdiği taksonomiyle anlama öğretiminin hem kontrol edilebilir hem de anlaşılabilir hale gelmesini sağlamaya çalışmıştır (Clymer, 1968).

Barrett'in çalışmasının alan yazına kazandırılmasını sağlayan ve tanınır hale getiren kişi ise Theodore Clymer'dır (Pearson, 2009). Önemli okuma eğitimi araştırmacılarından biri olan Clymer daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olan "Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi" adlı makaleden Thomas C. Barrett'in iznini alarak bahsetmiş ve böylece taksonominin ilk kez alan yazında yer almasını sağlamıştır (Kaldırım, 2020).

Barrett, taksonomisini geliştirirken Bloom, Sanders, Letton ve Guszak'ın çalışmalarından faydalanmıştır. Bu taksonomide okuduğunu anlama beş farklı düzeyde incelenmiştir: yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme (Clymer, 1968). Barrett taksonomisinde özellikle yüzeysel



anlamanın açıklamasında Bloom'un fark etme, hatırlama gibi anahtar kavramlarına yer verirken diğer kategorilerin -yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme- açıklaması doğası gereği kendine özgüdür (Pearson, 2009). Barrett, taksonomisinin ana kategorilerini her kategorinin talep ettiği anlaşılacak düşünce gereksinimleri açısından kolaydan zora doğru sıraladığını ifade etmiştir (Tatham, 1978).

Clymer'in aktarımı doğrultusunda okuduğunu anlamanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarını yansıtan Barrett Taksonomisinin basamakları aşağıdaki tabloda görülmektedir (Clymer, 1968, 19-23):

**Tablo 3**

*Barrett Taksonomisi*

Yüzeysel Anlama
Fark Etme
Detayları Fark Etme
Ana Fikri Fark Etme
Olayların Sırasını Fark Etme
Karşılaştırmaları Fark Etme
Sebeup-Sonuç İlişisini Fark Etme
Karakter Özelliklerini Fark Etme
Hatırlama
Detayları Hatırlama
Ana Fikri Hatırlama
Olayların Sırasını Hatırlama
Karşılaştırmaları Hatırlama
Sebeup-Sonuç İlişisini Hatırlama
Karakter Özelliklerini Hatırlama
Yeniden Düzenleme
Sınıflama
Ana Hatları Belirleme
Özetleme
Sentezleme
Çıkarımsal/Derin Anlama
Destekleyici Ayrıntılara Dair Çıkarımda Bulunma
Ana Fikre Dair Çıkarımda Bulunma
Eylem ve Olayların Sırasına Dair Çıkarımda Bulunma
Karşılaştırmalara Dair Çıkarımda Bulunma
Sebeup-Sonuç İlişisine Dair Çıkarımda Bulunma
Karakter Özelliklerine Dair Çıkarımda Bulunma
Sonuçları Tahmin Etme
Mecazi Söylemlere Dair Çıkarımda Bulunma
Değerlendirme
Gerçekleri ve Fikirleri Değerlendirme
Yeterlilik ve Geçerliliği Değerlendirme
Uygunluğu Değerlendirme
Metnin Değeri, İlgili Çekiciliği ve Kabul Edilebilirliğini Değerlendirme
Değer Biçme
İçeriğe Yönelik Duygusal Tepki
Karakter ve Olaylarla Özdeşleşme
Yazarın Dil Kullanımına Yönelik Tepki
Okuyucunun Duygularını Betimlemesi

Mevcut araştırmada taksonomi basamakları karşılaştırılırken Barrett taksonomisi açısından yukarıdaki tabloda ifade edilen sınıflama temel alınmıştır. Bununla birlikte yapılan alan yazın taramasında Barrett taksonomisinin sınıflandırmada düzenini farklı şekillerde ele alan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Örneğin, Smith ve Barrett (1979) Orta Okullarda Okuma Öğretimi isimli kitaplarının okuma anlamanın taksonomisine ayırdıkları kısımda Barrett taksonomisinin yeniden düzenleme kategorisini tamamen devre dışı bırakmış, yüzeysel anlamanın fark etme ve hatırlama olarak iki ayrı alt kategoride incelenen başlıklarını birleştirerek bir arada ele almışlardır. Brassell ve Rasinski (2008) ise Barrett taksonomisini okuma anlamanın üç tür eylemi çerçevesinde yorumlayarak şu üç düzeyle ifade etmiştir: yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama ve eleştirel anlama.

## Bloom ve Barrett Taksonomisinin Basamakların Karşılaştırmalı İncelenmesi

Öğretim ve değerlendirme süreçlerinin farklı bilişsel düzeyleri harekete geçirmeye yönelik olarak planlanması ve yürütülmesi öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin sadece temel düzey ile sınırlandırılmayarak üst düzeye teşvik edilmesi ve erişmesi adına atılacak ilk adımı oluşturmaktadır. Bunu sağlamak için ise eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konuda farkındalık sahibi olmalarının yanında sınıflandırma sistemlerine dair bilgilerinin olması da gerekmektedir. Sınıflandırma sistemleri denildiğinde ilk akla gelenlerden biri eğitimin farklı disiplin alanlarında yaygın bir kullanım alanına sahip olan Bloom taksonomisidir. Bunun yanında Bloom taksonomisi kadar yaygın olmamakla birlikte özellikle Türkçe eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda göz önünde bulundurulması gereken bir diğer taksonomi anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutlarını yansıtan Barrett taksonomisidir. Bu bölümde Bloom taksonomisinin bilişsel süreç basamaklarını oluşturan hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma (Anderson ve Krathwohl, 2001) ile Barrett taksonomisinin basamaklarını oluşturan yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme (Clymer, 1968; Smith ve Barrett, 1979; Yıldırım, 2012) bir arada karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır:

Bloom taksonomisinin ilk basamağını oluşturan hatırlama, ilgili bilginin uzun süreli bellekten geri çağrılmasını içerir. İlişkili iki bilişsel süreç, tanıma ve hatırlamadır. İlgili bilgi olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel veya bunların bir kombinasyonu olabilir. Öğrencinin öğrenmesini bu kategori düzeyinde değerlendirmek için, öğrenciye materyali öğrendiği koşullara çok benzer koşullar altında bir tanıma veya hatırlama görevi verilir. Örneğin, bir öğrenci on kelimenin karşı anlamını öğrendiyse, o zaman bir hatırlama testi, öğrenciden bir listede öğrendiği kelimeleri ikinci bir listedeki karşı anlamlarıyla eşleştirmesini talep edebilir (tanıma) veya listede sunulan kelimelerin her birinin yanına verilen boşluğa karşı anlamlı kelimeyi yazmasını (hatırlama) isteyebilir. Bilgiyi hatırlamak, anlamlı öğrenme ve problem çözme için esastır çünkü bu bilgi daha karmaşık görevlerde kullanılır.

Barrett taksonomisinin ilk basamağı ise yüzeysel (basit) anlamadır. Yüzeysel anlamada açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlere odaklanılır. Yani yüzeysel anlama için ihtiyaç duyulan bilgiler büyük ölçüde metnin kendisinden gelir (Brassell ve Rasinski, 2008). Fark etme ve hatırlama olmak üzere iki aşaması vardır. Fark etme düzeyinde metinde açıkça ifade edilen fikir ve bilgileri öğrencilerin metne bakarak ortaya koymaları; hatırlama düzeyinde ise metne bakmadan belleklerinden ortaya koymaları beklenir. Fark etme detayların, ana fikrin, olayların sırasının, karşılaştırmaların, sebep-sonuç ilişkisinin, karakter özelliklerinin fark edilmesi olmak üzere altı alt düzeyde incelenmiştir. Hatırlamada da durum benzerdir. Hatırlama da detayların, ana fikrin, olayların sırasının, karşılaştırmaların, sebep-sonuç ilişkisinin, karakter özelliklerinin hatırlanması olarak altı alt düzeye ayrılmıştır. Öğretmen soruları bu düzeyde basitten karmaşığa uzanabilir. Basit düzeyde bir soruda tek bir gerçek ya da olayın fark edilip hatırlanması; daha karmaşık olanda ise bir dizi gerçeğin ya da olayların sırasının fark edilip hatırlanmasına odaklanılabilir.

Barrett'in taksonomisini oluştururken Bloom başta olmak üzere diğer benzer sınıflamalardan faydalandığı ifade edilmişti. Bu durumun en bariz yansıması Barrett taksonomisinin ilk basamağını oluşturan yüzeysel anlamada görülmektedir. Barrett hatırlama ve fark etme gibi Bloom taksonomisini oluşturan anahtar kavramlara kendi sınıflamasının ilk basamağında yer vermiştir. Bu bağlamda taksonomiler incelendiğinde genel olarak her iki taksonominin ilk düzey tanımlamalarının aynı noktada birleştiği dikkat çeker. Bu ilk basamakların temelde talep ettiği zihinsel beceri açıkça ortaya konan bilginin tanınması ve hatırlanmasıdır.

Bloom taksonomisinin ikinci düzeyinde anlama yer almaktadır. Örgün eğitimde vurgulanan ve bilginin transferine dayalı eğitim hedeflerinin en büyüğü anlamadır. Anlama düzeyinde öğrencilerden onlara sunulan sözlü ve yazılı mesajlar ile grafik mesajlarından hareketle anlamı yapılandırması beklenir. Mesajlar öğrencilere dersler sırasında, kitaplarda veya bilgisayar monitörlerinde sunulabilir. Öğrenciler, kazanılacak yeni bilgi ile ön bilgileri arasında bağlantılar kurabildiklerinde anlarlar. Daha spesifik olarak, gelen bilgi mevcut şemalar ve bilişsel çerçevelerle bütünleştirilir. Kavramlar bu şemalar ve çerçeveler için yapı taşları olduğundan, kavramsal bilgi anlama için bir temel sağlar. Anlama kategorisindeki bilişsel süreçler; yorumlamayı, örneklemeyi, sınıflandırmayı, özetlemeyi, çıkarımda bulunmayı, karşılaştırmayı ve açıklamayı içerir.

Barrett taksonomisinin ikinci seviyesinde yeniden düzenleme bulunmaktadır. Bu düzeyde öğrencinin metinde açıkça ifade edilen bilgi ve fikirleri analiz etmesi, sentezlemesi ve düzenlemesi beklenir. Öğrenciler bunu yazarın ifadelerini doğrudan kullanarak ya da kendi sözcükleriyle yeniden ifade ederek yapabilirler. Yeniden düzenlemenin sınıflama, ana hatları belirleme, özetleme ve sentezleme olmak üzere dört alt düzeyi bulunmaktadır. Sınıflama metinde geçen kişiler, şeyler, yerler ve olayların belirli özelliklere göre yeniden sınıflandırılmasıdır. Ana hatları belirlemede öğrencilerden okudukları metinden doğrudan veya dolaylı alıntılar yaparak metnin ana hatlarıyla ilgili bir çerçeve oluşturmaları beklenirken özetlemede okunan metnin doğrudan ya da dolaylı ifadelerle kısaca tanıtılması istenir. Sentezleme ise birden fazla kaynaktan açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlerin birleştirilmesini gerektirir.

Bloom ve Barrett taksonomisinin ikinci düzeylerini oluşturan sırasıyla anlama ve yeniden düzenlemenin ilk bakışta ortak noktalarının olduğu söylenebilir. Taksonomilerin ifade edilen düzeylerinde sınıflama ve özetleme gibi ortak alt dallar bulunmaktadır. Ancak derinlemesine ele alındığında düzeyleri oluşturan bakış açılarındaki farklılıklar görülmektedir. Barrett taksonomisinin yeniden düzenleme düzeyinde açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlere odaklanılır. Öte yandan Anderson ve Krathwohl (2001) anlama düzeyi ile ilgili olarak bu düzeyde hatırlamanın ötesine geçmek için yeniye odaklanmanın gerekliliğini vurgular. Anlamının ancak yeni bilgi ile ön bilgiler arasında bağlantı kurulduğunda gerçekleştiğini ifade ederler. Burada yeni ile kastedilen öğrencinin öğretim sırasında doğrudan karşılaşmadığı, ancak

yorumlayarak ulaşılabileceği bilgidir. Buradan hareketle Bloom taksonomisinin anlama seviyesinin Barrett taksonomisindeki yeniden düzenlemeyi kapsadığı ama daha fazlasını ifade ettiği söylenebilir. Anlama düzeyinin kapsamı daha geniş ve talep ettiği bilişsel düzeyi çok daha yüksektir.

Bloom taksonomisinde anlama düzeyine erişmenin koşulu yeni ve ön bilginin bütünleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Buradaki ön bilgi vurgusu, Barrett taksonomisinin üçüncü seviyesi olan çıkarımsal/derinlemesine anlama ile doğrudan ilişkilidir. Barrett çıkarımsal/derinlemesine anlama için basılı sayfanın ötesine geçilmesi gerektiğinden bahseder. Çünkü çıkarımsal kavrayış öğrenci, metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgilerin yanı sıra kendi sezgisi, kişisel deneyimi ve ön bilgilerini varsayım ve hipotezlerine temel olarak kullandığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bulutlu bir günde sokakta yürürken bir karakterin şemsiye taşıdığını belirten bir metin varsa, karakterin yağmur beklediği sonucuna varılabilir (Brassell ve Rasinski, 2008). Metinde ifade edilen bilgilere ek olarak ön bilgiler ve sezgiler de devreye girdiğinden bu durumda öğrenci çıkarımları benzerlik gösterebileceği gibi farklı da olabilir. Çıkarımsal/derinlemesine anlama destekleyici ayrıntılara, ana fikre, eylem ve olayların sırasına, karşılaştırmalara, sebep-sonuç ilişkisine, karakter özelliklerine ve mecazi söylemlere dair çıkarımda bulunma ile sonuçları tahmin etme alt düzeylerini bünyesinde barındırır. Dolayısıyla Barrett taksonomisinin çıkarımsal anlama düzeyinin Bloom taksonomisinin anlama düzeyi ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çıkarımsal anlama basamağının alt düzeylerinin Bloom taksonomisinin anlama düzeyinin çıkarımda bulunma, karşılaştırma ve açıklama alt düzeyleri ile örtüştüğü görülmektedir. Bloom taksonomisinde anlamının alt düzeylerinden olan ve açıkça ortaya konan durumdan hareketle kestirimler yapmayı ifade eden çıkarımda bulunma Barrett taksonomisinin alt düzeylerini oluşturan destekleyici ayrıntılara, ana fikre, eylem ve olayların sırasına, karakter özelliklerine ve mecazi söylemlere dair çıkarımda bulunma ile ilişkilidir. Yine Bloom taksonomisinde anlamının alt düzeyi olan ve benzerlik ve farklılıkları saptamayı ifade eden karşılaştırma, Barrett taksonomisinin karşılaştırmalara dair çıkarımda bulunma ile ilişkiliyken neden sonuç ilişkilerinin saptanmasına odaklanan açıklama ise Barrett taksonomisinde çıkarımda bulunmanın alt düzeyleri olan sebep-sonuç ilişkisine dair çıkarımda bulunma ve sonuçları tahmin etme ile ilişkilidir.

Bloom taksonomisinin üçüncü basamağını uygulama oluşturmaktadır. Uygulama, alıştırmaları gerçekleştirmek veya sorunları çözmek için prosedürleri kullanmayı içerir. Bu nedenle uygulama, işlemsel bilgi ile yakından bağlantılıdır. Alıştırmalar öğrencinin kullanılacağı uygun prosedürü bildiği bir görev ya da öğrencinin başlangıçta hangi prosedürü kullanacağını bilmediği bir görev içerebilir. İlkinde öğrenci zaten rutin bir yaklaşım geliştirmiş olduğundan bu görev uygulama kategorisinin yürütme alt basamağına denk gelir. Yürütmede görev tanıdık olduğundan öğrenciler genellikle prosedürü çok az düşünerek gerçekleştirirler. İkinci durum ise öğrencinin yeni bir prosedür ve işlem bulmasını gerektirir. Görev alışılmadık bir problem olduğunda, öğrenciler hangi bilgiyi kullanacaklarını belirlemelidir. Bu nedenle bu görev uygulama kategorisinin gerçekleştirme alt basamağına denk gelir. Bu durumda görev işlemsel bilgi gerektiriyor gibi görünüyorsa ve mevcut hiçbir prosedür problem durumuna tam olarak uymuyorsa, seçilen işlemsel bilgide değişiklikler gerekli olabilir. Yürütmenin aksine, gerçekleştirme, sorunun ve çözüm prosedürünün bir dereceye kadar anlaşılmasını gerektirir. Gerçekleştirme durumunda, kavramsal bilgiyi anlamak, işlemsel bilgiyi uygulayabilmek için bir ön koşuldur. Dolayısıyla, uygulama işlemsel bilgi ile yakından bağlantılı olmasına rağmen, uygulamada kavramsal bilginin de aynı şekilde uygulandığı bazı durumlar vardır. Bloom taksonomisinin uygulama düzeyi göz önünde bulundurulduğunda Barrett taksonomisinin doğrudan bu düzey ile ilişkilendirebilecek bir düzey ya da alt dalı bulunmamaktadır.

Bloom taksonomisinin dördüncü düzeyini çözümlenme oluşturmaktadır. Çözümlenme, malzemeyi parçalarına ayırmayı ve parçaların birbirleriyle ve genel yapıyla nasıl ilişkili olduğunu belirlemeyi içerir. Bu süreç kategorisi ayrıştırma, örgütlenme ve irdelemenin bilişsel süreçlerini kapsar. Çözümlenme olarak sınıflandırılan hedefler, bir mesajın ilgili veya önemli parçalarını belirlemeyi (ayrıştırma), mesajın parçalarının düzenlenme yollarını (örgütlenme) ve mesajın altında yatan amacı (irdeme) öğrenmeyi içerir. Çözümlenme başlı başına bir amaç olarak görülse de çözümlenme anlamının bir uzantısı veya değerlendirme veya yaratmanın bir başlangıcı olarak da görülebilir. Buradan hareketle çözümlenme düzeyinin farklı düzeyler arasında adeta bir köprü görevi gördüğü söylenebilir. Bu bağlamda çözümlenme düzeyi ile Barrett taksonomisinin düzeyleri arasında kurulacak ilişkiye de bu durum yansır. Barrett taksonomisinin doğrudan çözümlenme ile ilişkilendirilebilecek bir düzeyi bulunmazken anlama düzeyi ile bağlantılı çıkarımsal anlama ve kendi bünyesinde de aynı isimle anılan değerlendirme düzeylerinin çözümlenme düzeyini barındırdığı yorumu yapılabilir.

Anderson ve Krathwohl (2001, s. 79-80) öğrencilere çözümlenmeyi öğretmek için aşağıdaki becerilerin geliştirileceğinden bahseder:

- gerçeği fikirden ya da gerçekliği fanteziden ayırt etmek,
- sonuçları destekleyici ifadelerle ilişkilendirmek,
- ilgili materyali ilgisiz materyalden ayırt etmek;
- fikirlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek;
- söylenenlerle ilgili ifade edilmemiş varsayımları tespit etmek;
- şiir veya müzikte baskın olan fikir ve temaları alt fikir veya temaları ayırt etmek;

- yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulmak.

Bahsi geçen bu beceriler bağlamında da ele alındığında becerilerin ilki dışında sıralananların Barrett taksonomisinin çıkarımsal anlama düzeyi ve bu düzeyin alt dalları ile örtüştüğü görülmektedir. “Gerçeği fikirden ya da gerçekliği fanteziden ayırt etmek” şeklinde ifade edilen ilk beceri ise Barrett taksonomisinin değerlendirme düzeyinin alt dalları arasında yer almaktadır.

Değerlendirme hem Bloom hem de Barrett taksonomisinde yer alan bir düzeyi oluşturmaktadır. Bloom taksonomisinin beşinci düzeyini oluşturan değerlendirme, ölçütlere ve standartlara dayalı olarak yargıda bulunmak olarak tanımlanmaktadır. En sık kullanılan ölçütler kalite, etkililik, verimlilik ve tutarlılıktır. Ölçütler öğrenci veya başkaları tarafından belirlenebilir. Standartlar nicel (Bu yeterli bir miktar mı?) veya nitel (Bu yeterince iyi mi?) olabilir. Değerlendirme düzeyi, iç tutarlılık hakkındaki yargıları temsil eden kontrol etme ve dış kriterlere dayalı yargıları temsil eden eleştirme olmak üzere iki alt dala ayrılır. Anderson ve Krathwohl (2001) değerlendirme düzeyini tanımlarken tüm yargıların değerlendirme olmadığını vurgulamıştır. Değerlendirmeyi öğrenciler tarafından yapılan diğer yargılardan en açık şekilde ayıran şey, açıkça tanımlanmış kriterlere sahip performans standartlarının kullanılmasıdır.

Barrett taksonomisinde dördüncü düzeyi oluşturan değerlendirmenin tanımı Bloom taksonomisine benzerdir. Değerlendirmede bir yargıya varılması gerektiği belirtilir. Değerlendirme düzeyindeki okuma amaçları ve öğretmen soruları öğrencinin metinde sunulan fikirleri bir ölçütle karşılaştırmasını gerektirir. Bu ölçütler öğretmen tarafından, diğer uzmanlardan veya yazılı kaynaklardan sağlanan dışsal ölçütler olabileceği gibi aynı zamanda okuyucunun deneyimlerinden, bilgisinden veya değerlerinden gelen içsel ölçütler de olabilir. Esas itibarıyla değerlendirme yargılarıyla ilgilenir ve yargıların doğruluğu, kabul edilebilirliği, ilgi çekiciliği, değeri ve gerçekleşme olasılığı gibi niteliklerine odaklanır. Değerlendirme; gerçekleri ve fikirleri değerlendirme, yeterlilik ve geçerliliği değerlendirme, uygunluğu değerlendirme ile metnin değeri, ilgi çekiciliği ve kabul edilebilirliğini değerlendirme alt dallarında incelenir.

Bloom taksonomisinin altıncı ve son düzeyini yaratma oluşturmaktadır. Yaratma, tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak için öğeleri bir araya getirmeyi içerir. Yaratma olarak sınıflandırılan hedefler, öğrencilerin bazı öğeleri veya parçaları önceden açıkça mevcut olmayan bir desen veya yapı halinde zihinsel olarak yeniden düzenleyerek yeni bir ürün yapmalarını sağlar. Yaratma ile ilgili süreçler genellikle öğrencinin önceki öğrenme deneyimleriyle koordine edilir. Yaratma kategorisindeki birçok hedef özgünlüğü (veya benzersizliği) vurgulasa da eğitimciler neyin orijinal veya benzersiz olduğunu tanımlamalıdır. Bununla birlikte, yaratma kategorisindeki birçok hedefin özgünlüğe veya benzersizliğe dayanmadığını belirtmek önemlidir. Öğretmenlerin bu hedeflerle amacı, öğrencilerin materyali bir bütün halinde sentezleyebilmeleridir. Yani öğrenci birçok kaynaktan öğeler kullanmalı ve bunları kendi ön bilgisine göre yeni bir yapı veya modelde bir araya getirmelidir. Yaratma süreci oluşturma, planlama ve üretme olmak üzere üç alt dala ayrılır. Oluşturmada öğrenci görevi anlamaya ve olası alternatif çözümler oluşturmaya çalışır. Planlamada öğrencin olasılıkları inceler ve uygulanabilir bir plan taslağı oluşturur. Üretmede ise öğrenci planını başarıyla ürettiği çözümü uygulamaya koyar.

Barrett taksonomisinde yaratma düzeyi ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir düzey bulunmamaktadır. Bu durumda her iki taksonomi karşılaştırıldığında yaratma düzeyinin Bloom taksonomisinin özgün yanını oluşturduğu sonucuna varılabilir. Barrett taksonomisinin beşinci ve son düzeyini oluşturan değer biçmeye gelindiğinde de benzer bir durum söz konusudur. Bu düzey de sadece Barrett taksonomisine özgüdür ve Bloom taksonomisinin herhangi bir düzeyi ile ilişkilendirilememektedir. Taksonominin değer biçme düzeyi metnin okuyucu üzerindeki psikolojik ve estetik etkileri ile ilgilenmektedir. Bu nedenle bu düzey doğal olarak daha önceden ifade edilen anlamının tüm bilişsel boyutlarını kapsamaktadır. Bu anlama düzeyinde öğrenciden metne yönelik estetik ve duyuşsal açıdan duyarlı olması, metnin psikolojik ve sanatsal elementlerinin değerine yönelik tepkide bulunması beklenmektedir. Bu anlama düzeyi yazımsal (edebî) teknikler, formlar, stiller ve yapılarla ilgili hem de bunlara yönelik duygusal tepkiyi içerir. İçeriğe yönelik duygusal tepki, karakter ve olaylarla özdeşleşme, yazarın dil kullanımına yönelik tepki ve okuyucunun duygularını betimlemesi alt dallarından oluşur.

Sonuç olarak her iki taksonominin basamakları bakımından ortak-örtüşen yanları bulunduğu gibi farklılaşan ve özgün yanları da bulunmaktadır. Bloom taksonomisinin hatırlama, anlama, çözümlenme ve değerlendirme basamakları ile Barrett taksonomisinin yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama ve değerlendirme basamaklarının yukarıda ayrıntılı olarak ifade edildiği üzere örtüştüğü ortak noktalar vardır. Diğer yandan uygulama ve yaratma Bloom taksonomisinin, değer biçme ise Barrett taksonomisinin özgün yanını oluşturmaktadır. Bu durumdan haberdar olmak taksonomilerden faydalanmak isteyen uygulayıcılara ihtiyaçları doğrultusunda seçimler yapma konusunda yarar sağlayacaktır.

### **Taksonomilerin Sunduğu Fırsatlar ve Sınırlılıklar**

Eğitim hedefleri ve değerlendirme süreçlerinin planlanmasında eğitimcilere rehberlik etmesi taksonomilerin sunduğu fırsatların başında gelmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001) eğitim hedeflerinin sınıflandırılması amacıyla geliştirilen Bloom taksonomisinin hedeflerin daha iyi anlaşılması yanında eğitimde öğrenme, öğretme ve değerlendirme amaçlarının düzenlenmesi ve uyum içinde planlanması konusunda da fayda sağladığının altını çizer. Bu araştırmacılar

ayrıca öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili aşağıda ifade edilen dört temel soru kapsamındaki problem ve kaygılarını aşmada da Bloom taksonomisinden faydalanabileceklerini ifade etmiştir (2001, s. 6):

1. Okul ve sınıftaki kısıtlı zamanları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öğrenmeleri için önemli olan şey nedir? (öğrenme-hedef sorusu)

Bümen (2006) sınıflamanın bu yönüyle eğitimcilere, hedefleri öğrencilerin bakış açısıyla inceleme fırsatı verdiğini ifade etmiştir. Sınıflama, öğrencilerin mutlaka bilmesi gerekenler ve bu bağlamda belirlenecek hedefler konusunda öğretmenlere yol göstermektedir.

2. Çok sayıda öğrenci için yüksek düzeyde öğrenme ile sonuçlanacak öğretim nasıl planlanır ve sunulur? (öğretme sorusu)

Öğrenme öğretme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi açısından taksonomi önemli bir kaynaktır. Eğitim durumlarından azami faydanın sağlanmasında eğitimcilere rehberlik sunmaktadır.

3. Öğrencilerin ne kadar öğrendiği hakkında doğru bilgi sağlayan değerlendirme araçları ve yöntemleri nasıl seçilir veya tasarlanır? (değerlendirme sorusu)

Taksonomi; hedef, içerik ve süreç yanında programlamanın temel unsurlarından değerlendirme durumlarının belirlenmesi ve yürütülmesine de kaynaklık etmektedir.

4. Hedeflerin, öğretimin ve değerlendirmenin birbiriyle tutarlı olması nasıl sağlanır? (uyum sorusu)

Taksonomi, programlamanın unsurları arasındaki tutarlılık ve uyum konusunda öğretmenlerin kafasındaki soruların çözümüne de katkı sağlamaktadır.

Barrett taksonomisi de Bloom taksonomisine benzer şekilde kullanıcılarına öğretimi planlama ve değerlendirme sürecini daha sistematik ve geçerli hale getirme olanağı sunmaktadır. Türkçe eğitim ve öğretimi alanı özelinde ele alındığında ise taksonomilerin anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde uygulayıcılara rehberlik ettiği söylenebilir. Tatham (1978) taksonomileri, anlama becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesinde oldukça faydalı araçlar olarak nitelendirmiştir. Öğretmenler taksonomilerden en yaygın olarak kendi sorularını yapılandırırken faydalandıklarını ve böylece anlamanın her bir kategorisine dair farklı tiplerde sorular sorarak hem anlamlandırma öğretimini geliştirebildiklerini hem de değerlendirebildiklerini ifade etmiştir. Çünkü anlamlandırmayı kategorilere ayırmak, her bir kategorinin davranış göstergelerinin tespit edilerek gözlenemeyen bilişsel bir süreç olan anlamlandırmanın somut davranışlarla gözlemlenebilir hale getirilmesini sağlamak adına faydalıdır. Sınıflamalardaki basamaklar ve bu basamaklarda ifade edilen somut davranışlar sayesinde anlama sürecinin planlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi kolaylaşır. Bu süreç taksonomi basamaklarının her birine yönelik hazırlanan sorulara gelen öğrenci cevaplarından hareketle öğrencilerin anlamlandırmanın hangi basamağında öğretime ihtiyaç duyduğu tespit edilmesiyle gerçekleşir. Böylece öğretimin hangi doğrultuda planlanacağına karar verilir (Tatham, 1978). Yıldırım (2012) sınıflandırmalardan faydalanarak okuduğunu anlama sürecini yönlendirmenin öğretmenlere sağlayacağı katkıları sıralarken benzer noktalara değinmiştir. Ayrıca taksonomiden faydalanarak öğrencilerin okumalarına rehberlik edebilecek amaçlar ve sorular geliştirilmesinin öğrencilerin kendi okuduğunu anlamalarının sorumluluklarını almaları konusunda onlara katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Çünkü geliştirilen amaç ve sorular öğrencilerin kendi anlamlarını izlemeleri noktasında onlara rehberlik etmektedir. Dahası sınıflamalar öğretmenlere ders kitaplarında bulunan soruların düzeylerine dair çözümleyici bir yaklaşım sergileyerek eksikliği tespit edilen düzeylere yönelik ders kitabı dışında sorular hazırlayabilme desteği de sunmaktadır.

Taksonomilerin sağladığı bu fırsatlar yanında kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Uygulayıcılar kimi hedef ve soruları taksonomilerin bir düzeyine kesin olarak yerleştirmek ve zorluk düzeyine karar vermede sorun yaşamaktadırlar. Bu durumla hem Barrett hem Bloom taksonomisinde karşılaşmaktadır. Bu noktada Anderson ve Krathwohl (2001) hedefleri Bloom taksonomisinin düzeylerine yerleştirmede daha isabetli karar vermek adına hedef ifadeleri, öğretim etkinlikleri, ölçme işlemleri ve değerlendirme ölçütleri gibi çoklu kaynaklara başvurulmasını önermişlerdir. Smith ve Barrett (1979) ise bu ve benzeri konularda yaşanabilecek sorunların önlenmesi adına Barrett taksonomisi kullanırken şu dört ilkenin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir: Öncelikle taksonomiyi anlama yetenek ve görevlerinin tam bir sınıflaması olarak değil bir öğretim aracı olarak düşünmek önemlidir. Çünkü taksonomideki kategoriler mantıksal olarak türetilmiştir ve öğrencilerin sahip olup kullanması gerektiği düşünülen birbiriyle ilişkili anlama becerilerini temsil etmektedir. Farklı bakış açısına sahip araştırmacılarca bu beceriler farklı şekillerde sınıflandırılır. İkinci olarak ana kategorilerin altında sıralanan görevler anlamanın ayırt edici alt yetenekleri olarak düşünülmemelidir. Bunlar daha çok kategorinin tasarlanmasında kullanılan becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen görev örnekleri olarak ele alınmalıdır. Üçüncü olarak kategoriler genellikle kolaydan zora sıralanmıştır. Ancak bu her zaman geçerli değildir. Bazen bir alt kategorideki görev bir üst kategoriye göre daha fazla çaba gerektirebilir. Son olarak bir görevi bir kategoriye yerleştirmenin temel şartı teşvik edilmesi planlanan tepkidir. Kesinlikle kategoriler arasında bir binişiklik/örtüşme vardır. Değerlendirme çıkarımı gerektirebilirken; değer biçme, çıkarım ve değerlendirmeyi kapsayabilir. Buna karşın görünüşte belirsiz bir anlama görevini sınıflandırmanın en iyi yolu görevin gerektirdiği davranış bakımından öncelikli amacının belirlenmesidir.

Taksonomilerin yararları, sunduğu fırsatlar ve sınırlılıklara dair bilgi sahibi olmak araştırmacı ve uygulayıcıların taksonomi kullanımı sırasında yaşayabilecekleri sorunları aşmaları ve böylece taksonomiden en üst düzeyde fayda sağlamaları adına önemlidir.

### Sonuç

Sorular, eğitim ve öğretim ortamlarında öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmek ve öğrenmelerini değerlendirmek için kullanılan temel araçlardır. Anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi esas amaç edinen Türkçe eğitiminde de soruların yeri göz ardı edilemez. Türkçe eğitiminde hem anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hem de değerlendirilmesi amacıyla sorulara sıklıkla başvurulur. Ancak soruların bahsi geçen işlevlerini yerine getirmesi farklı bilişsel düzeyleri talep ve teşvik etmesi ile sağlanabilir. Sadece temel düzey bilişsel süreç gerektiren sorularla öğrencilerin derin anlama ulaşması mümkün görünmemektedir. Derin anlamaya ulaşması için öğrencinin zihinsel olarak aktif kılınması gerekir. Bu da ancak üst düzey bilişsel süreç gerektiren soruların da eğitim ve öğretim ortamlarına dâhil edilmesi ile sağlanabilir. Bu noktada taksonomiler eğitimcilerin etkili sorular hazırlamasına rehberlik edebilecek temel kaynaklardır. Bu çalışmada Bloom ve Barrett taksonomisine dair sunulan bilgilerin soru hazırlarken bu taksonomilerden faydalanmak isteyenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- 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. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Allington, R. L. ve Weber, R. M. (1993). Questioning questions in teaching and learning from texts. In B. K. Britton, A. Woodward ve M. Binkley (Eds.), *Learning From Textbooks* (pp. 47-94). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203052402>
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational*. Longman.
- Anderson, R. C. ve Biddle, W. B. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G. Bower (Ed.), *The Psychology Of Learning And Motivation* (Vol. 9, pp. 89-132). Academic. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60269-8](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60269-8)
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- Brassell, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Shell Education.
- Bümen, N. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (142).
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. ve Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*. 19, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003>
- Clymer, T. (1968). What is "reading"?: Some current concepts. In H. M. Robinson ve H. G. Richey (Eds.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education part II* (pp. 7-29). Chicago: The National Society for The Study of Education.

- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169872>
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497. <https://doi.org/10.21547/jss.256771>
- Davey, B. ve McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885720>
- Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73. <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/April2005/day/day.html>
- Duke, N. K. ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533. <https://www.jstor.org/stable/747260>
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 38(181), 84-93.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 390-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.5.3>
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://epltt.coe.uga.edu/>
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 22-37.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 685-716.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00006>
- Köroğlu, M. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimi sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23 (111), 14-21.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- National Reading Panel. (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read. Report of the subgroups. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. ve Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading*. International Academy of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481186.pdf>

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S.E Israel ve G.G. Duffy (Eds). *Handbook Of Research On Reading Comrehension* (pp. 3-32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609>

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. ve Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32. <https://doi.org/10.1086/461599>

Smith, R. J. ve Barrett, T. C. (1979). *Teaching reading in the middle grades*. Addison-Wesley Publishing Company.

Tatham, S. M. (1978). Comprehension taxonomies: Their uses and abuses. *The Reading Teacher*, 32(2), 190-194. <http://www.jstor.org/stable/20194727>

Tutkun, Ö., Demirtaş, Z., Arslan, S. ve Erdoğan, D. G. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: Gereçekler ve değışiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(32), 57-62. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2684>

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. TDK.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Çalışma insanlardan veri toplamayı gerektirmediği için TÜBİTAK TR DİZİN Etik ilkeleri doğrultusunda etik kurul izni alınmamıştır.



# Evaluation of Speaking Instruction Given in Secondary School Turkish Lessons According to Teachers' Views

**Huriye Aksu**

*Ministry of National Education*  
*huriyeaksu40@gmail.com*  
 ORCID: 0000-0001-9586-6779

**Yusuf Uyar**

*Gazi University*  
*uyary@gazi.edu.tr*  
 ORCID: 0000-0002-4389-5735

## ABSTRACT

The aim of this research is to examine the views and practices of Turkish teachers on speaking instruction with different dimensions and to reveal a comprehensive due diligence on the factors related to the teacher that directs speaking instruction. Because it is the most ideal research approach for this purpose, qualitative research approach and internal case study as a design were adopted in the study. The study group of the research consisted of 40 Turkish teachers who voluntarily agreed to participate in the interviews. The data were collected using the information collection form prepared by the researchers to collect the demographic information of the interviewed teachers, and the semi-structured interview form prepared to collect information about their views and practices. In the research, one-on-one interviews were held with each teacher, video conferencing tools were used in these interviews due to the global epidemic, and all interviews were recorded with the consent of the participants. Each interview lasted between 30-60 minutes, depending on the response time of the participants. After the collected data was written down, it was analyzed by content analysis. As a result of the research, all the teachers considered the development of speaking skills important, and they produced reasons for their emphasis on its function in daily life and communication rather than its instructional importance; However, it was determined that only half of them regularly included activities and practices to improve speaking skills in their classes, and one-third of them did not spare any time for such activities and practices. In addition, it was determined that teachers mostly evaluated speaking skills through observation, and more than two-thirds of them did not reflect their evaluations of this skill on the passing grade.

**Keywords:** Turkish language education, speaking skills, teachers' view.

Speaking is one of the basic language skills that should be developed in mother tongue education, and it is often overshadowed by reading and writing, as is the case with listening. However, a qualified speech corresponds to a process that is not easy for students to complete successfully, whether it is made impromptu or there is some preparation beforehand. As a matter of fact, studies in the field show that students have problems in speaking skills (Kuru & Güneş, 2017; Sağlam & Doğan, 2014; Sayın & Karadüz, 2015; Sever & Topçuoğlu Ünal, 2020). At the same time, it is seen that researches on speech anxiety, which are effective in the development of negative experiences based on these problems, have started to increase (Demirci, 2019; Gedik, 2015; Gültekin, 2022; Kavruk & Deniz, 2015; Yıldırım, 2015). This situation draws attention to the speaking skill, which is important in terms of both academic development and success and daily communication, and the practices aimed at developing this skill.

Speaking skill is a skill that requires many cognitive and physical competencies, and today, well-educated individuals are expected to be able to start and end a successful conversation (Herbein et al., 2018; Özbay, 2005). In this context, individuals should use a mental accumulation while speaking, just as they do in

Received :December 31, 2021

Revised :June 30, 2022

Accepted:June 30, 2022

*Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,*  
 2022, 10(1), 85-101  
*Research in Reading & Writing Instruction,*  
 2022, 10(1), 85-101  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>

writing; they need to connect information by using thinking skills such as interpretation, analysis and synthesis, and finally, when it comes to the expression stage, they need to be conveyed to the interlocutor with a good organization (Erdem, 2013; Goh, 2017). Moreover, unlike writing, they are expected to perform the above-mentioned things in a very short period of time, and to use non-verbal communication elements such as tone of voice and body language that support the message they want to convey effectively (Çerçi, 2013; Özbay, 2005; Taşer, 2000).

When the literature on the development of speaking skills is examined, it is better understood how wide the scope is. Many topics such as voice and voice education, body language education, speech disorders and treatment, elimination of the effects of dialectic characteristics, effort for improvement of mental dimension and subject integrity of speech, training for the preparation process in prepared speech, control of excitement are included in the components of speech education (Çerçi, 2013; Doğan, 2009; Erdem, 2013; Goh, 2017; Kurudayıoğlu, 2011; Özbay, 2005, 2013; Temizyürek et al., 2022; Zwiars, 2014). Although an important part of the researches in the field are related to the mental dimension, it is seen that experimental researches are carried out to improve speaking skills. Researchers found that microteaching method (Bulut, 2015), gradual development model (Temizkan & Atasoy, 2016), active learning method (Sallabaş, 2011), listening supported speaking education (Çerçi, 2013), educational games (Gedik, 2012), cognitive awareness strategies. examined the effects of teaching (Kartallıoğlu, 2015), academic conflict technique (Tüzemen, 2016), creative drama (Uysal, 2014), use of visual materials (Yeğın, 2014) and interactive teaching strategies (Yıldız, 2014) on improving speaking skills.

The effects of the studies on the practices and student success will be possible by the reflection of the results obtained from these studies on the curriculum, textbooks and especially the teacher practices. Undoubtedly, curricula, textbooks and the activities included in these books have an important role in the change and progress in schools. In addition, the implementers and implementers of the programs and textbooks are also teachers. Studies show that teachers' knowledge, experience, beliefs and perceptions are the most important factors that determine the quality of teaching practices and explain the difference between planned and implemented (Borg, 2003; Ladd, 2011). In this context, the opinions of Turkish teachers about speaking education in their classes; It would not be wrong to say that their beliefs about what is valuable from an instructional point of view and their practices in speaking education are the main determining factors for the development of students in this skill. In the end, it is the teacher who decides how much time will be allocated for which skill, which methods and techniques will be used, which materials and education will be continued, and organizes all the components of the teaching process like an orchestra maestro. In this direction, some of the studies carried out in the field focused on teacher opinions and practices (Akkaya, 2013; Altuntaş, 2012; Arslan 2010; Çerçi, 2015) related to speaking education. It has been observed that some of these studies were carried out about ten years ago, and some of them focused on only one dimension of the process, such as assessment and evaluation. In addition, it has also been observed that there is no evaluation in the studies about how much importance teachers attach to speaking skills. For this reason, this research aimed to reveal how much importance Turkish teachers attribute to the development of speaking skills and to what extent they include activities, assessment and evaluation process for the development of this skill. In this context, the research question is "What are the opinions and practices of teachers that determine the quality of speaking education in secondary schools?" determined as. Based on this main question, the research sought answers to the following sub-questions:

1. For what reasons do Turkish teachers attach importance to the development of speaking skills or not?
2. What kind of problems do Turkish teachers encounter in students' speech and what kind of reasons do they associate them with?
3. According to Turkish teachers, what are the knowledge and skills that should be acquired by the students through speaking education?
4. How much time do Turkish teachers devote to improving speaking skills?
5. Which materials and equipment do Turkish teachers use to develop speaking skills?
6. How do Turkish teachers evaluate speaking skills?

## Method

### Model

Qualitative research approach was adopted in the study because it is the most ideal research approach for the purpose of the research. Again, in line with the purpose of the study, intrinsic case study was adopted as one of the qualitative research designs (Fraenkel et al., 2012).

### Participants

Fourty Turkish teachers who agreed to participate in the interviews voluntarily at the time of the research constituted the study group of the research. Maximal variation sampling, one of the purposive sampling methods used in qualitative

research, was preferred in the selection of teachers to whom the interview request will be sent. Since the aim of the research is to reach information about different views and practices as much as possible, it is aimed to show diversity in terms of demographic characteristics of the participants such as gender, age, professional seniority, graduated faculty, city of work, the number of classes taught and participation in professional development activities. .

Twenty nine of the teachers participating in the research are female and 11 are male. The age range of the participants ranged from 25 to 49, with an average age of 29.8. The number of teachers under the age of 30 made up the majority of the group, and the willingness of more experienced teachers to participate in the interviews remained low. This situation also affected the distribution according to professional seniority, a significant portion of the participants (34 teachers) in terms of professional seniority consisted of teachers with experience between one and ten years. While the number of teachers with eleven to twenty years of experience was 5, the number of teachers with more than twenty years of experience was limited to 1 teacher.

## **Tools**

Two tools were used to collect the data of the study. Information about the tools is presented below.

### ***Information Collection Form***

Since the characteristics of the individuals forming the study group are an important factor in the interpretation of the results in qualitative research, detailed information about the demographic characteristics of the teachers participating in the research was collected. In the information collection form prepared by the researchers, questions were included to determine the participants' gender, age, education level, type of school they graduated from, professional seniority, the provinces they work in, the average number of students in their classes and their participation in professional development activities related to speaking education.

### ***Semi-Structured Interview Form***

A semi-structured interview form was prepared based on the relevant literature in order to obtain information about the views and practices of the participants towards speaking education. While the form was being prepared, care was taken to include all the elements, especially the personal opinions of the teachers, which affect the speaking education practices and assessment and evaluation processes in the classroom.

## **Data Collection**

In this study, data were collected through semi-structured interviews. First of all, interview requests were sent to the participant candidates, accompanied by a short information note about the content of the interview and the permission obtained from the Gazi University Ethics Committee. Interviews were planned with teachers who agreed to participate in the interviews voluntarily. Interviews were held with video conferencing tools due to the global epidemic. With the permission of the ethics committee and the approval of the participants, all interviews were recorded with video and audio recordings, ensuring data security. During the interviews, first of all, more detailed information about the purpose and scope of the interview was given to the teachers, and then the questions in the form were passed. The interviews lasted between 30 minutes and 1 hour, depending on the response time of the participants.

## **Data Analysis**

The opinions of the teachers interviewed within the scope of the research on speaking education were taken orally, then they were written down and the data analysis stage was started. The collected data were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques, guided by the sub-problems of the research.

## **Ethical Statement**

In this study, the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. There is no conflict of interest among the authors, all authors contributed to the study. Ethics committee approval of this study was given at the meeting of Gazi University Ethics Commission dated 04.05.2021 and numbered 08.

## Findings

### Findings About Turkish Teachers' Reasons for Attributing Importance to Speaking Skills

All of the Turkish teachers who participated in the study stated that they believed that speaking skills were important. In the interviews, the reason for the importance given by the teachers to the speech was also questioned and the answers were gathered under a total of six themes. Almost all of the 56 reasons shared by the teachers focus on areas other than educational activities such as the opportunity for self-expression, communication in daily life and success in real life. Opinions (3.57%) that it is valuable from an educational point of view remained at a very limited level.

### Findings About the Opinions of Teachers on the Problems Encountered in Students' Speeches and Their Causes

Participants expressed 86 opinions, forming 14 different categories, about the problems observed by the students in their speeches. Accordingly, the teachers emphasized that a significant part of the students had the problem of not using body language effectively while speaking. In addition, problems such as difficulty in speaking both prepared and unprepared, reflecting the local dialect characteristics are frequently observed by the teachers.

Regarding the sources of these problems, teachers gave 52 opinions in 7 different categories. Among them, the lack of vocabulary is the one with the highest frequency value. Then there is the lack of self-confidence, the influence of the environment, excitement, lack of knowledge, frivolity, articulation disorder.

### Findings About the Knowledge and Skills to be Gained to Students with Speaking Instruction

Participating teachers expressed 72 opinions on this subject and these were gathered in nine different categories. One fourth of the teachers stated that the students should be able to express themselves well after the training. After that, other skills with a high frequency value are speaking in accordance with the rules of Turkish and using body language effectively. When the opinions here are evaluated, it is seen that teachers actually expect students to gain something about basic speaking skills.

### Findings About the Time Turkish Teachers Allocate to Developing Speaking Skills

About half of the teachers include speaking activities in their lessons. However, one third of the participants stated that they did not spare time for the instructional activities required to solve the observed problems and fulfill the expectations from the students, and they did not have speaking activities done.

The reasons why teachers do not spare time for activities and practices for speaking skills are listed as the highest frequency values, the intensity of the curriculum, the lack of time, and the system being exam and grade-oriented. The indifference of the students and their non-participation in activities and practices are among the important reasons.

### Findings Regarding the Materials and Technological Equipment Used by Turkish Teachers to Develop their Students' Speaking Skills

The answers given by the teachers were collected under 8 headings. Textbooks were the material that reached the highest frequency value. Immediately afterwards, smart boards, visuals and cartoons were among the primary preferences of teachers with their high frequency value. It has been determined that web 2.0 tools, which can be considered as one of the important possibilities of technology and whose use in educational environments are increasing day by day, have a very low frequency value.

### Findings About the Evaluation Process of Students' Speaking Skills

Most of the teachers stated that they evaluated their speaking skills by observing the students inside and outside the classroom. Very few of them stated that they benefited from self-assessment and peer assessments. The rubrics, which were developed to evaluate skills and performance-based activities relatively more objectively, were the least used tools.

When asked whether the observations made by observation or other tools were reflected in the notes, more than two-thirds of the teachers stated that they did not reflect the speaking skills of the students in their grades.

## Conclusion and Discussion

As a result of the research, it was determined that teachers consider speaking skills and development important. Considering speaking skill to be important in terms of daily life and communication is also valuable, but considering

that it is important from an educational point of view will create an awareness that will provide more space for studies on improving speaking skills in classroom practices.

Another result reached in the study is that the most common problems observed by teachers are the inability to use body language effectively when speaking, difficulties in speaking prepared and unprepared, reflecting local dialect characteristics, falling into repetition of sounds and words while speaking in a significant part of the students. The point that draws attention here is that teachers pay more attention to the physical dimensions of speech. Problems related to the content of direct speech, such as not being able to provide the integrity of the topic or expressing oneself fully, remained at very low levels in terms of frequency.

The most important issue is the evaluation of the causes of these problems. The interviewed teachers mentioned factors such as lack of vocabulary, lack of self-confidence, influence of the environment, excitement, lack of knowledge, frivolity, articulation disorder as the source of the problems. Among the reasons, none of the teachers mentioned that the students did not receive adequate and qualified education. In addition, it is seen that teachers mostly do not associate the observed problems with the factors in their area of responsibility.

Teachers asked students to express themselves well, to speak in standard Turkish, to speak in accordance with the rules of the Turkish language, to develop vocabulary, to be able to speak well with prepared and unprepared speech, to use body language effectively, to use emphasis and intonation correctly, to speak with different types and techniques. They expect them to acquire their skills. In the study of Benzer and Ünsal (2019), the expressions of the teachers are similar to the expressions in this study. The fact that the teachers participating in the study did not expect high-level speaking achievements from the students can be interpreted as both the low expectations of the teachers and the low level of the students.

While only half of the teachers included practices that would create opportunities for students to gain experience, one third of them stated that they did not include speaking activities. This shows that students are not only unable to receive instruction on certain subjects, but also lack the opportunity to gain experience.

The materials used in the lessons do not differ too seriously from previous studies. In the results of the studies conducted by Altuntaş (2012), Gün (2018) and Özbay (2003), it was determined that the course book is the most frequently used course material by teachers.

It is seen that teachers rely heavily on observations in their practice of assessing speaking skills. Altuntaş (2012) and Gün (2018) also concluded in their studies that teachers evaluate their speaking skills through observation. The most striking point is that teachers do not use any documents such as observation forms or checklists during their observations.

The teachers, who stated that they reflect the class participation in the passing grade as points, stated that the students who are actively involved in speaking activities are more memorable and their academic success is better. The teachers who did not reflect the speaking skills of the students with a single score also stated that they did not take it into consideration in order not to give a very low score because the students were very inadequate and very deficient. They stated that although they evaluated their speaking skills, they only reflected this to the students through verbal feedback.

# Ortaokul Türkçe Derslerinde Verilen Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi \*

Huriye Aksu  
Millî Eğitim Bakanlığı  
huriyeaksu40@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-9586-6779

Yusuf Uyar  
Gazi Üniversitesi  
uyary@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4389-5735

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine ilişkin görüş ve uygulamalarını farklı boyutlarıyla inceleyerek konuşma eğitime yön veren öğretmene bağlı faktörler hakkında kapsamlı bir durum tespiti ortaya koyabilmektir. Bu amaç için en ideal araştırma yaklaşımı olması sebebiyle çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı, desen olarak da içsel durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu görüşmelere gönüllü olarak katılmayı kabul eden 40 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, görüşülen öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanmış bilgi toplama formu ile görüş ve uygulamaları hakkında bilgi toplamak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada her bir öğretmen ile birebir görüşmeler yapılmış, yapılan bu görüşmelerde küresel salgın nedeniyle video konferans araçları kullanılmış ve katılımcıların onayı ile bütün görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme katılımcıların cevaplama süresine bağlı olarak 30-60 dakika arasında sürmüştür. Toplanan veriler yazıya aktarıldıktan sonra içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda tüm öğretmenlerin konuşma becerisinin geliştirilmesini önemli gördüğü, önem affetmelerinin sebebi olarak öğretimsel açıdan öneminden ziyade gündelik yaşam ve iletişimdeki işlevine bağlı gerekçeler ürettikleri; bununla beraber sadece yarısının düzenli bir şekilde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamalara derslerinde yer verdiği, üçte birinin bu tür etkinlik ve uygulamalara hiç zaman ayırmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük ölçüde konuşma becerisini gözlem yoluyla değerlendirdiği ve üçte ikisinden fazlasının bu beceri ile ilgili değerlendirmelerini sınıf geçme notuna yansıtmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe eğitimi, konuşma becerisi, öğretmen görüşleri.

**K**onuşma, ana dili eğitiminde geliştirilmesi gereken temel dil becerilerinden biri olup çoğu zaman dinleme becerisinde olduğu gibi okuma ve yazmanın gölgesinde kalmaktadır. Bununla birlikte nitelikli bir konuşma ister hazırlıksız bir şekilde yapılsın ister öncesinde bir hazırlık bulunsun öğrenciler için başarıyla tamamlanması çok da kolay olmayan bir süreç karşılık gelmektedir. Nitekim alanda yapılan çalışmalar öğrencilerin konuşma becerisinde sorun yaşadığını göstermektedir (Kuru ve Güneş, 2017; Sağlam ve Doğan, 2014; Sayın ve Karadüz, 2015; Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2020). Aynı zamanda yakın dönemde bu sorunlara dayalı olumsuz deneyimlerin de gelişmesinde etkili olduğu konuşma kaygısıyla ilgili araştırmaların artmaya başladığı görülmektedir (Demirci, 2019; Gedik, 2015; Gültekin, 2022; Kavruk ve Deniz, 2015; Yıldırım, 2015). Bu durum hem akademik gelişim ve başarı hem de gündelik iletişim açısından önemli olan konuşma becerisine ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara dikkatleri çekmektedir.

Konuşma becerisi birçok bilişsel ve fiziksel yeterliliği gerektiren bir beceridir ve günümüzde iyi eğitim almış bireylerden başarılı bir konuşmayı başlatıp sonlandırabilmesi beklenmektedir

Geliş Tarihi :31 Aralık 2021  
Düzeltilme Tarihi :30 Haziran 2022  
Kabul Tarihi :30 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2022, 10(1), 85-101  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2022, 10(1), 85-101  
https://doi.org/10.35233/oyea.1051710

\*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

(Herbein vd., 2018; Özbay, 2005). Bu bağlamda bireylerin tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi konuşurken de zihinsel bir birikimi kullanmaları; yorum, analiz, sentez gibi düşünme becerilerini kullanarak bilgiler arasında bağ kurmaları ve nihayetinde ifade aşamasına gelindiğinde iyi bir organizasyon ile bunları muhataba aktarmaları gerekmektedir (Erdem, 2013; Goh, 2017). Üstelik yazmadan farklı olarak yukarıda ifade edilenleri çok kısa bir zaman aralığında gerçekleştirmeleri, ek olarak vermek istedikleri mesajı destekleyen ses tonu, beden dili gibi sözel olmayan iletişim unsurlarını etkili bir şekilde işe koşmaları beklenmektedir (Çerçi, 2013; Özbay, 2005; Taşer, 2000).

İyi bir konuşmanın bu denli çok bileşeni bir arada kullanmayı gerektirmesi, bu becerinin geliştirilmesine yönelik eğitimi de çok karmaşık bir yapıya büründürmektedir (Kuru ve Güneş, 2017; Temizyürek vd., 2022). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik literatür incelendiğinde kapsamın ne kadar geniş olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Ses ve sesin eğitimi, beden dili eğitimi, konuşma bozuklukları ve sağaltımı, ağız özelliklerinin etkilerinin giderilmesi, konuşmanın zihinsel boyutuna ve konu bütünlüğünü sağlamaya yönelik iyileştirme çalışmaları, hazırlıklı konuşmalarda hazırlık sürecine yönelik eğitim, heyecanın kontrolü gibi birçok başlık konuşma eğitiminin bileşenleri olarak kaynaklarda yer almaktadır (Çerçi, 2013; Doğan, 2009; Erdem, 2013; Goh, 2017; Kurudayıoğlu, 2011; Özbay, 2005, 2013; Temizyürek vd., 2022; Zwiers, 2014). Alanda yapılan araştırmalarda da önemli bir kısmı zihinsel boyutuyla ilgili olmakla birlikte konuşma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmacılar mikro öğretim yönteminin (Bulut, 2015), aşamalı gelişim modelinin (Temizkan ve Atasoy, 2016), aktif öğrenme yönteminin (Sallabaş, 2011) dinleme destekli konuşma eğitiminin (Çerçi, 2013), eğitsel oyunların (Gedik, 2012), bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretiminin (Kartallıoğlu, 2015), akademik çelişki tekniğinin (Tüzemen, 2016), yaratıcı dramının (Uysal, 2014), görsel materyal kullanımının (Yeğen, 2014) ve etkileşimli öğretim stratejilerinin (Yıldız, 2014) konuşma becerisini geliştirmedeki etkisini incelemiştir.

Yapılan çalışmaların uygulamalara ve öğrenci başarısına etki etmesi ise bu çalışmalardan elde edilen sonuçların müfredat programlarına, ders kitaplarına ve özellikle de öğretmen uygulamalarına yansımalarıyla mümkün olacaktır. Özellikle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların (Aslan 2018; Doğan, 2004; Şimşek, 2004), öğrencilerin kaygı düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin bulguların (Gedik 2012; Sevim, 2014) ve öğrencilerin beceri düzeyleri ile bunları etkileyen çeşitli değişkenlere ilişkin bilgi birikiminin (Göçen, 2012; Sağlam, 2010) öğretmenler tarafından fark edilmesi gerekmektedir. Okullardaki değişim ve ilerlemede kuşkusuz müfredat programlarının, ders kitaplarının, bu kitaplarda yer verilen etkinliklerin önemli bir rolü vardır. Bununla birlikte programların ve ders kitaplarının uygulayıcısı ve uygulamacısı da öğretmenlerdir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilgi, deneyim, inanç ve algılarının öğretim uygulamalarının niteliği belirleyen, planlananla uygulanan arasındaki farkı açıklayan en önemli faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Borg, 2003; Ladd, 2011). Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin derslerindeki konuşma eğitimi hakkındaki görüşlerinin; öğretimsel açıdan neyin ne kadar değerli olduğuna yönelik inançlarının ve konuşma eğitimine yönelik uygulamalarının, öğrencilerin bu becerideki gelişimleri açısından asıl belirleyici faktör olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Sonuçta sınıf içinde hangi beceriye ne kadar zaman ayrılacağına, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına, hangi materyaller ile eğitimin sürdürüleceğine karar veren ve bir orkestra şefi gibi öğretim sürecinin tüm bileşenlerini organize eden öğretmendir. Bu doğrultuda alanda yapılan çalışmaların bir kısmı ise konuşma eğitimi ile ilgili öğretmen görüş ve uygulamalarına (Akkaya, 2013; Altuntaş, 2012; Arslan 2010; Çerçi, 2015), odaklanmıştır. Bu çalışmaların bir bölümünün yaklaşık on yıl önce yapıldığı, bir bölümünün ise sürecin ölçme değerlendirme gibi sadece tek bir boyutuna odaklandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerin konuşma becerisine ne kadar önem atfettiğine yönelik bir değerlendirme yapılmadığı da görülmüştür. Bu sebeple bu araştırma, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin gelişimine ne kadar önem verdiği ve uygulamalarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışma, etkinlik ve ölçme değerlendirme çalışmalarına ne ölçüde yer verdiğini ortaya koymayı, böylece konuşma eğitiminin öğretmenlerin penceresinden güncel durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırma sorusu "Ortaokullarda verilen konuşma eğitiminin niteliği konusunda belirleyici olan öğretmen görüş ve uygulamaları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu ana soruya bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin geliştirilmesine hangi gerekçelerle önem atfetmekte veya atfetmemektedir?
2. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşmalarında ne tür sorunlarla karşılaşmakta ve bunları ne tür sebeplerle ilişkilendirmektedir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre verilen konuşma eğitimiyle öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve beceriler nelerdir?
4. Türkçe öğretmenleri konuşma becerisini geliştirmeye ne kadar zaman ayırmaktadır?
5. Türkçe öğretmenleri konuşma becerisini geliştirmede hangi materyal ve donanımları kullanmaktadır?
6. Türkçe öğretmenleri konuşma becerisini nasıl değerlendirmektedir?

## Yöntem

### Model

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine ilişkin görüş ve uygulamalarını farklı boyutlarıyla

inceleyerek konuşma eğitimine yön veren öğretmene bağlı durumlar hakkında kapsamlı bir fotoğraf ortaya koyabilmektir. Bu amaç için en ideal araştırma yaklaşımı olması sebebiyle çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çünkü nitel yaklaşım, nicel yaklaşım gibi genellenebilir sonuçlar üretemese de incelenen problem, olay ya da durumun kendi ortamı ve sınırlılığı içinde derinlemesine, farklı yönleriyle ve detaylı bir şekilde incelenip kapsamlı şekilde betimlenmesine imkân sağlamaktadır (Baltacı, 2019; Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım, 1999). Yine çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden içsel durum çalışması benimsenmiştir. İçsel durum çalışmasında araştırmacılar bir durumu ayrıntılı bir şekilde ele alıp açıklamaya; onun alt boyutlarını veya tüm bileşenlerini teker teker inceleyip o duruma ışık tutmaya çalışırlar ve bu yönüyle içsel durum çalışmaları bir tür keşif araştırmaları mahiyeti kazanırlar (Fraenkel vd., 2012).

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın yapıldığı dönemde görüşmelere gönüllü olarak katılmayı kabul eden 40 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşme talebinin iletileceği öğretmenlerin seçiminde nitel araştırmalarda başvuru amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı olabildiğince farklı görüş ve uygulama hakkında bilgiye ulaşmak olduğu için görüş ve uygulamaları etkileyebileceği düşünülerek katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan il gibi demografik özellikleri ile ders verilen sınıfların mevcudu ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumu bakımından çeşitlilik göstermesi hedeflenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 29'u kadın, 11'i erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 25 ila 49 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 29,8'dir. Otuz yaşın altındaki öğretmen sayısı grubun önemli bir çoğunluğunu oluşturmuş, daha deneyimli öğretmenlerin görüşmelere katılma konusunda gönüllülük oranları düşük kalmıştır. Bu durum mesleki kıdeme göre dağılımı da etkilemiş, katılımcıların mesleki kıdem bakımından önemli bir kısmı (34 öğretmen) bir ila on yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerden oluşmuştur. On bir ila yirmi yıl arasında deneyime sahip öğretmen sayısı 5 iken, yirmi yıldan daha uzun süreli deneyime sahip öğretmen sayısı 1 öğretmenle sınırlı kalmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımı ise şu şekildedir: Gaziantep (19), Konya (7), Ankara (3), İstanbul (2), Van (2), Şanlıurfa (2), Ağrı (1), Adana (1), Trabzon (1), Mardin (1) ve Sinop (1). Eğitim durumları bakımından çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 37'si eğitim fakültesi mezunudur. Ayrıca 34'ü lisans, 5'i yüksek lisans, 1'i ise doktora programından mezun olmuştur.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin 19'u sınıf mevcutlarının yirmi öğrencinin altında olduğunu belirtirken 13'ü yirmi bir ila otuz arasında değiştiğini belirtmiştir. Sınıf mevcutlarının ortalama otuz bir ila kırk öğrenci arasında değiştiğini belirten öğretmen sayısı 7, kırk öğrenciden daha kalabalık sınıflarda ders verdiğini ifade eden öğretmen sayısı 1'dir. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin 21'i konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik en az bir seminer veya eğitime katıldığını ifade ederken 19'u bu konuda herhangi bir eğitim almadığını dile getirmiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerini toplamak için iki araç kullanılmıştır. Bunlar, katılımcıların demografik bilgilerini kayıt altına almak için hazırlanan bilgi toplama formu ve öğretmenlerin konuşma eğitimi ile ilgili görüş ve uygulamaları hakkında bilgi edinmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

## **Bilgi Toplama Formu**

Nitel araştırmalarda çalışma grubunu oluşturan bireylerin özellikleri sonuçların yorumlanmasında önemli bir faktör olduğu için araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında detaylı bilgiler toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi toplama formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdem, görev yaptıkları iller, sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısı ve konuşma eğitimi ile ilgili mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

## **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Katılımcıların konuşma eğitimine yönelik görüş ve uygulamaları hakkında bilgi edinmek için ilgili alan yazından hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken sınıflarda konuşma eğitimi uygulamalarını ve ölçme değerlendirme süreçlerini etkileyen başta öğretmenlerin kişisel görüşleri olmak üzere bütün unsurların kapsanmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken hem alanla ilgili yapılan çalışmalar (Altuntaş, 2012; Arslan, 2010; Erden, 2014; Gün 2018) hem de nitel veri toplama ve görüşme formu hazırlama ile ilgili alan yazın (Baltacı, 2019, Fraenkel vd., 2012; Yıldırım, 1999) incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ilk aşamada ana sorular belirlenmiş, devamında da ana sorularla istenen bilgiye ulaşılabilmesi hâlinde sorulması planlanan ek sorular hazırlanmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında her iki gruptaki soruların yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacı tarafından ek sorular üretilmiş ve bunlar da yarı yapılandırılmış görüşme formuna eklenmiştir.



## Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öncelikle katılımcı adaylarına Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan izin ve görüşmenin içeriği hakkındaki kısa bir bilgi notu eşliğinde görüşme talepleri iletilmiştir. Görüşmelere gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler küresel salgın nedeniyle video konferans araçları ile yapılmıştır. Alınan etik kurul izni ve katılımcıların onayıyla bütün görüşmelerin veri güvenliği sağlanarak görüntülü ve sesli kayıtları alınmıştır. Görüşmeler sırasında öncelikle öğretmenlere görüşmenin amacı ve kapsamı hakkında daha detaylı bilgi verilmiş, sonrasında formdaki sorulara geçilmiştir. Görüşmeler katılımcıların cevaplama süresine bağlı olarak 30 dakika ile 1 saat sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin konuşma eğitimi hakkındaki görüşleri sözlü olarak alındıktan sonra yazıya aktarılmış ve verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Toplanan veriler araştırmanın alt problemlerinin rehberliğinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken alınan cevaplar belirli temalar altında kategorize edilmiştir. Tüm verinin analizinde kullanılan tema ve kodlamaları göstermek mümkün olmadığından Tablo1'de birinci alt problemin ilk 3 temasına ilişkin kodlama örneği sunulmuştur.

**Tablo 1**

### Çalışmanın Veri Analiz Sürecinde Yapılan Kodlama Örneği

Tema	Örnek İfadeler
Gerçek hayatta başarıya ulaşmayı kolaylaştırdığı için	<i>"Kendilerini en iyi şekilde ifade edebilirlerse her yerde olursa olsun başarıya daha çabuk ulaşacak ama kendini ifade edemeyen çocuk amacına ulaşamayacak."</i> (Ö5) <i>"... Bu gerçek hayatta da böyledir. Kendini iyi ifade eden başarıya daha çabuk ulaşabilir. Konuşmayı bu açılardan dolayı çok önemli."</i> (Ö8) <i>"Evet, çok önemlidir. Çünkü hayatta birçok başarıyı elde etmenin ilk adımı konuşmaktır. Birçok alanda başarılı olmak için konuşmaları gerekiyor."</i> (Ö19)
Sosyalleşmenin anahtarı olduğu için	<i>"İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal ilişkilerini sürdürmek için iletişime ve konuşmaya muhtaç."</i> (Ö1) <i>"İlerideki sosyal hayatında da çok gerekli."</i> (Ö10) <i>"Buradan çıkıp liseye gidecek. Lisede kendini tanıtmayı arkadaş edinmesi için önemli."</i> (Ö14)*
Kendini ifadenin (duygu ve düşünce aktarımı) aracı olduğu için	<i>"...insan dinleyerek, okuyarak anlayabilir ama anladıklarını aktarabilmesi için konuşması lazım. Kendisini geliştiren insan konuşabilir. İnsanın kendini anlatabilmesi için gelişmiş bilgi donanımına sahip olması gerekir."</i> (Ö13) <i>"Çok çok önemli. Çocuğun kendi hâlini anlatması açısından, kendini ifade edebilmesi açısından çok önemli"</i> (Ö14)*

## Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 04.05.2021 tarih 08 sayılı toplantısında verilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

### Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisine Atfettikleri Öneme ve Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı konuşma becerisinin önemli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin konuşmaya verdikleri önemin gereksinimi de sorgulanmış ve alınan cevaplar toplam altı tema altında toplanmıştır. Görüşmelerde bazı öğretmenler farklı temalara dâhil edilebilecek birden fazla gerekçe paylaşmıştır. Ulaşılan tüm görüşler ve bunların sıklıklarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin paylaştığı 56 gerekçenin neredeyse tamamına yakını kendini ifade olanağı, gündelik yaşamdaki iletişim ve gerçek hayattaki başarı gibi eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki alanlara odaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu yöndeki ifadelerine şunlar örnek olarak verilebilir: *"Kendilerini en iyi şekilde ifade edebilirlerse her yerde olursa olsun başarıya daha çabuk ulaşacak ama kendini ifade edemeyen çocuk amacına ulaşamayacak."* (Ö5), *"Konuşma becerisi çok önemli. İnsan eğer düzgün konuşamazsa amaçlarına ulaşamaz. Konuşma sadece okul anlamında değil hayatın her alanında lazım olacağı için bu beceriye önem vermiştir."*(Ö7), *"Kendini iyi ifade eden başarıya daha çabuk ulaşabilir. Konuşma bu açılardan dolayı çok önemli."* (Ö8), *"Evet çok önemlidir çünkü hayatta birçok başarıyı elde etmenin ilk adımı"*

*konusmaktır. Birçok alanda başarılı olmak için konuşmaları gerekiyor.” (Ö19), “Sadece Türkçe kazanımları olarak değil hayatları için bu beceriyi kazanmaları gerekiyor. Sırf konuşmaktan çekindikleri için hayatta pek çok şeyi elde edemeyebilirler.” (Ö28).*

**Tablo 2**

*Konuşma Becerisine Atfedilen Önem ve Gerekçelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Konuşma Becerisine Önem Atfedilmesinin Gerekçeleri	f	%
Gerçek hayatta başarıya ulaşmayı kolaylaştırdığı için	15	26.78
Sosyalleşmenin anahtarı olduğu için	13	23.21
Kendini ifadenin (duygu ve düşünce aktarımı) aracı olduğu için	10	17.85
Konuşmayla kurulan iletişim hayatın devamlılığını sağladığı için	9	16.07
En çok kullanılan beceri olduğu için	7	12.5
Ana dili gelişiminde önemli payı olduğu için	2	3.57
Toplam	56	100

Öğretimsel açıdan değerli olduğuna yönelik görüşler (%3.57) ise Tablo2’de de görüldüğü üzere çok sınırlı düzeyde kalmıştır. *“Bir de bir öğrenci kendini konuşarak güzel ifade edebiliyorsa yazısı da güzel oluyor. Dinlemeyi bildiğini de gösteriyor.” (Ö21), “Konuşma becerisini kazanmak tabii ki de çok önemlidir. Konuşma becerisini kazandırdığımız zaman çocuğun yazma becerisi de doğal olarak ilerliyor.” (Ö38)* şeklindeki iki cümle bütün görüşler içerisinde konuşmanın diğer dil becerilerinin geliştirilmesindeki değerini ön plana çıkaran yegane ifadelerdir. Bu hâliyle doğru ve etkili konuşma becerisine sahip olmak eğitim öğretim faaliyetlerinden çok hayatın diğer alanlarında önemliymiş gibi bir tablo ortaya çıkmıştır.

**Öğrencilerin Konuşmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Bunların Sebepleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu alt problemde öğretmenlerin, öğrencilerinin konuşma becerilerinde gözlemedikleri sorunlara ve bu sorunların olası sebepleri hakkındaki görüşlerine odaklanılmıştır. Sırasıyla önce öğrencilerde gözlemedikleri sorunlar ele alınmış, sonrasında gözlemlenen bu sorunların olası sebeplerinin neler olabileceği hakkında değerlendirmeleri istenmiştir.

**Tablo 3**

*Öğrencilerin Konuşurken Yaşadığı Sorunlar ve Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Konuşma Karşılaşılan Sorunlar ve Sebepleri	f	%
Sorunlar		
Konuşurken beden dilini etkili kullanamama	13	15.11
Hazırlıksız konuşmada zorlanma	13	15.11
Yöresel ağız özelliklerini çok fazla yansıtmama	9	10,46
Hazırlıklı konuşmada zorlanma	9	10,46
Ses ve kelime tekrarına düşme	8	9,30
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanmama	7	8,13
Kısa kısa konuşma	6	6,97
Vurgu ve telaffuz hataları yapma	4	4,65
Konuşmalarında konu bütünlüğünü sağlayamama	4	4,65
Kendilerini tam olarak ifade edememe	4	4,65
Duraklama hataları yapma	3	3,48
Gereksiz sesler çıkarma	3	3,48

Tablo 3'ün devamı...

Konuşma Karşılaşılan Sorunlar ve Sebepleri	f	%
Konuşmaya uygun bir hitapla başlayamama	2	2,32
Yabancı kelime kullanımı	1	1,16
Toplam	86	100
Sorunların sebepleri		
Öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersizliği	13	25.00
Çekingenlik/özgüven eksikliği	12	23.07
Çevrenin etkisi	10	19.23
Heyecan	7	13.46
Öğrencilerin bilgi eksikliği	6	11.53
Ciddiyetsizlik	3	5.76
Artikülasyon bozukluğu	1	1.92
Toplam	52	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar öğrencilerin konuşmalarında gözlemledikleri problemler hakkında 14 farklı kategori oluşturacak şekilde 86 görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler “*Beden dillerini kullanamıyorlar, ifadesizler. Biraz donuk bakıyorlar.*” (Ö2), “*Hitap etmeme, göz teması kuramama.*” (Ö4), “*Beden dilini etkili kullanamıyorlar.*” (Ö10), “*Göz teması kurma konusunda sorun yaşıyorlar. Birbirlerinin gözlerine baktıklarında ya gülüyorlar ya da heyecanlanıyorlar.*” (Ö15) gibi ifadelerle öğrencilerin önemli bir kısmında konuşurken beden dilini etkili kullanamama sorunu olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca hem hazırlıklı hem de hazırlıksız konuşma yaparken zorlanma, konuşurken yöresel ağız özelliklerini yansıtmaya gibi sorunlar öğretmenlerce sık gözlenmektedir. Bunlara yönelik öğretmen ifadelerine şu örnekler verilebilir: “*Hazırlıksız konuşmalarda daha çok zorlanıyorlar.*” (Ö1), “*Hazırlıksız konuşmalarda sorun yaşıyorlar.*” (Ö2), “*Hazırlıksız konuşmalarda da cümleleri tamamlamıyorlar.*” (Ö3), “*Kitap okuma eksikliği var. Hazırlıksız konuşmayı hiç yapamıyorlar.*” (Ö5), “*Öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda sorun yaşadıklarını düşünüyorum. Hazırlıksız konuşmalarda cümlelerini toparlayamıyorlar. Derli toplu bir konuşma yapamıyorlar.*” (Ö18).

Bu sorunların kaynakları hakkındaysa öğretmenler 7 farklı kategoride 52 görüş iletilmiştir. Bunlar arasında kelime hazinesinin yetersizliği en yüksek frekans değerine sahip olanıdır. Sonrasında özgüven eksikliği, çevrenin etkisi, heyecan, bilgi eksikliği, ciddiyetsizlik, artikülasyon bozukluğu gelmektedir.

### Türkçe Öğretmenlerine Göre Konuşma Eğitimi ile Öğrencilere Kazandırılması Gereken Bilgi ve Beceriler

Bu alt problemde, bir önceki alt problemde öğrencilerde görülen sorunlar ve sebepleri hakkında görüş bildiren öğretmenlerin, konuşma eğitimi vasıtasıyla geliştirilmesi gereken beceriler hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Verilen eğitimin öğrencilere kazandırması gerekenler hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

#### Öğrencilerin Kazanması Gereken Konuşma Becerileri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğrencilere Kazandırılması Gereken Bilgi ve Beceriler	f	%
Öğrenciler kendilerini ifade edebilmeli.	19	26,39
Öğrenciler Türk dilinin kurallarına uygun konuşabilmeli.	11	15,27
Öğrenciler beden dilini etkili kullanabilmeli.	10	13,88
Öğrenciler standart Türkçe ile (yöresel ağız etkisinden uzak) konuşabilmeli.	9	12,5
Öğrenciler hazırlıksız konuşmayı doğru ve güzel yapabilmeli.	6	8,33
Öğrenciler vurgu tonlamayı doğru yapabilmeli.	5	6,94
Öğrenciler hazırlıklı konuşmayı doğru ve güzel yapabilmeli.	4	5,55
Öğrenciler kelime hazinelerini geliştirmeli.	4	5,55
Öğrenciler farklı tür yöntem ve teknik kullanarak konuşabilmeli.	4	5,55
Toplam	72	100

Katılımcı öğretmenler bu konuda 72 görüş belirtmiş ve bunlar dokuz farklı kategoride toplanmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin dörtte biri verilen eğitim sonrasında öğrencilerin kendilerini iyi ifade edebilmeleri gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir. “Kendilerini ifade edebilmeliler. Neyi nasıl aktaracaklarını bilmeliler.” (Ö24), “Benim için önemli olan öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmesi ve heyecanlanmadan düşüncelerini tane tane anlatabilmeleri önemlidir.” (Ö29), “Şu an öyle bir noktadayız ki çocuklar konuşsun yeter diyoruz. Çocukların kendilerini ifade etme becerileri geliştirilmeli mutlaka. Bizde bir şeyleri anlayıp yorumlamak bunları aktarma çok uzak olduğumuz konular.” (Ö30). Bundan sonra frekans değeri yüksek olan diğer beceriler Türkçenin kurallarına uygun konuşabilme ve beden dilini etkili kullanabilmedir. Buradaki görüşler değerlendirildiğinde aslında öğretmenlerin öğrencilerin temel düzeyde konuşma becerisine dair bir şeyler kazanmalarını beklediği görülmektedir.

### Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Ayırdıkları Zamana İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sorunlar ve sebepleri ile öğrencilerden beklentileri konusundaki görüşlerinden sonra bu sorunların çözümü veya beklentilerin gerçekleşmesi bakımından belirleyici olan başlığa geçilmiş, öğretmenlerle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere ne kadar zaman ayırdıkları konusu ele alınmıştır. Devamında da ayrılan zamanın konuşma becerisini geliştirmek için yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerden uygulamalara yeterli zaman ayıramama sebepleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmek için etkinliklere ayırdıkları süreler ve bu etkinliklere zaman ayıramama sebepleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Katılımcıların Konuşma Etkinliklerine Ayırdığı Zaman ve Yeterli Zaman Ayırmayanların Gerekçeleri*

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Ayrılan Zaman ve Yeterli Zaman Ayırmama Gerekçeleri	f	%
<b>Ayrılan zaman</b>		
Her ders 5-10 dk.	5	12,5
Her ders 10-15 dk.	1	2,5
Her ders 15-20 dk.	2	5
Haftada bir ders	10	25
İki haftada bir ders	2	5
Ayda bir ders	1	2,5
Dersin geneli	2	2,5
Çocukların durumlarına göre	4	10
Zaman ayırmayanlar	13	32,5
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Yeterli zaman ayırmama gerekçeleri</b>		
Müfredatın yoğunluğu	14	30,43
Sürenin yetersizliği	10	21,73
Sistemin sınav ve not odaklı olması	10	21,73
Öğrencilerin katılım sağlamaması/öğrencilerin seviyesi	8	17,39
Salgından sonra uzaktan eğitim	3	6,52
Sınıfların kalabalık olması	1	2,17
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>99,97</b>

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin 8'i her derste 10'u haftada bir konuşma etkinliğine dersinde yer verdiğini ve öğrencilerin konuşma yapmasını sağladığını ifade etmiştir. Aslında ders işleniş sürecinde hemen hemen her metnin sonunda mutlaka bir tane konuşma etkinliğine yer verildiği için haftada bir konuşma etkinliği yapılması zaten gerekmektedir. Öğrencilerin konuşma etkinliğine istekli olmamasından kaynaklı her hafta olmasa da iki haftada bir konuşma etkinliği yaptıran öğretmenlerle birlikte genelde düzenli olarak öğrencilerin konuşmasını sağlayan öğretmenlerin sayısı 20'ye çıkmaktadır. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı konuşma etkinliklerine derslerinde yer vermektedirler. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Ders içinde beş, on dakika ayırıyorum.” (Ö12), “Dersin girişi ve dersin son anlarında bazen dersle ilgili bazen ders dışında konuşuyoruz. 5- 10 dakika

*konuşuyoruz mutlaka.” (Ö23), “Ben her ders, dersin başında 5-10 dakika çocukları konuşturmaya çalışıyorum.” (Ö36), “Her metinden sonraki konuşma etkinliklere yer veriyorum. Her metin için 20 dakika konuşmaya zaman ayırabiliyorum.” (Ö1), “Hafta en fazla bir saat ya da haftada 15-20 dakika.” (Ö4), “İki haftada bir vaktimiz kaldıkça konuşma yaptırıyorum.” (Ö32), “Çok sık değil. Eğer ben konuşma etkinliklerine detaylı bir şekilde yer verecek olursam dersin süresi diğer etkinliklere yetmiyor. Çocuklar da kendini çekiyor. Bu sebeple iki haftada bir ders anca yer veriyorum.” (Ö35).*

Ancak katılımcıların üçte biri gözlemlenen sorunlarının çözümü ve öğrencilerden beklentilerin gerçekleşmesi için gereken öğretimsel faaliyetlere zaman ayırmadıklarını, konuşma etkinliklerini yaptırmadıklarını “Çok fazla yer vermiyorum.” (Ö5) “Bütün sınıfa konuşma hakkı veremiyorum ama etkinlik çocuğun ilgisi çekiyorsa konuşuyoruz.” (Ö6), “Ben çok fazla yer veremiyorum. Daha çok okuduğunu anlatma ve kendini ifade edebilme becerisine yer veriyorum.” (Ö14), “Öğrencilerin konuşma becerilerini çok önemsiyorum ama maalesef bu sene konuşma becerilerine çok fazla yer veremedim.” (Ö15) “Fazla zaman ayıramıyoruz açıkçası.” (Ö26) cümleleriyle ifade etmişlerdir. Katılımcıların %10'luk bir kısmı ise konuşma etkinliklerini yaptırıp yaptırmayacağını öğrencilerin durumuna göre belirlediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik etkinlik ve uygulamalara zaman ayırmama gerekçeleri ise en yüksek frekans değerleri ile müfredatın yoğunluğu, sürenin yetersizliği, sistemin sınav ve not odaklı olması şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin ilgisizliği, etkinlik ve uygulamalara katılım sağlamaması önemli sebepler arasında yer almaktadır.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullandıkları Materyal ve Teknolojik Donanımlara İlişkin Bulgular**

Teknolojideki ilerlemeler ve okullarımızın teknolojik açıdan kapasitesinin artması, konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerimize geçmişte olduğundan çok daha geniş imkânlar sağlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerimizin günümüz imkânlarıyla derslerinde hangi materyalleri ve teknolojik donanımları kullandığını belirlemek için görüşmelerde bu konu da ele alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin materyal ve donanım kullanımına ilişkin tercihleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullandıkları Materyaller*

Materyal ve Donanımlar	f	%
Ders kitabı	27	28,12
Akıllı tahta	23	23,95
Görseller ve karikatürler	23	23,95
Videolar	8	8,33
Çalışma kâğıtları	6	6,25
Farklı kitap, dergi, kaynak	5	5,20
Web 2.0 Araçları	2	2,08
Sesler kayıtları	1	1,04
Kuklalar	1	1,04
Toplam	96	100

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar 8 başlıkta toplanmıştır. Tablo 6'da görüldüğü üzere ders kitapları en yüksek frekans değerine ulaşan materyal olmuştur. Ancak hemen ardından okullarımızdaki teknolojik değişimin göstergesi olarak kabul edilebilecek akıllı tahta kullanımı gelmektedir. Ayrıca geçmişten günümüze kullanılagelen görsel ve karikatürler de yüksek frekans değeriyle öğretmenlerin öncelikli tercihleri arasında yer almıştır. Teknolojinin önemli imkânlarından sayılabilecek ve günden güne eğitim ortamlarındaki kullanımı artan web 2.0 araçlarının ise çok düşük bir frekans değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular**

Bu kategori altında öğretmenlerin, öğrencilerinin konuşma becerilerini nasıl değerlendirdikleri, öğrencilerin konuşma becerilerini puan olarak notlarına yansıtıp yansıtmadıkları hakkında görüş ve uygulamaları hakkında bilgi alınmış, sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7****Katılımcıların Konuşma Becerisini Değerlendirme Biçimleri ve Nota Yansıtma Durumları**

Konuşma Becerisini Değerlendirme Biçimleri ve Nota Yansıtma Durumları	f	%
Değerlendirme biçimleri		
Gözlem	29	64,44
Öz değerlendirme formları	7	15,55
Akran değerlendirme formları	5	11,11
Değerlendirme rubrikleri	4	8,88
Toplam	45	99,98
Değerlendirmelerini geçme notuna yansıtma durumu		
Değerlendirmelerini nota yansıtan öğretmenler	11	27,50
Değerlendirmelerini nota yansıtmayan öğretmenler	29	72,50
Toplam	40	100

Öğretmenlere öncelikle öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencileri gözlemleyerek konuşma becerilerini değerlendirdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Sınıf içi gözlemle bunu değerlendirebiliyorum.” (Ö23), “Daha çok sınıf içi gözlemlerden hareketle çocukları değerlendiriyorum.” (Ö26), “Sınıf içi gözlemlerle değerlendiriyorum.” (Ö28), “Sadece sınıf içi gözlemlerden yararlanıyorum.” (Ö29), “Zaten öğrencilerin sınıftaki konuşmalarından onların seviyesini anlayabiliyoruz. Kendini geliştirip geliştirmediklerini gözlemleyebiliyoruz.” (Ö31). Çok az bir kısmı da öz değerlendirme ile akran değerlendirmelerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Beceri ve performans dayalı faaliyetlerin görece daha objektif değerlendirilebilmesi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarları ise en az kullanılan araçlar olmuştur.

Gözlem veya diğer araçlarla yapılan gözlemlerin nota yansıtılıp yansıtılmadığı sorulduğunda ise öğretmenlerin üçte ikisinde daha fazlası öğrencilerin konuşma becerilerini puan olarak notlarına yansıtmadıklarını şu şekilde beyan etmiştir: “Hayır puan verirken dahil etmiyorum. Zaten bu sene uzaktan eğitim sürecinde olduğumuz için puanlamaya hiç yer veremedik.” (Ö2), “Not verirken konuşma becerilerini katmıyorum.” (Ö11), “Bizim öğrencilerin konuşma becerisi çok kötü. Bu sebeple öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmeye almıyorum.” (Ö21), “Puan verirken konuşma becerilerini göz önünde bulundurmuyorum. Yani genel olarak öğretmenlerin çoğu öğrencilerin konuşma becerilerini göz önüne alarak puanlama yapmamaktadırlar.” (Ö28).

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin konuşma becerisini ve geliştirilmesini önemli gördükleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin konuşma becerisini değerli görmeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilmeye beraber bu önemin doğru ve etkili konuşmanın akademik yaşamda sağlayacağı katkıyla değil de büyük oranda gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi dikkatten kaçmamıştır. Kuşkusuz konuşma becerisinin gündelik yaşam ve iletişim açısından önemli görülmesi de değerlidir ancak öğretimsel açıdan önemli olduğunun düşünülmesi konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara sınıf içi uygulamalarda daha fazla yer verilmesini sağlayacak bir farkındalık oluşturacaktır. Bu açıdan bakıldığında tıpkı dil bilgisi öğretimi gibi akademik başarı veya sınavlarda etkisi olduğuna yönelik bir inancın hâkim olması konuşma becerisine özel bir gayret gösterilmesini de sağlayabilirdi.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin önemli bir kısmında konuşurken beden dilini etkili kullanamama, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken zorlanma, yöresel ağız özelliklerini yansıtma, konuşurken ses ve kelime tekrarına düşme gibi sorunların öğretmenlerce en çok gözlenen sorunlar olduğudur. Burada dikkat çeken husus öğretmenlerin konuşmanın fiziki boyutlarına daha çok dikkat ettikleridir. Konuşmalarında konu bütünlüğünü sağlayamama veya kendini tam olarak ifade edememe gibi doğrudan konuşmanın içeriğiyle ilgili sorunlar frekans değeri itibarıyla çok düşük düzeylerde kalmıştır. Asıl önemli husus ise bu sorunların sebeplerine yönelik değerlendirmelerdir. Görüşülen öğretmenlerin sorunların kaynağı olarak kelime hazinesinin yetersizliği, özgüven eksikliği, çevrenin etkisi, heyecan, bilgi eksikliği, ciddiyetsizlik, artikülasyon bozukluğu gibi faktörlere değinmişlerdir. Sebepler arasında hiçbir öğretmen öğrencilerin yeterli ve nitelikli eğitim almadığından bahsetmemiştir. Örneğin en çok gözlemledikleri sorun beden dilini etkili kullanamama olarak görülmektedir ve bu konuda ortaokul kazanımlarında bir kazanımda beden dilini etkili kullanır ifadesi geçmekle beraber bunun içeriğinin ne olduğu veya çocuğa nasıl öğretileceği, hatta öğretilip öğretilmeyeceği dahi net değildir. Ders kitaplarıyla ilgili yapılan bir araştırmada (Eyüp ve Kansızoğlu, 2021) ise beden dilini etkili kullanma konusunun yönergelerde yer aldığı belirtilmektedir. Ancak bu konuda bir öğretim yapılmasından söz edilmemektedir. Öğrencilere beden dilini etkili kullanma konusunda daha önceki sınıflarda eğitim verilmesine yönelik

bir kazanım olup olmadığı incelendiğinde sadece ikinci sınıf kazanımlarından birinde beden dili hakkında kısaca bilgi verilmesine yönelik bir açıklama bulunduğu görülmekte, ilkökul boyunca diğer sınıf düzeylerinde sadece beden dilinin önemini vurgulanması gerektiğine yönelik bir açıklama bulunduğu görülmektedir (MEB, 2019). Diğer sebeplerde de öğretmenlerin kelime hazinesinin zayıflığı dışında sorunları kendi sorumluluk alanlarındaki faktörlerle ilişkilendirmedikleri görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerden konuşmaya dair “kendini iyi ifade etme, standart Türkçe ile konuşma, Türk dilinin kurallarına uygun konuşma, kelime hazinesini geliştirme, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaları iyi yapabilme, beden dilini etkili kullanma, vurgu ve tonlamayı doğru yapma, farklı tür ve tekniklerle konuşma yapma” becerilerini kazanmalarını beklemektedirler. Benzer ve Ünsal’ın (2019) çalışmasında da öğretmenlerin ifadeleri bu çalışmadaki ifadelerle benzerlik göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin “kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı” ve “beden dilini etkili kullanma” kazanımlarını edinmelerini önemsemişlerdir. Altuntaş (2012) öğretmenlerin öğrencilerin en çok kazanmasını istedikleri becerinin “konuşmalarında sebep sonuç ilişkisi kurabilmeleri” olduğunu belirterek üst düzey bir zihinsel süreç işaret etmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerden üst düzey konuşma kazanımlarını beklememesi hem öğretmenlerin beklentilerinin düşük olduğu hem de öğrencilerin seviyelerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı öğrencilerden hazırlıksız konuşma yapmalarını, vurgu ve tonlamaya dikkat etmelerini, kelime hazinelerini zenginleştirmelerini, hazırlıklı konuşma yapabilmelerini, farklı tür, yöntem ve tekniklerle konuşmalarını beklemektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin sadece yarısı öğrencilerin deneyim kazanmalarına yönelik fırsatlar yaratacak uygulamalara yer verirken üçte biri konuşma etkinliklerine yer vermediklerini ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin belirli konularda öğretim alamadıkları gibi deneyim kazanma fırsatından da yoksun olduklarını göstermektedir.

Derslerde kullanılan materyallerin de daha önce yapılan çalışmalardan çok ciddi bir şekilde ayrılmamaktadır. Ayrılan tek materyalin yakın zamanda sınıflara kazandırılan akıllı tahtalar olduğu görülmektedir. Mevcut katılımcının çoğu ders kitaplarını kullandığını dile getirmişlerdir. Ders kitaplarından sonra en çok kullanılan araçlar oranlarıyla akıllı tahta ve görseller ve karikatürlerdir. Altuntaş (2012), Gün (2018) ve Özbay’ın (2003) yaptığı çalışmaların sonuçlarında da öğretmenlerin en çok kullandıkları ders araç- gereci ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Altuntaş (2012) görüşme, gözlem ve anket sonuçlarına göre hepsinde en çok kullanılan araç- gereç ders kitabı olmuştur. Daha sonra dergi, ansiklopedi, sözlük, kılavuz, roman, masal, kartpostal, resim vb. araç- gereçler gelmektedir. Altuntaş’ın (2012) çalışmasında akıllı tahta kullandığını ifade eden öğretmen yoktur, gözlemlerde de rastlanmamıştır. Gün’ün (2018) çalışmasında ders kitaplarından sonra bilgisayar gelmektedir. Sonuç olarak konuşma eğitimi için de en çok yararlanılan kaynak hâlen ders kitaplarıdır. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve öğretmenlerin bu konuda yetkinleşmesiyle akıllı tahta, internet siteleri, web 2.0 araçları derslerde kullanılan araç-gereçler arasına girmeye başlamıştır.

Öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmeye ilişkin uygulamalarında büyük oranda gözlemlere bel bağladığı görülmektedir. Altuntaş (2012) ve Gün (2018) çalışmalarında da öğretmenlerin konuşma becerilerini gözlem yoluyla değerlendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dikkat çeken en önemli nokta ise öğretmenlerin gözlemleri sırasında da herhangi bir gözlem formu veya kontrol listesi gibi bir doküman kullanmamalarıdır. Gözlem yoluyla değerlendirme yaptığını belirten öğretmenler, ki bu grup katılımcıların yaklaşık dörtte üçünü oluşturmaktadır, genelde gözlem için de herhangi bir form kullanmamaktadır. Ders katılımı, puan olarak geçme notuna yansıttığını ifade eden öğretmenler konuşma etkinliklerinde aktif olarak yer alan öğrencilerin daha çok akılda kaldığını ve akademik başarılarının daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerini bir puanla nota yansıtmayan öğretmenler de öğrencilerin çok yetersiz ve çok eksik olduğundan çok düşük puan vermemek için değerlendirmeye almadıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma becerilerini değerlendirse de bunu sadece sözlü geri bildirimle öğrencilere yansıttıklarını dile getirmişlerdir. Yani 40 öğretmenin neredeyse dörtte üçü öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili değerlendirmelerini sınıf geçmede kullanılabilecek bir puanlamaya dâhil etmemektedir.

Sonuç olarak son dönemde yapılan çalışmalarla bu araştırmada elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında pek çok başlıkta zamana bağlı önemli bir değişim olmadığı; öğretmenlerin konuşmada karşılaşılan güçlükleri tespit edebilmekle beraber sorunların sebebi olarak yoğunlukla kontrol edebilecekleri faktörleri görmedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının konuşma becerisini önemli görmekle beraber bu beceriyi geliştirmek için yeterli zamanı ayırmadıkları, ölçme değerlendirme çalışmalarında ise objektif bir değerlendirmenin yapılmadığı açıkça görülmektedir. Yapılan değerlendirmelerin sınıf geçme notuna yansımaması ise bir başka sorun olarak değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Aslan, M. A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. <https://doi.org/10.16916/aded.564213>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Demirci, E. (2019). *5e öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.453>
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gedik, M. (2015). Siirt örneğinde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 77-93.
- Goh, C. (2017). Research into practice: Scaffolding learning processes to improve speaking performance. *Language Teaching*, 50(2), 247-260. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000483>
- Göçen, G. (2012). *Televizyonun konuşma eğitimine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 236-251.
- Gün, E. (2018). 8. sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U. ve Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 55, 158-168. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.008>
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (15), 63-89.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47. <https://doi.org/10.17556/erziefd.290811>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Kriter.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 59-69.



- Özby, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim*, (168), 116-125.
- Özby, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sayın, H. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında ölçünlü dili kullanma durumları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 233-250.
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700.
- Şimşek, H. A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirüs.
- Temizkan, M., ve Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78-97.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2022). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Pegem Akademi.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Zwiers, J.(2014). *Building academic language : Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*. John Wiley & Sons.

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 04.05.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: E-77082166-302.08.01-270679